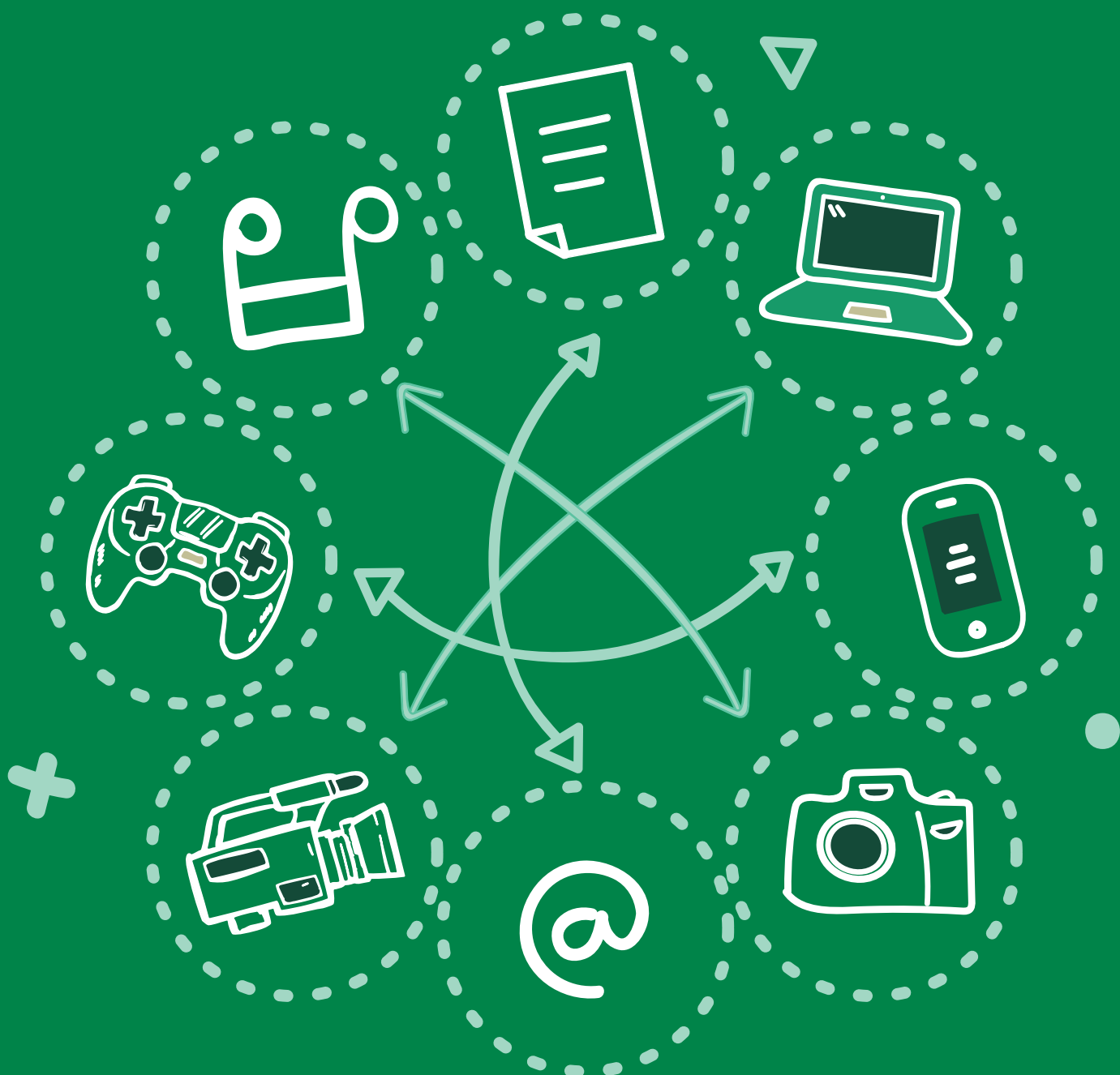
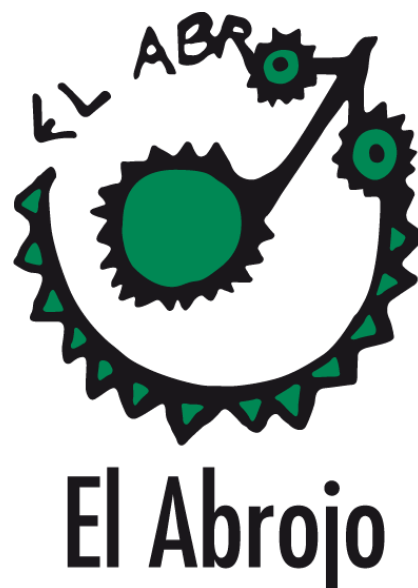




El Abrojo

NARRATIVAS TRASMEDIA





EDUCACIÓN Y TIC

El Abrojo

Narrativas Trasmmedia - Valeria Odetti - 2018

Equipo de Trabajo Educación y TIC:

Natalia Etcheverry, Adriana Briozzo, Milena Leao, Flora Pozzobon, Carlos Serra, Pablo de Los Reyes, Claire Shaw, Matías Maschi, Gastón Cortés, Pedro Bandeira.

Autoría de las imágenes: Magdalena Sayagués y Gabriel Bentancor

Diseño: Nadia Tantardini

EL ABROJO

Dirección: Soriano 1153 - Montevideo/Uruguay

Tel: 2 903 0144 - 2 900 9123 / comunicacion@elabrojo.org.uy

www.elabrojo.org.uy

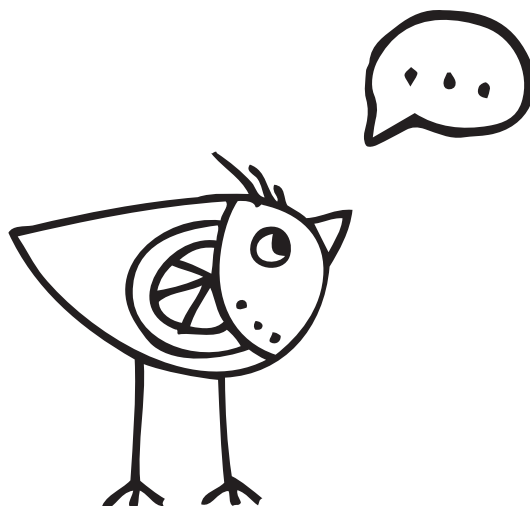
Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Este documento refleja los puntos de vista de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en el mismo.



Erasmus+

ÍNDICE

Prólogo	4
Introducción	5
Capítulo 1. La narración hipermedial	8
Capítulo 2. Narrativa transmedia	15
Capítulo 3. Narración y tecnologías emergentes: realidad aumentada y realidad virtual	21
Capítulo 4. Buenas prácticas	27



Prólogo

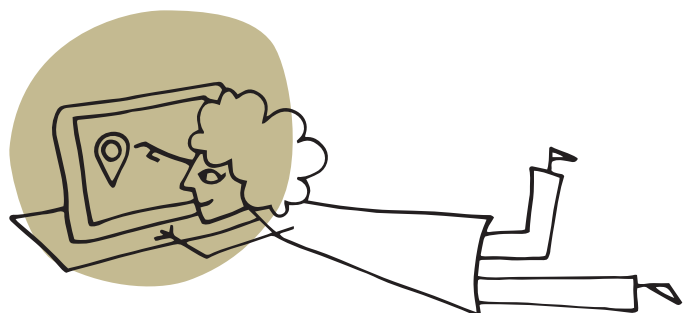
*Enseñar no es transferir conocimiento,
es crear la posibilidad de producirlo.*

P. FREIRE

El presente libro teoriza sobre la narrativa transmedia como estrategia educativa y compilamos una serie de prácticas útiles basadas en esta modalidad. Estas experiencias surgen del curso de postítulo Red DidáCTiCa: Formación en Acción, orientado a Formación Docente en Uruguay, llevado adelante desde 2015 entre El Abrojo, FLACSO y Fundación Telefónica-Movistar. El curso se ha planteado para acompañar la formación de docentes que quieren incorporar nuevas estrategias de aprendizaje, al considerarse que resulta impostergable la inclusión de la tecnología digital en el proceso educativo. Se apuesta a una profesionalización del rol docente, partiendo de sus propias inquietudes y experiencias como elementos inspiradores para el cambio.

Es desde este lugar que nos sentimos convocados a instalarnos en nuevas experiencias, asumiendo desafíos que involucren una mejora sustancial en el uso de la tecnología en el aula. La propuesta de esta publicación es adentrarnos en el universo de la narrativa transmedia, y desde allí investigar, crear y repensar el rol docente. Al mismo tiempo pensar el rol del dinamizador, figura importante en esta Red, ya que investiga junto con el docente los recursos disponibles y los que mejor se adecuan a los diferentes escenarios pedagógicos que se propone desarrollar. Desde ese lugar se nos interpela en la posibilidad de plantear estrategias que sean posibles, por eso nuestro interés en crear experiencias que se vean plasmadas en el espacio del aula y fuera de ella.

A través de este libro y las experiencias compartidas los invitamos a explorar el territorio de la narrativa transmedia en educación, confiados en que será multiplicador de nuevos formatos de aula en toda su expansión.



Introducción

Es a través de nuestras propias narraciones como principalmente construimos una versión de nosotros mismos en el mundo, y es a través de sus narraciones como una cultura ofrece modelos de identidad y acción a sus miembros

(Bruner, 1997, p. 15).

Desde el inicio de la cultura la narración forma parte de nuestra vida. Narramos para compartir vivencias, para ahuyentar miedos, para expresar opiniones, para establecer consensos. Narramos, en definitiva, para entender el mundo y para, a través de esos relatos, constituirnos como parte de una comunidad.

Estas narraciones han ido cambiando sus lenguajes a través de los años, desde las pinturas rupestres y los relatos orales hasta la mixtura de lenguajes presentes hoy en la sociedad red. Pero en cada época ha habido modos de normativizar la expresión, de legitimar las formas válidas de un lenguaje de época y, también, a sus narradores. En los últimos 200 años la institución educativa ha tenido un lugar privilegiado como generadora de relatos. Con el currículum como instrumento político que regula las narraciones sociales, en las aulas se cuentan historias, tradiciones, saberes, procedimientos, ritmos y formas de organización que normativizan la pertenencia a una sociedad. Y, al mismo tiempo, inciden en la construcción de identidades institucionalizadas, es decir, legitimadas por un tiempo histórico.

La imagen de un aula con niños y niñas de la misma edad, sentados de la misma manera, haciendo la misma tarea es, probablemente, el ejemplo más claro de esto. La otra cara de esta imagen es la de todos aquellos que quedan fuera de esta institucionalización por no ajustarse a esta identidad requerida.

Durante gran parte de ese tiempo la narración privilegiada por las instituciones educativas estuvo fuertemente arraigada en la oralidad y la escritura. Los otros modos de representación fueron apareciendo siempre como elementos subsidiarios de estos dos lenguajes. Así, las láminas, la fotografía, los audiovisuales, el lenguaje corporal y el sonido fueron siempre utilizados para complementar a la palabra oral o escrita.

Otra característica de ese tipo de narraciones es la clara delimitación de las fronteras, especialmente entre adultos y niños. La narración educativa tradicional privilegia al adulto como emisor de los relatos. En los casos en los que se les concede la voz narradora a los niños, el adulto se reserva para sí la potestad de validar esos relatos, especialmente a través del sistema de calificación. De esta forma, parte de la educación consiste en enseñar qué, y de qué manera, corresponde narrar.

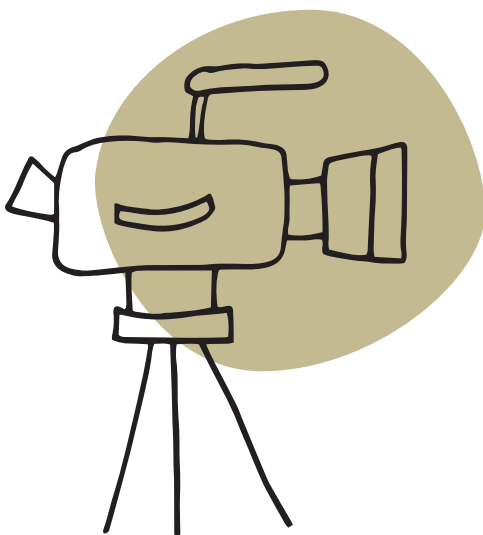
Esta función de legitimadora de relatos atribuida a la institución escolar fue encontrando nuevos emisores en la prensa primero y luego en la radio, la televisión y todo el ecosistema que llamamos los medios masivos de comunicación. La lógica de la narración unidireccional fue adquiriendo nuevos formatos, pero mantuvo, por un lado, la linealidad de la estructura narrativa y, por el otro, la jerarquización de emisores determinados ante una mayoría de receptores.



La aparición de Internet —y, especialmente, el desarrollo de lo que se llamó la web 2.0 y, posteriormente, las redes sociales junto con el abaratamiento de los dispositivos móviles y la expansión de la conectividad— modificó completamente este escenario.

En esta geografía digital la narración adquiere otras características:

- ⑥ Es fragmentada. Por un lado, porque una misma persona puede compartir una idea a través de diversas redes y/o en diversos lenguajes. Y, además, por otro lado, porque esta idea se ve ampliada por los comentarios y acciones de otros usuarios de estos espacios.
- ⑥ Es dispersa. La narración digital se disemina en el tiempo y en los espacios. Puede interrumpirse y retomarse en cualquier momento.
- ⑥ Es efímera. Son relatos que se desvanecen rápidamente, un ejemplo claro son las llamadas «historias» de Instagram o «estados» de Whatsapp.
- ⑥ Es ubicua. Puede narrarse en cualquier momento y en cualquier lugar.
- ⑥ Es transmedia. Asociada con la fragmentación y la dispersión, esta narración está construida por una mixtura de lenguajes y plataformas.
- ⑥ Es colaborativa. Esta característica alude a la complementariedad con los otros para poder narrar. Puede ser colaborativa porque está creada por varios usuarios, pero también puede serlo porque se alimenta de los comentarios de los demás a través de likes o menciones.





A diferencia de la narración institucionalizada que ofrece la escuela, a narrar en el espacio digital los niños y jóvenes aprenden solos. Así lo demuestra un trabajo de investigación dirigido por Carlos Scolari (1) que, entre otras cosas, evidenció que la mayoría de estos aprendizajes se realizan de modo informal y entre grupos de pares.

En el cortometraje Bienvenidos, de Javier Fesser, hay una escena que ilustra muy bien esta idea. El corto recoge la experiencia peruana del programa de entrega de XO Luces para Aprender, de la Organización de Estados Iberoamericanos. En una escena la maestra les pide a los estudiantes que le pregunten lo que quieran a Google, que busquen información, que investiguen, y se enfoca la pantalla de la nena que escribe «cómo subir un video a Youtube».

Evidentemente, ni el aprendizaje informal ni la autonomía de los estudiantes para hacer sus propias preguntas son algo novedoso. Lo novedoso es, sin embargo, el hecho de que tengan al alcance de la mano tantas posibilidades de hacerlo y, al mismo tiempo, comprender cuántas decisiones están tomando solos y cómo los adultos aún ignoramos la mayoría de ellas.

En este trabajo abordaremos algunas de las formas narrativas de la web para recuperar estos aprendizajes informales y favorecer su uso en las aulas. El libro se encuentra dividido en dos secciones. La primera de ella consta de tres capítulos en los que se abordan conceptualmente algunas estructuras narrativas propias de la web junto con propuestas e ideas para usarlas en las aulas. En el primer capítulo veremos el relato hipermedial, sus características y sus estructuras narrativas.

En el segundo capítulo plantearemos la narración transmedia, la estructura más dispersa y fragmentada de la web. Finalmente, en el tercer capítulo de esta sección, hablaremos de realidad virtual y realidad aumentada haciendo énfasis en las posibilidades de una narración en capas y en yuxtaposición de espacios. En todos los capítulos habrá ideas y recomendaciones para su uso en las aulas.

La segunda sección del libro es una recopilación de prácticas valiosas producidas por maestros y profesores pertenecientes a la Red Didáctica (2) que, desde las escuelas y liceos uruguayos, están contribuyendo a la producción de narraciones con herramientas digitales.

En síntesis, este libro se propone como herramienta para acompañar esos aprendizajes, para incluir en las instituciones educativas esas nuevas formas de construir relatos, para darles validez a esas nuevas voces y para, junto con los estudiantes, posibilitar nuevas narraciones didácticas.

(1) Transmedia Literacy. Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education, <<https://transmedialiteracy.org/>>.

(2) La Red Didáctica es un proyecto que llevan adelante FLACSO Uruguay, El Abrojo y Fundación Telefónica de Uruguay, <<https://www.elabrojo.org.uy/red-didactica/>>.

1

Capítulo 1. La narración hipertextual

Hipertexto e hipermedia

Con antecedentes en los proyectos Memex (3) y Xanadú (4), el formato habitual de la narrativa en la web es aquel en el cual existen diversos tipos de enlaces que van vinculando contenidos de diferentes entornos. George Landow, uno de los referentes de estas temáticas, señala que: «Los nexos electrónicos unen fragmentos de textos internos o externos a la obra, creando un texto que el lector experimenta como no lineal, o, mejor dicho, como multilineal o multisecuencial» (1995, p. 16).

Esta estructura denominada «hipertexto» es el antecedente de la hipermedia en la cual los enlaces van a vincular contenidos en diferentes lenguajes semióticos: texto escrito, audio, imagen y audiovisual. Lo que se destaca en ambos casos es el peso de esa estructura como contenido en sí mismo: es decir, esta interacción entre diversos recursos tiene que estar diseñada en función de la experiencia de navegación que queramos ofrecer a nuestros estudiantes. Esto es importante para entender que la acción de enlazar recursos, por ejemplo, en un documento en formato PDF, no convierte a ese documento en un recurso hipertextual. Es necesario diseñar una interfaz, una estructura, que acompañe el proceso de exploración de la narración. Esta estructura va a determinar, en gran medida, los usos que los lectores hagan de ese recurso.

En trabajos anteriores exploramos el universo hipertextual aplicado a los materiales didácticos. Allí tipificamos tres tipos de estructuras narrativas hipertextuales a partir, precisamente, de estas metáforas de interacción.

.....
 (3) En la década del 40 un grupo de científicos estadounidenses trabajó en un proyecto que pretendía almacenar e interconectar bases de datos. El proyecto se denominaba «Memory Extension» y entre sus científicos estaba Vannevar Bush.

El mural

Es la estructura más simple de todas, aunque hay que tener algunas consideraciones importantes para que sea realmente hipertextual. En el mural, la metáfora de interacción propuesta es superficial, es decir, toda la información enlazada está en primer plano y se espera que los lectores simplemente seleccionen el orden en que van a recorrerla.

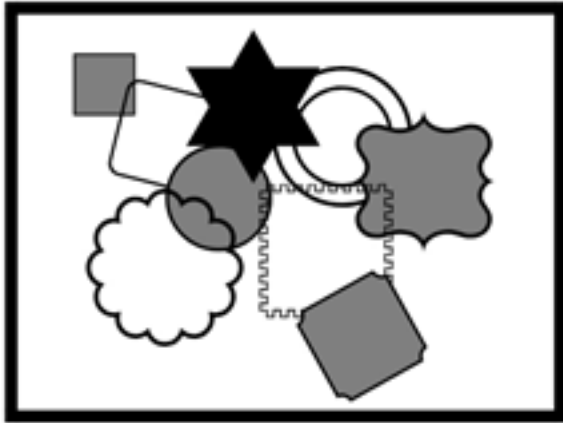
Podemos pensar en la idea de una cartelera donde ponemos pequeños fragmentos de información. Este muro puede no tener ningún orden previsto, lo cual puede generar dispersión en la lectura, o bien puede establecerse algún tipo de orden que oriente el proceso de exploración. Eso dependerá de tres factores: la edad de los destinatarios, el tipo de lectura que quieran provocar y el propio contenido del material.

Veamos esto más claramente:

- Edad de los destinatarios: cuanto menor sea la edad más necesitarán que la información esté ordenada y que el material incluya apoyos de lectura. Esto puede hacerse a través, por ejemplo, de títulos o columnas.
- El tipo de lectura que quieran provocar: este punto se refiere a la autonomía de los lectores para tomar decisiones sobre los recursos. Cuanto más caótica la forma de organización del contenido mayor demanda de autonomía habrá.
- El contenido: aquí hay que sopesar qué tan flexible sea el contenido o en qué medida este requiere un orden mucho más riguroso. Para determinarlo hay que evaluar una posible secuencia progresiva de contenidos, ¿hay algún concepto que es imprescindible para leer el resto de la secuencia?, ¿hay jerarquías conceptuales? En función de esto se verá la organización más adecuada.

.....
 (4) Xanadú fue un proyecto de Theodor Nelson a quien se le atribuye el concepto de hipertexto.

Disposición caótica



Disposición ordenada

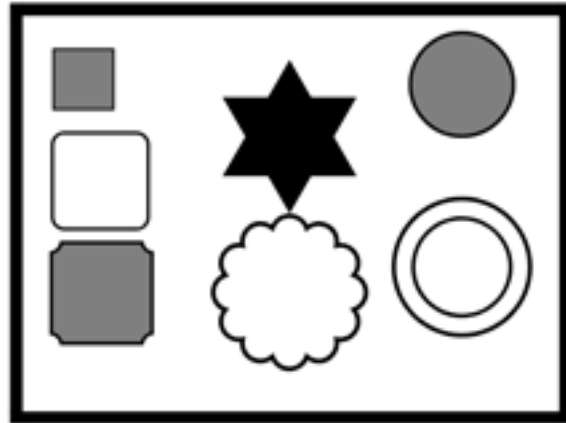


Figura 1

PARA TOMAR NOTA

Veamos un ejemplo concreto: Aproximaciones a la Didáctica

En este caso se trata de un mural bien organizado. Parte de una introducción en formato de texto que orienta la lectura. Luego se encuentran ordenados en la misma jerarquía gráfica tres textos que se toman de insumo para producir los tres podcasts de conversaciones que se encuentran al final.

Se usan los títulos para ordenar los recursos y la identificación de «PDF» o el reproductor de audio para anticipar el tipo de recurso a explorar.

Disponible en <http://www.pent.org.ar/producciones/didactica/>



El instrumento

Esta estructura narrativa está basada en una metáfora instrumental que presupone que para su lectura es necesaria la manipulación, que permitirá el acceso a la información que contiene. En general su estructura no anticipa el tipo de contenido, sino que se enfoca en la manipulación de este.

Las metáforas que suelen utilizarse para este tipo de materiales son: brújula, astrolabio, mochila, fichero, es decir, aquellos instrumentos que sirven para guiar, organizar o almacenar información.

Otra estrategia puede ser sumarles movimiento a los recursos, aunque, en este caso, es más complejo encontrar herramientas que nos ayuden a resolver el diseño sin conocimientos de programación.

PARA TOMAR NOTA

Veamos un ejemplo concreto: Seis perspectivas en perspectiva

El material se encuentra organizado en función de la articulación de tres interrogantes y de seis especialistas. A cada uno de los especialistas se les hicieron las mismas preguntas. El material ofrece la posibilidad de navegarlo por pregunta, en cuyo caso se accederá a las respuestas de todos los especialistas a ese interrogante, o por especialista, accediendo a las tres respuestas que dio.

En este caso la estrategia de diseño utilizada fue el movimiento, por un lado, para reforzar la necesidad de la toma de decisiones de lectura que hagan los estudiantes, pero también para no establecer ninguna jerarquía entre los especialistas convocados.

Si bien este ejemplo fue realizado por programadores, podría resolverse artesanalmente organizando los contenidos como en un damero donde al hacer clic sobre una pieza aparezcan la variedad de contenidos disponibles.

Disponible en <http://www.pent.org.ar/producciones/perspectivas/>



La instalación

Esta estructura narrativa está basada en una metáfora de interacción espacial, es decir, simula un espacio por el que es necesario moverse. Puede ser un sistema solar, una red de transporte, una escuela, la sala de un museo, etc. Esto tiene que estar reforzado por imágenes que le den fuerza a esa metáfora, pero, además, requiere que los contenidos y recursos utilizados estén dispuestos de tal manera que el estudiante necesite recorrer ese espacio para hallarlos.



Imaginemos, por ejemplo, que queremos hacer un material didáctico para que los estudiantes aprendan a buscar información y a identificar y citar correctamente las fuentes. Podemos utilizar la metáfora de la biblioteca a través de fotografías de alguna biblioteca importante. Además, podemos organizar los materiales que queremos que los estudiantes lean en las diversas salas que puede poseer esta biblioteca imaginaria:

- Sala de lectura: aquí colocaremos todos los libros de consulta.
- Sala de lectura parlante: pueden proponerse diálogos entre los estudiantes respecto de los contenidos a trabajar.
- Hemeroteca, donde se ubicarán las revistas digitales.
- Mediateca: pueden sumarse fuentes en video, imágenes y podcasts.
- Café, un espacio informal donde los estudiantes pueden, entre ellos, realizar consultas y recomendaciones sobre la tarea.

PARA TOMAR NOTA

Veamos un ejemplo concreto: El espacio hipermedial y los nuevos materiales

Se usó la metáfora de Alicia en el país de las maravillas para reforzar la idea de que el espacio hipermedial funciona con reglas muy distintas a las del espacio del manual escolar tradicional. Cuando vamos a diseñar estos materiales necesitamos sumergirnos en un mundo diferente.

El material simula el pozo en el que cae Alicia, y eso se evidencia en la gráfica que se utilizó de fondo, una especie de pared arcillosa, y también en el hecho de que hay que desplazarse hacia abajo para acceder a todo el material.

Los contenidos se encuentran organizados en tres franjas visuales: en la primera, los recursos actúan como motivadores del tema, luego viene una segunda franja donde se encuentra la densidad teórica de la temática y, finalmente, una tercera franja con ejemplos de experiencias



Disponible en <http://alicia.pent.org.ar/>

Gamification

Esta estructura narrativa se desprende de la anterior y ha comenzado a tener gran protagonismo en los últimos tiempos. Comparte con la anterior el hecho de ser una narración espacializada, es decir, en proponer una metáfora de interacción espacial. Pero, en este caso, es un espacio inmersivo y la propuesta para recorrerlo supone que el lector asumirá un rol dentro del juego que la narración propone.

Los elementos principales de esta estructura, en consecuencia, son:

- Espacio inmersivo.
- Establecimiento de reglas para recorrerlo.
- Asunción de un rol dentro del juego.

PARA TOMAR NOTA

Veamos un ejemplo concreto: ¡Al agua! ¿Nos sumergimos?

Este material fue diseñado por Sergio Logares y constituye una propuesta lúdica para pensar la problemática del agua. Cuenta con indicaciones de uso para el docente y con diversas propuestas de actividades para trabajar el tema, articulando, incluso, otras herramientas



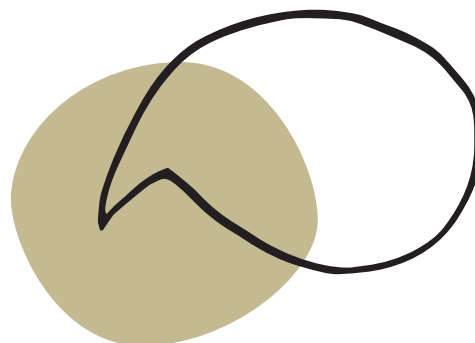
Disponible en <https://prezi.com/view/QSxNK42oqec9i7JXL5dv/>

¿Con qué
herramientas
pueden
diseñarse estas
estructuras
narrativas?



Ideas para antes de diseñar una narración hipermedial

Una buena idea, antes de empezar a pensar en una estructura, es visitar páginas web y recursos educativos hipermediales e identificar qué metáforas de interacción proponen. De esta manera, podrán elegir aquella que se adapte mejor a sus necesidades.



Curadores, remixadores y mashupeadores: el docente que diseña sus materiales hipermediales

Indudablemente todo lo expuesto y explorado hasta aquí tiene un gran impacto en la figura del autor. O, más bien, en la función del autor dentro de ese relato. Si se observa, en la mayoría de los ejemplos analizados los autores que figuran como tales no siempre coinciden con ser autores de los elementos que componen esos materiales. La distinción entre autor y función de autoría permite comprender la diferencia entre la persona física por un lado y las características que el rol de autoría tiene en relación con la construcción de las interacciones dentro de estos relatos. Carles Tomàs i Puig (2001) menciona como una de las características de estas obras el «desdibujamiento de la autoría centralizada, motivado por las interconexiones e integraciones que el usuario puede establecer con otros textos, obras y autores, y por su capacidad de convertirse en emisor».

Los ejemplos mencionados permiten ilustrar el rol de un tipo de autor al que llamamos «curador». En trabajos anteriores (5) hemos desarrollado esta idea discutiendo la confusión entre curador y coleccionista. El coleccionismo es la acción de recopilar contenido en función de un interés particular. En algunos casos supone, incluso, la categorización de ese contenido. Esta tarea es completamente asimilable a las prácticas docentes cotidianas cuando seleccionamos y organizamos contenidos para nuestros estudiantes. Un curador parte de una selección del material, es decir, que es siempre primero un coleccionista. Pero luego genera con ellos una estructura estética a través de la cual el público ve sus obras. Tal como en las metáforas de interacción analizadas construye una estética desde la cual ofrecer sus contenidos. En este caso se vuelve más difícil pensar acciones cotidianas equiparables con esta definición.

WMarcelo Pacheco, un importante curador argentino, describe claramente su rol y clarifica por qué es importante, para este libro, traer estas ideas:

La práctica curatorial —no la curaduría— la práctica curatorial es básicamente un terreno de escritura. Así como estoy convencido de que toda exposición es siempre una narración, y específicamente una narración que ocurre en el espacio, o sea, una narración espacializada, y que toda práctica curatorial implica un acto discursivo. La noción de escritura, la noción de narración, y la noción de discurso son, para mí, los tres elementos fundamentales en el terreno de la práctica curatorial (Pacheco, 2002).

En este punto es donde las características de la narración hipermedial y el concepto de curaduría de contenidos, así descripto, pueden asociarse para pensar en un docente que construya materiales didácticos para contextos específicos.

Ahora bien, si un docente curador es siempre primero un coleccionista, ¿cómo se pasa de una función a otra? ¿Qué decisiones es necesario tomar? Para responder estas preguntas tenemos que apelar a dos conceptos traídos, nuevamente, del arte: remix y mashup.

El remix viene del campo musical y se refiere a la acción de remezclar una canción incorporándole nuevas bases musicales para crear una nueva versión. En este caso, es importante la asociación de la versión nueva con su original. Aplicar la metodología del remix a un material didáctico supone pasar de un recurso preexistente y construir uno nuevo incorporando nuevos lenguajes, pero respetando la estructura del original.

(5) Odetti, V. (2017). El diseño de materiales didácticos hipermediales: El caso del PENT Flacso. Buenos Aires: Teseo.

— (2016). Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes. En García, J. M., y Báez Sus, M. (Comp.) Educación y tecnologías en perspectiva. Diez años de Flacso Uruguay. Disponible en http://flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Baez_Garcia_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf

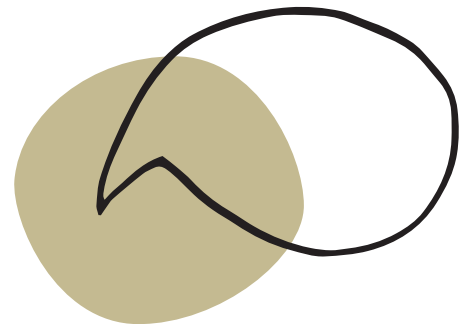
— (2012). Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metaphora>

En el caso de que el material original sea un texto impreso y queramos tener una versión hipermedial tendremos un poco más de libertad para efectuar transformaciones, ya que estaremos, además, en una transposición de dispositivo: del libro o la web.

El mashup es una estrategia mucho más libre y hace referencia a la yuxtaposición de elementos que, en principio, no tienen una relación preexistente. Es el claro ejemplo del collage, y fue la estrategia utilizada en todos los ejemplos de este capítulo.

Ideas para el curador

Es fundamental buscar recursos de libre acceso. No todo lo que está en la web es de uso libre, así que es bueno tener a mano bancos de datos con licencias Creative Commons. Estas licencias permiten la reutilización de los contenidos y, aunque en algunos casos no lo requieran, es siempre recomendable citar las fuentes.



En el caso de las revistas científicas, los contenidos de los portales educativos y las reproducciones de algunos museos ya tienen licencias libres de uso. En el caso de los videos hay que revisar cada uno porque las licencias son variables.



Banco de imágenes
Banco de sonidos

<https://pixabay.com/es/>
<http://soundbible.com/>

2

Capítulo 2. Narrativa transmedia

Desde el campo de la comunicación, especialmente desde la publicidad y las producciones audiovisuales, en los últimos tiempos comenzamos a vivir diferentes experiencias denominadas «transmedia». Henry Jenkins define este tipo de narrativa como:

Un proceso en el que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el fin de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Idealmente, cada medio hace su propia contribución única al desarrollo de la historia (Jenkins, 2007).

La dispersión y el proceso como elementos centrales de un relato narrativo que tiene su origen en el movimiento denominado «fanfiction». Este movimiento se caracteriza por agrupar a una comunidad de fanáticos que, a partir de una obra dada, construyen versiones alternativas, precuelas, secuelas y transposiciones en diversos formatos.

Jenkins (2009) elabora siete principios para caracterizar este tipo de narrativa:

1. Expansión - profundidad: la expansión está dada por la acción de cada participante de replicar y producir contenido en las diversas plataformas del proyecto, y la profundidad está determinada por la búsqueda de nuevas líneas narrativas emergentes de la idea original.

2. Continuidad - multiplicidad: la continuidad otorga coherencia al relato mientras que la multiplicidad suma variaciones de miradas sobre la misma historia.

3. Inmersión - extracción: la inmersión implica sumergirse en el universo narrativo de la historia mientras que la extracción traslada elementos del universo narrativo a la vida cotidiana de los lectores.

4. Construcción de mundos: directamente vinculado con el principio anterior la narrativa transmedia construye un mundo narrativo donde fic-

ción y realidad se interconectan.

5. Serialidad: se encuentra dada por la fragmentación del relato principal a través de las diferentes plataformas involucradas.

6. Subjetividad: requiere la posibilidad de explorar los diversos universos de los personajes y ofrecer variados puntos de vista.

7. Ejecución: es la posibilidad de que el universo expandido en las diversas plataformas termine siendo parte de la obra original.

Una de las primeras experiencias de transmedia en el ámbito de la literatura dedicada a niños y adolescentes fue Inanimate Alice (6), que tuvo una gran repercusión en el ámbito educativo. Diseñada como una novela digital en curso hizo su aparición en 2005 para narrar las experiencias como novata en el diseño de videojuegos de Alice Field y su amigo imaginario. Con un total de 10 episodios la novela cubre la vida del personaje desde los 8 hasta los 20 años. Está construida con una variedad de lenguajes, y los lectores pueden experimentar, en determinados momentos de la trama, con algunos juegos. Esta experiencia fue expandiéndose en diversos proyectos escolares de alfabetización digital.

Volviendo a Bruner y su investigación acerca de las narraciones didácticas en sus formatos orales y escritos, retomamos nueve principios universales de las realidades narrativas que nos servirán para pensar las estructuras transmedia (Bruner, 1997, p. 152):

1. Estructura de tiempo cometido: todas las narraciones tienen elementos que permiten segmentar el tiempo del relato.

2. Particularidad genérica: cada narración tiene una particularidad en relación con las formas de construir el discurso, los temas, los registros de habla, etcétera.

(6) Disponible en <https://inanimatealice.com/>

- 3.** Las acciones tienen razones: las acciones que ocurren dentro de un relato son intencionales.
- 4.** Composición hermenéutica: ninguna historia tiene una interpretación única.
- 5.** Canonicidad implícita: tiene que significar una ruptura con el canon establecido para generar una expectativa.
- 6.** Ambigüedad en la referencia: vinculada con el principio 4, una narración crea sus propias referencias sin que sea necesario tener similitudes con la realidad.
- 7.** Centralidad de la problemática: el eje de la narración tiene que ser el nudo problemático.
- 8.** Negociabilidad inherente: también vinculado con el principio 4, cada uno puede negociar significados con el relato para construir nuevas versiones o perspectivas.
- 9.** Extensibilidad histórica: las narraciones se extienden a través del encadenamiento con otras narraciones.

Estas estructuras planteadas por Bruner suponen una distancia entre quienes producen los relatos y quienes son los receptores. ¿Cómo se construye, entonces, una argumentación en una estructura transmedia que, por definición, cede parte de la producción del relato a los translectores? ¿Cómo se diseña, con estas estructuras, una narrativa argumentativa? ¿Cuál es el equilibrio entre darle libertad al estudiante para diseñar su propio recorrido narrativo, pero, al mismo tiempo, asegurarnos de que sea accesible para él? Precisamente, Inmaculada Postigo Gómez señala este aspecto como el mayor reto de toda narrativa interactiva:

Para que la historia avance de manera efectiva y no llegue a un punto muerto en el que el estatismo acabe con la narración, el autor debe ir introduciendo puntos de trama que garanticen el avance de la misma. La diferencia con los relatos clásicos radicará en que dichos cambios que impulsan la acción no tendrán un lugar fijo en la estructura narrativa, sino que su posición variará dependiendo de las actuaciones de los usuarios (2002, p. 6). Entonces, si hay una estructura central propuesta por el autor, ¿de qué elementos puede valerse este para garantizar estos puntos fundamentales del relato que aportan al lector la contención necesaria para comprender el argumento? Precisamente la clave para resolver esta encrucijada radica en

el concepto de convergencia. Ramón Salaverría plantea, como un desafío para construir este tipo de retóricas, que se articulen diversos lenguajes comunicativos para lograr comprometer varios sentidos perceptivos a los usuarios mientras les proponen una interacción real con el contenido narrativo (2003, p. 34).

Por su parte, para Henry Jenkins (2006) la convergencia es un fenómeno social y colaborativo que se produce más allá de los dispositivos o medios:

La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con otros. Cada uno de nosotros construye su propia mitología personal a partir de fragmentos de información extraídos del flujo mediático y transformados en recursos mediante los cuales conferimos sentido a nuestra vida cotidiana (p. 14).

Es decir que ambas definiciones, la de Salaverría y la de Jenkins, se complementan para conceptualizar un texto en el cual no hay ningún límite predefinido: lo que hay es un continuo fluir de contenidos y sujetos.

Reinaldo Laddaga, en *Estéticas de la emergencia*, hace un análisis del concepto de obra en relación con la modernidad y posmodernidad. Señala que lo constitutivo de la obra en la modernidad es el momento de contemplación en el cual el observador se abstrae de su realidad inmediata, dividiendo los momentos de producción y de observación de la obra donde el diálogo entre ellos aparece suspendido y la obra se constituye en una «aparición desprendida» (Laddaga, 2006, p. 40). Es precisamente este el cambio que el autor le adjudica a la obra de la posmodernidad, la obra no puede evitar exponer, al mismo tiempo, todo el aparato que la ha producido, es decir, las instituciones, el trabajo, los saberes, las personas y las múltiples comunicaciones que la ligan al espacio y tiempo donde se encuentran: forma y proceso se funden.

Esta idea de la obra como un proceso y la narración transmedia como una expansión tiene un correlato y es la cultura de la participación. Evidentemente este tipo de propuestas

requieren de lectores que van más allá del disfrute de la experiencia personal del contacto con la obra para, también, expandir esta experiencia en las redes. Como señala Carlos Scolari (2017), «podría decirse que en el siglo XXI cada vez más se lee escribiendo y modificando, ya sea cortando, desplazando, cambiando el orden o introduciendo la propia escritura».

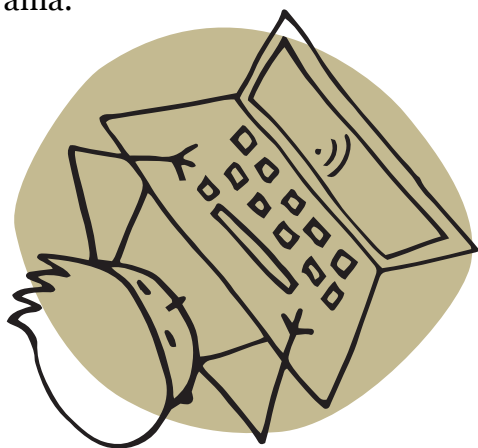
A partir de esta premisa el autor construye el concepto de translector señalando dos competencias principales implícitas en el rol:

- Competencias multimodales: referidas al manejo de una multiplicidad de lenguajes y sistemas semióticos, así como del procesamiento de información de distintas plataformas integrándolas a la trama del relato propuesto.

- Competencias (pos) productivas: vinculadas con el remix, el mashup y la creación de contenidos en múltiples lenguajes y plataformas.

Ahora bien, ¿cómo trasladar estas ideas a las propuestas de enseñanza? ¿Por dónde comenzar? Este tipo de narrativas supone una planificación y una anticipación de acciones muy importantes además de una secuencia en la que lo pedagógico y lo tecnológico tienen que dialogar en forma permanente. En términos generales, tenemos que partir de elaborar el universo narrativo que tendrá dos ejes:

- ¿Cuál será la historia que dispare la propuesta? Se puede partir de un elemento de la cultura (una novela, una película, una canción, etc.) o crear algo nuevo, pero siempre hay un universo narrativo preexistente a la experiencia transmedia.
- ¿Qué les queremos hacer vivir a los estudiantes? Esto supone prediseñar un rol (o varios) desde el cual los translectores van a interactuar con la trama.



(7) Disponible en https://drive.google.com/file/d/oB_sisuLdm37WbHJZMjNmWEJSNkE2cDd-VbTV4LTVXaTVxUDUo/view

Una vez decidido el universo narrativo será el turno de definir la expansión de la historia y elegir las plataformas que van a ser utilizadas.

La Red DidácTICa estuvo trabajando fuertemente este tema y desarrollaron dos producciones más una guía (7) para elaborar propuestas transmedia.

Concurso La Ciencia 200 Años Atrás. Guía metodológica

Secuencia de actividades propuestas para la aplicación de la narrativa transmedia: «La ciencia 200 años atrás». Dirigido a estudiantes de bachillerato, para la materia Literatura (puede ser aplicado en otras materias o en equipos multidisciplinarios).

La propuesta parte de la conmemoración de los 200 años de la primera edición de Frankenstein o el moderno Prometeo publicado por Mary Shelley. Tratará de incentivar la lectura de dicho libro y, a través de esto, abordar diferentes temáticas: vínculos afectivos, rol de la mujer, la ciencia, la estética, la mitología, etcétera.

1. Motivación

El docente presentará un afiche con la noticia de un concurso que consta de cuatro categorías: fotografía, cómic, cartografía digital y fotomontaje. En el afiche se incluye un código QR con las bases, en las que se explicitan los requisitos para poder participar.

Las bases se encuentran en una página web donde también se explicitan las categorías del concurso y un enlace a la inscripción.

2. Concurso

Categorías a presentarse:

1. Fotografía o corto: tema «Prometeo».

Partiendo del mito de Prometeo, deberán realizar una serie fotográfica o un corto audiovisual que refleje el tema. Se parte de la frase: «El osado Titán al que le gustaba provocar la ira de Zeus».

2. Cómic: tema «Relaciones de pareja».

Deberán realizar un cómic digital que desarrolle la temática de relaciones tóxicas de pareja o la frustración de un amor no correspondido. Partiendo de una frase disparadora: «¿Es inevitable que la belleza física condicione la aceptación social del individuo?».

3. Cartografía digital: tema «Viajes exploratorios».

Teniendo en cuenta los viajes exploratorios que realizaban los investigadores del siglo XIX, generar un mapa cartográfico de un viaje imaginario al Polo Norte. Partiendo de la frase inspiradora: «Asegurándose que irá al lugar más alejado del Polo Norte y allí mismo construirá una pira donde se consumirá, para que sus cenizas se expandan por el mar».

4. Fotomontaje: tema «Mujer en el siglo XIX».

Imaginando una mujer de inicios del siglo XIX, deberán realizar un póster, interviniendo una imagen de la época, pensando cuáles podrían ser los intereses y/o pasatiempos. Partiremos de la siguiente frase disparadora: «No deseo que la mujer tenga más poder que los hombres, sino que tengan más poder sobre sí mismas».

3. Finalización de la propuesta

Las inscripciones a cada categoría podrán ser grupales o individuales. El docente deberá comprobar que todas las categorías fueron seleccionadas (por lo menos por un estudiante o grupo). De esta forma se asegura de que todas las categorías queden cubiertas. Para completar la actividad se seleccionarán dos ganadores de cada categoría y se exhibirán los contenidos elaborados. Se deberán subir las producciones a la siguiente plataforma. En la medida que se entreguen los productos obtendrán un código QR, el cual enlazará a una página del libro.

El o los ganadores del concurso obtendrán como premio el libro Frankenstein.

PARA TOMAR NOTA

Universo narrativo:

Frankenstein o el moderno Prometeo y sus posibles derivaciones.

Expansión narrativa a través de:

Cómic

Fotografía

Cortometraje

Cartografía digital

Fotomontaje

Sandro record's

Secuencia de actividades propuestas para la aplicación de la narrativa transmedia: «La música y la historia reciente en el Uruguay», dirigido a estudiantes de 6.º año de secundaria, para la asignatura Historia.

Diagnóstico

Ser docente en la época actual nos exige mucho más allá de nuestra asignatura. Ya no es la formación y estudio de los contenidos a enseñar el centro exclusivo de nuestra actividad. Es necesario explorar nuevas dimensiones y caminos para lograr una comprensión de los sucesos históricos que se adecúe a las formas y estrategias por las cuales los nuevos estudiantes logran los aprendizajes requeridos.

Una de esas estrategias es la de incorporar el uso de la tecnología en los trayectos educativos. Michael Fullan (2012; Fullan y Langworthy, 2017), uno de los pedagogos más leídos y nombrados en esta época, habla de un nodo de apalancamiento digital para fortalecer los procesos educativos. Pero la incorporación de la tecnología debe obedecer a una revisión pedagógica, si no,

carece de sentido. No es el uso de la tecnología un fin en sí mismo para todas las actividades, pero la ausencia de ella nos aleja de la realidad de los estudiantes.

A su vez, y como un problema que se abre lateralmente, cuando nos enfrentamos a grupos de estudiantes de extraedad, evidenciamos que la brecha digital sigue presente en esas generaciones y es necesario ultimar esfuerzos para mitigar el rezago y «aggiornar» a esos estudiantes que se esfuerzan por culminar sus ciclos educativos. Es en ese marco que se entiende que la metodología de narrativas transmedia puede ser una estrategia de motivación e interés para acercarse a temáticas que a veces carecen de motivación para los estudiantes.

Este proyecto también está motivado por la necesidad de transformar el análisis y estudio de la historia nacional en un vehículo para la transferencia de la memoria cultural y artística de nuestra sociedad. A medida que van creciendo las nuevas generaciones es tanta la información globalizada a la que acceden que las expresiones culturales populares uruguayas van quedando en el olvido. Tenemos, como profesionales de la educación, la obligación de hacer responsables a las generaciones actuales de hacer llegar al futuro nuestra historia musical y comprender cada momento de nuestra música.

Desarrollo de la actividad

1. Motivación

El docente lleva un afiche digital con la noticia de que un sello discográfico uruguayo de la década del 60, que ya no existe, va a reabrir. Están haciendo un llamado para contratar a jóvenes para desempeñarse en el área de comunicación. En ese afiche se incluye un código QR con las bases de ese llamado.

Las bases se encuentran en una página web donde se explicitan los requisitos para poder participar, entre los que se incluye (además de los típicos que se incluyen en un llamado laboral) la necesidad de que el participante se registre en una serie de recursos digitales en Internet, que serán los que se van a utilizar durante el desarrollo de

la narrativa. También se incluyen tutoriales de cada uno de estos recursos y un formulario donde el estudiante se inscribe al llamado.

Con esto se busca que todos los participantes comiencen la actividad con un piso mínimo de manejo de los recursos a utilizar.

2. Concurso

Una vez realizados los pasos previos se comparte por correo electrónico personal a cada alumno la página web del sello discográfico, recorriendo el material y las actividades propuestas.

En la página se encontrarán con cuatro marcos temporales, que cada uno de ellos tiene:

- Un contexto histórico (con el contenido específico).
- La actividad a desarrollar con enlaces y bibliografía sugerida para estudiar.
- Un espacio en Padlet para subir el material que produzcan.

Una metodología de trabajo sugerida puede ser dividir la clase en cuatro grupos ocupándose cada uno de estos de un marco temporal asignado. Si el grupo no es muy numeroso, se puede trabajar de forma individual.

Cada época tendrá un tratamiento especial en clase, donde abordaremos el desarrollo histórico nacional con relación a los intereses académicos del curso, que nos ayuden a comprender cada uno de esos procesos también desde el punto de vista cultural. A su vez habrá un enfoque especial para la producción académica con recursos digitales.

Para cada marco temporal habrá una explicación previa de las herramientas a utilizar de modo de que la tecnología no sea un obstáculo, sino un motivador y potenciador de los aprendizajes.

Una vez realizado todo lo solicitado deberán subir lo producido a la página de Sandro Record's.

3. Panel expositor

Dado que el curso es semestral, por lo que los contenidos están más comprimidos y el tiempo de desarrollo es menor en cantidad de días, no es posible planificar un panel expositor para cada marco temporal.

Pero para no quedarnos sin esa experiencia se planifica para el último marco una mesa redonda con algunos artistas que han desarrollado su música o experiencias en lo que va del siglo XXI.

4. Propuestas para la finalización de la experiencia

La evaluación será sobre la secuencia teniendo en cuenta la apropiación de las herramientas y el contenido utilizado y producido en ellas. La presentación de cada una de las actividades implica lectura previa y reflexión analítica de los contenidos sugeridos.

Además, se sugiere realizar una muestra con los productos elaborados por los estudiantes pudiendo celebrar que el sello discográfico gracias al trabajo realizado. Anuncia su nuevo posicionamiento en el mercado, así como celebra el diseño de las mejores producciones alcanzadas.

PARA TOMAR NOTA

Universo narrativo:

Un sello discográfico emblemático reabre sus puertas y busca incorporar jóvenes especialistas en comunicación.

Los estudiantes asumen el rol de candidatos al nuevo puesto.

Expansión narrativa a través de:

Youtube

Padlet

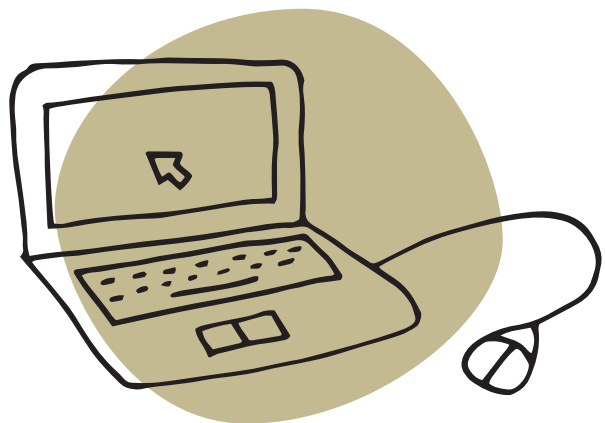
Calameo

Symbaloo

Canva

Genially

SoundCloud



3 Capítulo 3. Narración y tecnologías emergentes: realidad aumentada y realidad virtual

Actualmente se encuentra en un momento de gran expansión la tecnología que permite jugar con la realidad física. En este capítulo abordaremos algunas tecnologías emergentes que comienzan a ganar espacio y nos invitan a pensar sus usos en educación. Una de ellas se denomina «realidad aumentada» (RA) y es definida de esta manera por Estebanell Minguell y otros (2012):

La RA es una tecnología que permite añadir información virtual sobre la realidad; este proceso se realiza en tiempo real en función de lo que captura una cámara de un dispositivo y se establece, además, una relación espacial entre la información virtual y su entorno real. Los elementos esenciales necesarios para poder disfrutar de la RA consisten en un ordenador o un dispositivo móvil, una cámara es la que permite agregar capas de información a un espacio u objeto físico a partir de la interacción de un dispositivo móvil.

La RA tiene diversos usos que van multiplicándose con el avance tecnológico y de conectividad. Sus características fundamentales, entonces, son:

- combinación de elementos físicos y virtuales;
- interacción en tiempo real.

Los dispositivos con los que se visualiza la RA han sido diversos, desde gafas a visores especiales, pero la masificación de los teléfonos inteligentes hizo que hoy fuera mucho más accesible su uso. También se ha diversificado el tipo de información que puede sumarse en esas capas: texto, imagen, video, animación, audio, etcétera.

Podemos clasificarla en tres grandes tipos en función de las formas de acceso a la RA:

1. Con marcadores (ejemplos códigos QR)

En este caso hay un elemento gráfico que se imprime en un objeto o espacio físico y, escaneándolo, se puede acceder a la información virtual. Hablamos de marcadores, y el más utilizado es el código QR. Es frecuente verlo en museos o, incluso, en algunas gestiones burocráticas. Un

ejemplo urbano de este tipo de aplicaciones son las bibliotecas virtuales instaladas en algunas estaciones de subterráneo en Buenos Aires. Se observan paredes en las que hay libros pintados, como si estuvieran en el estante de una biblioteca. Cada libro tiene un código QR que permite la descarga del texto. La mayoría de los teléfonos inteligentes actuales permite el uso de la cámara fotográfica para escanear este tipo de marcadores.

Otro tipo de marcadores requieren aplicaciones específicas. Algunos ejemplos son los libros de cuentos infantiles que vienen con algunos elementos gráficos que permiten sumar animaciones, sonidos y movimiento, aumentando la experiencia de lectura.

2. A través de objetos tangibles

También es posible utilizar como marcador de RA un objeto físico. La diferencia con el tipo de RA descripto anteriormente es que hay que escanear el propio objeto, lo cual puede presentar algunas dificultades.

La primera de ellas es que es necesario descargar una aplicación específica para acceder al contenido. Pero, además, factores como la iluminación o la posición del objeto pueden alterar el marcador y, en consecuencia, impedir el acceso a la experiencia.

Este tipo de RA es muy utilizada en publicidad estableciendo como marcador precisamente la marca del producto o el envase. También es utilizada con fines turísticos situando marcadores en monumentos o lugares importantes de una ciudad.

3. Por geolocalización

Todos recordamos la experiencia vivida en 2016 con la expansión del juego Pokémon Go. Basado en la tecnología GPS esta experiencia consistía en escanear el entorno urbano o rural y encontrar elementos de un videojuego.

Este tipo de RA es también utilizado con fines turísticos para, por ejemplo, a partir de escanear una cadena montañosa, conocer las diferentes alturas de las montañas que la conforman.

Otro tipo de tecnología que permite jugar con la realidad es la llamada realidad virtual (RV). A diferencia de la RA, la RV busca la abstracción de la realidad física para sumergirse en un entorno diferente. Es utilizada principalmente por la industria de los videojuegos y requiere de dispositivos específicos para acceder a ella: «La Realidad Virtual (RV) es un término que se aplica a un conjunto de experiencias sensoriales sintéticas, es decir, generadas por computador, comunicadas a un operador o participante» (Abásolo, 2011).

Sus características son:

- inmersión mental y física;
- interactividad;
- retroalimentación sensorial.

Como potencial educativo se encuentran desarrollos basados en la simulación, especialmente en la enseñanza de las ciencias.

PARA TOMAR NOTA

Narrativa y realidad aumentada en una capacitación docente

Docentes a cargo: Valeria Odetti y Virginia James

En 2017 se realizaron una serie de capacitaciones para los docentes de educación especial sobre la temática de narrativas. Uno de los talleres fue el de Narración con Realidad Aumentada. En ese marco se comparte con los maestros el cuento «Flores», de Jorge Accame.

El cuento es narrado en primera persona por un profesor de castellano que se encuentra con una evaluación a nombre de un alumno, Flores, que no está inscripto en su clase y nadie parece conocer. El hecho se repite en cada evaluación que el docente toma, lo que aumenta su curiosidad. Consulta con sus colegas y no obtiene respuesta hasta que alguien le toca el hombro.

En ese momento, en el taller, se interrumpe el relato del cuento y se les pide a los participantes que recorran el aula buscando, a través de códigos QR, quién puede ser que le haya tocado el hombro al profesor y cuál es la historia que tiene para contarle sobre ese alumno.

Todo este recorrido es una suspensión del relato original y ha sido diseñado específicamente para romper la linealidad del relato. En los códigos QR se almacenan videos con diferentes personajes que le explican al profesor su versión de los hechos: una preceptora, la psicóloga de la escuela, un profesor y la presidenta del centro de estudiantes.

Se les propone a los participantes que elijan aquel personaje que les parece más verosímil en el contexto del cuento original y que escriban el final del cuento asumiendo como válida la explicación que dicho personaje le da al protagonista.

Una vez compartidos todos estos nuevos finales se termina con la lectura del cuento original.

PARA TOMAR NOTA

Animal Experience: un museo interactivo para la educación primaria

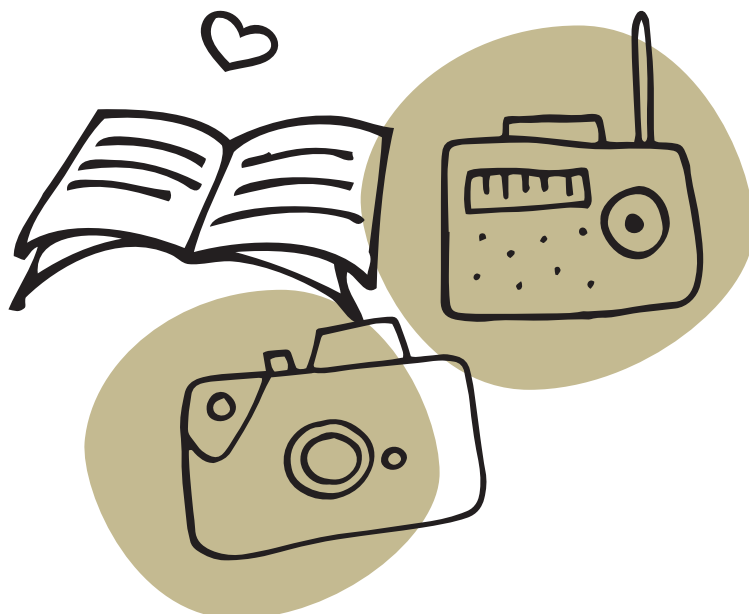
Docente a cargo: Corina Rogovsky

En la ciudad de Buenos Aires, en la escuela Martín Buber, un equipo docente acompañado por el equipo de Buber Virtual llevó adelante una experiencia de inmersión con realidad aumentada con alumnos de segundo año del nivel primario.

Simulando un museo interactivo, Animal Experience invitó a los chicos a poner en juego los conocimientos adquiridos, a lo largo de segundo año, sobre los animales: características, hábitats naturales, habilidades para interactuar con el entorno, etcétera.

Para ello crearon, junto con los estudiantes en las clases de la materia Tecnología, un espacio con animales gigantes, árboles, plantas y lianas colgantes. Le sumaron códigos QR con capas de realidad aumentada, tarjetas de actividades distribuidas en los diferentes rincones y consignas en inglés que invitaban a los niños a desplegar sus estrategias de comprensión y expresión en este idioma.

Antes de comenzar el recorrido, los chicos se transformaron en exploradores vistiéndose con la ropa adecuada y preparando las tablets y auriculares. A medida que recorrían el espacio accedían, a través de las capas de RA, a canciones, sonidos, videos e imágenes interactivas que simulaban la inmersión en el espacio de la selva y el fondo del mar.



¿Con qué herramientas pueden diseñarse estas estructuras narrativas?



HP Reveal. Es ideal para crear museos virtuales. Permite generar marcadores sobre objetos reales.



Google Sky Map. Permite buscar estrellas y constelaciones escaneando directamente el cielo con la cámara del celular.



Quiver 3D Coloring app. A partir de la impresión de plantillas permite ver cómo los diseños cobran vida.



Google Translate. Permite traducir carteles o leyendas tomadas a partir de la cámara de fotos del teléfono.



Logie T.Rex. A partir de la impresión y escaneo de marcadores es posible acceder al universo de los dinosaurios

Bibliografía

Abásolo, M. J. (2011). Introducción a realidad virtual y aumentada. En Manresa Yee, C., y otros, Realidad virtual y realidad aumentada. Interfaces avanzadas (pp. 15-28). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Estebanell Minguell, M.; Ferrés Font, J.; Cornellà Canals, P. y Codina Regàs, D. (2012). Realidad aumentada y códigos QR en educación. En Hernández Ortega, J., Pennesi Fruscio, M., Sobrino López, D. y Vázquez Gutiérrez, A. (coord.) Tendencias Emergentes en Educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Ferrarelli, M. (2018). Plantilla para pensar las expansiones Proyecto #Orson80. Disponible en <https://sites.google.com/view/orson80/p%C3%A1gina-principal>

Fullan, M. (2012). *Stratosphere: Integrating Technology, Pedagogy, and Change Knowledge*. Londres: Pearson.

— y Langworthy, M. (2017). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Disponible en <http://redglobal.edu.uy/wp-content/uploads/2015/04/Una-Rica-Veta-ilovepdf-compressed.pdf>

Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling* (Well, Two Actually. Five More on Friday). [Entrada en un blog]. Confessions of an aca-fan. Disponible en http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

— (21 de marzo de 2007). Transmedia storytelling 101. [Entrada en un blog]. Confessions of an aca-fan. Disponible en http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

— (2006). *Convergence Culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría de la crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Odetti, V. (2017). *El diseño de materiales didácticos hipermediales: El caso del PENT FLACSO*. Buenos Aires: Teseo.

— (2016). *Materiales didácticos hipermediales: lecciones aprendidas y desafíos pendientes*. En García, J. M., y Báez Sus, M. (Comp.) *Educación y tecnologías en perspectiva. Diez años de FLACSO Uruguay*. Disponible en http://flacso.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia_2016/Baez_Garcia_Educacion_y_tecnologias_en_perspectiva.pdf

— (2012). *Curaduría de contenidos: límites y posibilidades de la metáfora*. Disponible en <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/curaduria-contenidos-limites-posibilidades-metafora>

Pacheco, M. (15 de julio de 2002). *Curaduría en las artes plásticas: ¿arte, ciencia o política?* Transcripción de la mesa redonda coordinada por Esteban Álvarez y Tamara Stuby, realizada en la Alianza Francesa. Disponible en <http://www.elbasilisco.com/aftransseis4.htm>

Postigo Gómez, I. (2002). *El relato audiovisual: del relato clásico al relato interactivo*. *Historia y Comunicación Social*, (7), pp. 187-200.

Salaverría, R. (2003). *Convergencia de los medios*. CHASQUI. *Revista Latinoamericana de comunicación*, (81), pp. 32-39.

Scolari, C. (2017). *El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación*. En Millán, J. (Coord.) *La lectura en España. Informe 2017*. Federación de Gremios de Editores de España, pp. 175-186.

Disponible en <https://hipermediaciones.com/2017/03/02/el-translector-lectura-y-narrativas-transmedia-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/>
— (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. *Anuario AC/E de cultura digital*. Disponible en https://www.socialnautas.es/wp-content/uploads/2016/10/6Transmedia_CScolari.pdf

Tomàs i Puig, C. (2001). *Del hipertexto al hipermedia. Una aproximación al desarrollo de las obras abiertas*. Formats.



Material Didácticos

Logares, S. (22 de setiembre de 2018). ¡Al agua! Disponible en <https://prezi.com/view/QSxNK42oqec9i7JXL5dv/>

Odetti, V. (2011). El espacio hipermedial y los nuevos materiales. Material Didáctico Hipermedial. PENT/FLACSO. Disponible en El espacio hipermedial y los nuevos materiales

Schwartzman, G., Tarasow, F., y Odetti, V. (2017). Aproximaciones a la didáctica. Material Didáctico Hipermedial. PENT/FLACSO. Disponible en <http://www.pent.org.ar/producciones/didactica/>

— Odetti, V., y Milillo, C. (2015). Seis perspectivas con perspectiva. Material Didáctico Hipermedial. PENT/FLACSO. Disponible en <http://www.pent.org.ar/producciones/perspectivas>

Imágenes

Imagen Idea, Pixabay, <<https://pixabay.com/es/users/clker-free-vector-images-3736/>>.

Imagen configuración, Pixabay, <<https://pixabay.com/es/users/openclipart-vectors-30363/>>.

Imagen lápiz: Pixabay, <<https://pixabay.com/es/users/janjf93-3084263/>>.

4

Capítulo 4. Buenas prácticas

En este capítulo traemos el trabajo de alguno de los profesores de la Red DidácTICa que consideramos muy buenas experiencias para replicar o inspirar prácticas nuevas.

Todos los casos están mencionados con la autoría y el contexto de producción correspondiente para que, quien lo desee, se comuniquen con las autoras para obtener mayores detalles.

Caperucita Roja en el siglo XXI

Introducción

En el marco de la asignatura Educación e Integración de Tecnologías Digitales se propuso a los estudiantes de 3.º año de Magisterio del Instituto de Formación Docente (IFD) de Pando la realización de una narrativa transmedia a partir de la consigna: ¿qué habría sucedido si los personajes de Caperucita Roja hubieran contado con tecnologías digitales?

Luego de la experiencia los futuros docentes llevaron a cabo la misma propuesta con los escolares de 6.º año en sus escuelas de práctica. El producto de ambas instancias se publicó en un muro digital.

Objetivos

Ana María Arrieta (2012) refiere que cada momento histórico tiene artefactos, estéticas, formas de pensar, de ver y de hacer que permiten entenderlo. Es así que se consideró oportuno plantear un proyecto de experimentación y reflexión acerca de una forma de relatar que es propia de esta era: la narrativa transmedia. Se esperaba que esta experiencia permitiera a los estudiantes de Magisterio comprender qué tenía que cambiar y qué tenía que permanecer en nuestras prácticas docentes. Se esperaba además que la elaboración de esta narrativa transmedia y la posterior reflexión propiciara la apropiación, por parte de los estudiantes, de algunas de las potencialidades de las tecnologías digitales que les permitiera incorporarlas al aula con sentido pedagógico.

La replicación de la experiencia con niños de 6.º

año escolar tuvo el propósito de que los futuros docentes pudieran acercarse a las nuevas formas de leer y escribir, de comunicación y participación que tienen los escolares, y que buscaran, a partir de ahí, nuevos caminos para hacerlas evolucionar.

Esta instancia tuvo el objetivo, también, de que los niños vivenciaran, con la maestra y todos los practicantes de la escuela, una experiencia de trabajo colaborativo en la que se resignificaran las pantallas y redes que forman parte de la vida cotidiana de todos, pero que hasta el momento habían quedado afuera de la escuela.

Fundamentación

En el curso de Educación e Integración de Tecnologías Digitales de 3.º año de Magisterio se ha observado que si bien los estudiantes tienen buena disposición para incluir tecnologías digitales en sus prácticas de enseñanza lo han hecho en contadas ocasiones y con una función motivacional, sin desarrollar el sentido pedagógico de su inclusión. Aun las secuencias de enseñanza con incorporación de tecnologías que se elaboran en esta asignatura no son llevadas a la práctica. Algunas de las razones que los estudiantes mencionan son: la falta de oportunidades, la falta de equipos disponibles, el temor a la falla en la conectividad, la inseguridad por no dominar el software o aplicación, la falta de feeling con las tecnologías, etcétera.

En las escasas oportunidades en que se incorporan las tecnologías, se lo hace dentro de

una propuesta tradicional, demasiado expositiva, por ejemplo, que no promueve la participación activa de los niños.

Frente a esta situación pareció pertinente proponer un proyecto que permitiera comprender el impacto de las tecnologías digitales en la sociedad y en la educación en un aspecto particular: las formas de leer y de escribir. Se consideró que estos «nuevos entornos y experiencias comunicativas» (Scolari, 2016, p. 175) que se dan en la web y los cambios en la forma de leer que traen aparejados debían ser explorados por los futuros docentes y, a la vez, debían constituirse en objeto de estudio a través de la lectura de investigaciones de diversos autores.

Para ello se planteó un proyecto que implicaba apropiarse de las tecnologías digitales en varios niveles: en primer lugar, se propuso una especie de ucronía: ¿qué habría sucedido si los personajes del cuento de Caperucita Roja hubieran tenido a su alcance tecnología digital? En este nivel los estudiantes de Formación Docente debían desarrollar una narrativa transmedia en la que el cuento original se profundizara o expandiera a través de distintos medios, plataformas y redes sociales. Es decir, a través de esta actividad podrían utilizar esta «nueva forma de comunicar en la era digital», como define Scolari (2014) este tipo de relatos. Se buscaba una apropiación de las tecnologías por parte de los estudiantes con el fin de crear algo nuevo y publicarlo luego, favoreciendo así avances en las competencias digitales. Al asumir este tipo de proyecto se esperaba también que los estudiantes vivenciaran el rol de translector que menciona el autor en tanto lograran trascender el lugar de consumidores de recursos para asumir un rol de creadores y tener participación activa en la red.

En segundo lugar, se proyectó una reflexión acerca de lo vivenciado con el fin de transformar la experiencia de trabajo con tecnologías en objeto de estudio. Hasta aquí, en línea con Morduchowicz (2003) acerca de las maneras de introducir tecnologías en el aula, además de utilizarlas como medios de expresión se constituirían en objeto de estudio para analizarlos e interpretarlos a la luz de la teoría.

Luego el proyecto previó la presentación del mismo desafío a un grupo de escolares, por los estudiantes de Magisterio. De esta manera, se pretendió la comprensión de los estudiantes

acerca del potencial educativo del uso de las tecnologías digitales en tanto pusieran en juego la creatividad, la imaginación, la expresión, la comunicación y la colaboración, entre otros.

Se esperaba que la experiencia con los niños permitiera acortar la distancia entre la «realidad extraescolar, hiperinformada, fragmentada y transmediática y los tiempos lentos y monomediáticos de la institución escolar» (Castells, citado por Scolari, 2010, p. 11).

Desarrollo

Fase 1

Elaboración de los estudiantes magisteriales de una narrativa transmedia titulada «Caperucita en la era digital», a partir de la pregunta: «¿qué habría pasado si los personajes de Caperucita Roja hubieran contado con tecnologías digitales?». Se propone la elección de momentos del cuento para expandir o profundizar, con la condición de no modificar el desenlace de la historia original.

Proponen ideas tales como: crear un Whatsapp de la familia de Caperucita; que Caperucita suba historias en Instagram durante el camino; que la madre llame a un delivery para mandarle comida a la abuela; que el día antes la madre reciba un archivo de audio denunciando a un merodeador en el bosque; que luego del desenlace se publiquen fotos y videos del lobo y del cazador en Facebook, que el lobo utilice el GPS para llegar más rápido; etcétera.

En pequeños grupos elaboran una de las ideas y las suben a un Padlet colaborativo para conformar la narrativa transmedia «Caperucita en el siglo XXI».

Fase 2

Análisis y registro de las oportunidades de «aprendibilidad» (Asensio, 2015), entendida como los aprendizajes que se pueden llegar a producir en este tipo de experiencias, a la luz de lectura de material teórico. Planificación de una experiencia similar para ser realizada con escolares de 6.º año en las escuelas de práctica.

Fase 3

Encuentro de los estudiantes magisteriales con los escolares de 6.º año en la escuela.

Realización de una narrativa transmedia titulada «Caperucita en el siglo XXI».

Se dispone a los niños en pequeños grupos, cada uno de los cuales es acompañado por

dos estudiantes magisteriales. Uno de los estudiantes conduce la actividad mientras los demás apoyan el trabajo en los pequeños grupos.

El producto de esta instancia consiste en un muro digital con la narrativa transmedia elaborada por los niños.

Fase 4

Evaluación del proyecto por los estudiantes magisteriales.

Algunas conclusiones:

La primera fase del proyecto se constituyó en el «rompehielo» de la incorporación de tecnologías en el aula. Los estudiantes pudieron darle un uso más creativo y rico a las mismas redes y aplicaciones de todos los días. Manifestaron haber entendido que no es necesario conocer a fondo una aplicación para lograr algo con ella. De esto podría deducirse que había comenzado a caer aquella convicción paralizante de que para usar tecnologías en el aula el maestro tiene que ser experto en su uso. También se intercambiaron ideas acerca de si la motivación y el interés que todos habían sentido durante la actividad eran de naturaleza intrínseca o extrínseca. Es decir, fue posible arribar a la conclusión de que, en este caso, la propuesta era motivadora por sí misma, por lo que les hacía poner de sí mismos, por lo que tenían que inventar y representar con distintos lenguajes y porque los había involucrado intelectual y emocionalmente.

Otra reflexión realizada, que está en línea con el análisis que hace Morduchowicz (2003) acerca de la función que cumplen las tecnologías en el aula, denota que en esta instancia los recursos digitales fueron utilizados, por un lado, como medio de expresión, ya que a través de ellos se plasmaron ideas en forma de imágenes, sonido, videos, etc.; por otro lado, fueron objeto de estudio a partir de la toma de conciencia de que en las narrativas creadas había prevalecido el uso de las redes para propiciar el engaño y la falsa identidad, por parte del lobo y la difamación de la prensa amarillista que tergiversaba la historia para publicarla en las redes. Esto derivó en conversaciones acerca de los peligros de las redes y en si la presencia ubicua de los celulares aísla o comunica a las personas, favorece o dificulta sus vidas, etc. El intercambio de opiniones sobre estos temas serviría en la siguiente fase, que buscaría relacionar las observaciones y las reflexiones con la teoría.

En la segunda fase, al elaborar una planificación para los escolares de una actividad similar a la ya realizada, no encontrábamos un contenido programático que justificara ese tipo de propuesta, es decir, se puso en discusión qué era lo que se iba a enseñar en la escuela con esta actividad. Al principio se conversó acerca de la dificultad que podía constituir el pensar antes la actividad con tecnología y luego el contenido a enseñar, contraviniendo los principios del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Mishra y Koehler (2008), ya que no habíamos partido del conocimiento disciplinar ni pedagógico, sino del tecnológico. Después pensamos que el proceso de planificación de cualquier actividad tenía idas y venidas, y que habíamos estado considerando los tres tipos de conocimiento y sus interrelaciones desde el principio.

Concluimos luego que la dificultad se originaba, tal vez, en la rigidez del programa escolar. La decisión final fue enmarcar lo planificado en una actividad de Literatura, dentro del área artística. A pesar de haber resuelto la dificultad persistió la pregunta, casi filosófica, de si debíamos preguntarnos qué íbamos a enseñar o si la pregunta debía ser qué podrían aprender los niños con aquella propuesta.

La planificación que lograron plasmar los estudiantes da prueba de un primer nivel de apropiación tanto del concepto de narrativas digitales como de su potencial en el aula. Se hace referencia, por ejemplo, a que los elementos esenciales de las narrativas transmedia, como son la expansión y la profundización de una historia en diferentes medios y plataformas, representan una oportunidad para poner en juego la toma de decisiones, la capacidad de propuesta y de creación, y la creatividad de los niños.

La tercera fase consistió en la implementación de la actividad en sexto año de escuela primaria. La primera reacción de los niños frente a la consigna fue el silencio. Ante esto la estudiante que dirigía la actividad sugirió la idea de que Caperucita podía tomarse selfies durante el trayecto en el bosque. Recién ahí los niños se animaron a hablar con comentarios como: «¡Ah!, ¿pero se puede usar el celular?». «¿Pero lo vamos a hacer de verdad?». Esta observación fue interpretada luego por

los estudiantes magisteriales como una prueba de cómo la escuela dejaba afuera los medios que están presentes en la vida cotidiana de los niños. Este hecho explicaba la dificultad de los niños para entender la consigna, ya que no podían creer que les estuvieran proponiendo usar algo prohibido en el aula.

Durante la experiencia con los niños, los estudiantes se mostraron dispuestos a colaborar en la organización de cada grupo asegurándose de que todos participaran, recordándoles la consigna de trabajo, gestionando los recursos que decidían utilizar, etc. En la reflexión posterior se comparó este tipo de intervención docente con el rol tradicional en el que el maestro dirige la actividad, monopoliza la palabra, decide qué van a hacer todos los niños a la vez, etc. Manifestaron haber captado que la intervención del maestro era clave, aunque no conociera en profundidad el recurso o la aplicación que los niños decidían usar.

Comprendieron que lo importante era que supieran cuál era el aporte de las tecnologías en ese caso particular. También manifestaron que la experiencia previa que habían tenido en realizar la narrativa transmedia les había dado confianza en cuanto a que sabían que la propuesta generaría interés y alegría por la creación compartida. No obstante eso, manifestaron sentirse muy sorprendidos por la participación activa de los niños, por la autonomía que demostraron una vez que comprendieron la consigna y por la diversión que ellos mismos habían experimentado durante la tarea con los niños.

Durante la última fase se reflexionó en forma conjunta a partir del visionado del Padlet final. Los estudiantes observaron la variedad de producciones que denotaron la creatividad que se había puesto en juego.

También observaron que la experiencia de incorporación de tecnologías a través de la narrativa transmedia se había hecho realidad con fluidez, que no había habido que «forzar» la utilización de estas. Se interpretó esto como un caso de coherencia entre los objetivos de la clase y el tipo de actividad propuesta. Las tecnologías no estaban utilizadas para motivar a los niños como algo adicional a

la actividad, sino como parte medular de esta.

Destacaron como positivo el haber conocido distintas aplicaciones de muros digitales por su facilidad de uso y por la posibilidad de trabajo colaborativo que ofrece. En cuanto a las implicancias para la escuela de las nuevas formas de leer y escribir refirieron, en general, cuestiones medulares sobre lo que debe cambiar en el rol docente, por ejemplo, sobre la necesidad de «dejar entrar» a las tecnologías, etc. Parecen haber comprendido cómo ha ido evolucionando la forma de leer a lo largo del tiempo y cómo los últimos cambios, al haberse dado en forma acelerada, provocan desfases entre la sociedad y la escuela.

Sin embargo, no mencionaron en el análisis el potencial educativo de la narrativa en sí misma, el valor de enseñar a través de relatos. Este puede interpretarse por el hecho de que la propuesta se enmarcaba en Literatura, y en ella los relatos son inherentes a la materia.

Dudas y nuevos proyectos

Al cierre de la evaluación del proyecto Caperucita Roja en el siglo XXI había quedado la inquietud, o la certeza, de que el valor educativo de las narrativas transmedia estaba circunscripto a áreas de conocimiento que utilizan relatos como materia prima, por ejemplo, Lengua o Literatura. Surgió así la primera pregunta que daría origen a un nuevo proyecto: ¿podrían utilizarse narrativas transmedia para enseñar contenidos de otras áreas de conocimiento?

La segunda cuestión fue el darnos cuenta de que la creatividad, la imaginación, la participación activa, la producción de contenidos y el trabajo colaborativo que se habían observado en el primer proyecto se podían poner en juego con diversas propuestas que involucran tecnología y no necesariamente a partir de narrativas transmedia. Entonces: ¿cuál sería el aporte diferencial, específico, que ofrecen las narrativas transmedia en la educación?

Con esas dos preguntas en mente se

llevó a cabo un segundo proyecto de narrativa transmedia, esta vez para enseñar un contenido de Geografía. Se propuso así —primero a los estudiantes de Magisterio, y ellos, a su vez, a los niños de 6.º año de escuela— la creación de una narrativa transmedia llamada «El caso de la cañada».

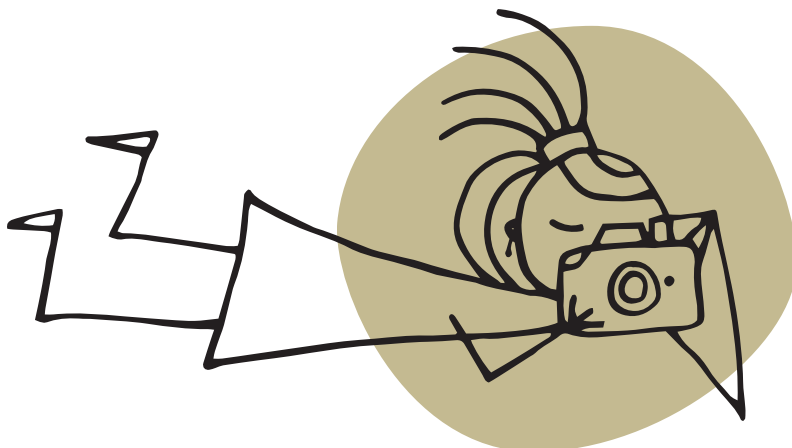
Se partió de una noticia de un diario local en la que pequeños productores de una zona de Canelones denunciaban haber perdido su cosecha a causa de una cañada contaminada con agroquímicos. Se identificaron los actores sociales involucrados en el caso. A continuación, en pequeños grupos, primero de estudiantes magisteriales y luego de niños, debían identificar los actores sociales involucrados en el caso. Luego debían encarnar a uno de esos actores sociales y expresar cómo el suceso había afectado su vida, en las redes sociales.

Fue así que un grupo creó una historia en Instagram en la que una adolescente (hija de uno de los productores) se lamentaba de no poder festejar su cumpleaños de quince por la pérdida de la cosecha de su familia; por otro lado, el responsable de la contaminación, un empresario argentino, postea en Twitter responsabilizando a la empresa de fumigación; a la vez se viraliza un audio de los ambientalistas cantando en una manifestación contra el monocultivo; etcétera.

Esta vez sí se pudo apreciar el aporte diferencial de la narrativa transmedia. Por ejemplo, se pudo constatar que al ponerse en el lugar de los distintos actores pudieron identificar las distintas

motivaciones e intereses, acercándose a la comprensión de las múltiples perspectivas de un hecho social. También pudieron avanzar en la idea de la multicausalidad, así como en la comprensión de las distintas escalas en juego, ya que cada vez que identificaban una causa o explicación del problema aparecía otra causa más general o en una escala que trascendía lo local. También se puso en juego la comprensión de la complejidad de lo social a partir del análisis de los aspectos sociales, económicos, políticos y ambientales, ya que cada una de las representaciones siempre hacía referencia a la interrelación de las distintas dimensiones.

En definitiva, fue posible apreciar que, en este caso, la narrativa transmedia que se construyó permitió analizar y comprender un hecho social. Con su red de puntos interrelacionados, resultó una metáfora perfecta del entramado de conflictos que dibujan el espacio geográfico.





Bibliografía

Arrieta, A. M. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. *Revista Kepes*, Año 9, (8), 205-216. Disponible en http://vip.ucaldas.edu.co/kepes/downloads/Revista8_12.pdf

Asensio, M. (2015). El aprendizaje natural, la mejor vía de acercarse al patrimonio. *Educatio Siglo XXI*, 33 (1). Disponible en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/222501>

Morduchowicz, R. (2003). El sentido de una educación en medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32). Disponible en <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a02.htm>

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*. Disponible en https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf
— (2010). *Convergencia de medios. Nuevos desafíos para la educación en Latinoamérica*, Asunción, Paraguay: RELPE.

Narrativas transmedia en clases de Literatura

Mag. Nancy Geymonat Vignolo

Introducción

Este proyecto surgió en el marco del curso de postítulo Red DidáCTiCa: Formación en Acción. Con este se puso en práctica un proyecto de intervención docente desde la asignatura Informática, con estudiantes del profesorado de Literatura del Instituto de Profesores Artigas (IPA). A partir de los contenidos de esta asignatura en enseñanza media, se desarrollaron las narrativas transmedia. Para ello, se usaron diferentes plataformas (Padlet, Blogger o Google Sites) donde los alumnos subieron las producciones que realizaron con aplicaciones como Toondoo, Voki, u otras de grabación de audios y videos.

Mi intervención docente estuvo dada en las clases, en las que los incentivé a acercarse al concepto de narrativas transmedia, a capacitarse en el uso de algunas aplicaciones y reflexionar sobre su puesta en práctica. Para ello, tuve en cuenta las diversas realidades de los estudiantes de Formación Docente: estudiantes con grupo a cargo, practicantes en un grupo con un profesor adscriptor, o estudiantes sin grupo y que no están haciendo la práctica docente.

Objetivos

Los objetivos que formulé para este proyecto fueron los siguientes:

Objetivo general:

Propiciar las narrativas transmedia a través del uso de tecnologías digitales en el aula.

Objetivos específicos:

a) Lograr que los futuros docentes planifiquen propuestas innovadoras teniendo en cuenta el modelo TPACK; y b) estimular la puesta en práctica de proyectos que favorezcan la participación de sus alumnos y los motiven para la apropiación de diferentes textos.

Fundamentación

Para la fundamentación teórica tuve en cuenta los siguientes aspectos:

- Modelo TPACK.
- Narrativas transmedia.
- Enseñanza para la comprensión con tecnologías.

En primer lugar, el modelo TPACK establece que intervienen tres componentes en la enseñanza: el contenido disciplinar, el aspecto pedagógico y el componente tecnológico. Lo ideal es que exista un equilibrio entre esos tres componentes. El componente tecnológico en el aula rompe con la estructura vertical docente y alumno. El docente es el mediador entre el alumno y el conocimiento en las diferentes plataformas. El alumno es el protagonista activo de su propio aprendizaje. El rol fundamental del docente está en planificar clases donde logre fomentar el espíritu crítico, el trabajo colaborativo, en las que se socialice cada hallazgo, cada respuesta, y, de esta manera, obtenga un mayor involucramiento y motivación de sus alumnos.

El concepto de narrativa transmedia fue originalmente introducido bajo el nombre de «intertextualidad transmedia» por Marsha Kinder en *Playing with Power in Movies, Television and Video Games* (1991), pero fue el académico Henry Jenkins quien le dio el nombre que tienen en la actualidad, y las definió en su artículo «Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling» (Jenkins, 2003). Al principio, Jenkins definió las narrativas transmedia de esta manera: «un proceso donde los elementos de una ficción se dispersan a través de múltiples plataformas mediáticas con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento coordinada y unificada (...)». Es decir, que puede definirse como una particular forma de narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación: verbal, icónico, audiovisual, interactivo, entre otros y diferentes medios como el cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, las redes sociales, etcétera.

Mis alumnos de Informática en el IPA, son, a su vez, practicantes o tienen a su cargo grupos en los que dictan la asignatura Literatura. Del diálogo con ellos surgió la idea de que la mayoría de los contenidos de su asignatura se prestan para la realización de narrativas transmedia.

Por otro lado, mi enfoque se basó también en la enseñanza para la comprensión, la que cambia el rol del docente y pone más énfasis en el esfuerzo del alumno para construir la comprensión. Por lo tanto, tiene una tendencia constructivista. Pero se trata de una visión del constructivismo que difiere de la visión común en, por lo menos, dos aspectos. En la visión clásica del constructivismo se construyen representaciones, ya sea un esquema o un modelo mental. En cambio, la enseñanza para la comprensión se basa en el desempeño del estudiante, quien no solo adquiere representaciones, sino también una capacidad de desempeño.

Otra diferencia radica en cómo procede la construcción. En el enfoque constructivista, a menudo, se destaca un proceso de descubrimiento en la enseñanza. En cambio, la enseñanza para la comprensión del desempeño no le da prioridad al descubrimiento. Es una enseñanza que tiene como centro más lo que hacen los alumnos que lo que hacen los docentes. La comprensión se construye. Cuando el alumno comprende un tema es porque es capaz de usar esos conceptos en la realización de otras actividades.

En suma, una de las características de este proyecto es el aprender haciendo, tal como expresa Kaplun: «Se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y se escucha. Solo hay un verdadero aprendizaje, cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos».



Desarrollo de actividades

Las actividades se desarrollaron en dos niveles:

Por un lado, con los estudiantes de tercer año del profesorado de Literatura, que pertenecen a un curso compuesto por 15 alumnos, con edades que oscilan entre 20 y 40 años, y con heterogeneidad en cuanto al uso de las tecnologías.

Con estos alumnos investigamos acerca del concepto de narrativas transmedia a través de lecturas de variada bibliografía y luego buscamos aplicaciones tecnológicas adecuadas para que sus alumnos pudieran expandir el relato. De esta manera, investigamos el uso de aplicaciones como Voki, Toondo, Edpuzzle, Google Drive, Padlet, Blogger, Google Sites, Stop Motion, Rubistar, entre otras. Además, después de apropiarse del uso de la herramienta informática, hicieron una reflexión grupal de sus potencialidades y de las ventajas y desventajas en el momento de emplearlas en el proyecto de narrativas transmedia.

Con todas estas aplicaciones se buscó la participación del usuario, el desarrollo de la creatividad, de la imaginación y, en algunas, del trabajo colaborativo. Además, en ellas está presente el papel motivador que ejercen las tecnologías sobre los estudiantes.

En este sentido, puede ser muy provechoso utilizarlas en clases de literatura. No solo porque estaríamos impulsando a los alumnos a crear algo por sí mismos, permitiéndoles reescribir una historia, volver a contarla desde su perspectiva, apropiarse de un relato trabajado en clase, sino que también estaríamos fomentando una lectura crítica y detenida, quizá más lúdica y, por lo tanto, más gozosa.

Posteriormente, los estudiantes de Formación Docente planificaron los respectivos proyectos de narrativas transmedia que pondrían en práctica con sus alumnos liceales. Los contenidos que emplearon fueron los correspondientes a los programas de la asignatura Literatura del curso en que se desempeñan como docentes o como practicantes. Es decir, a partir de una obra literaria, o de un contenido programático, tenían que expandir el relato en diferentes medios.

Como solamente seis de los quince alumnos tenían grupo a su cargo o estaban realizando la práctica, para la planificación de los proyectos formaron equipos, en los que buscaron que hubiese un compañero con grupo para llevar adelante la implementación.

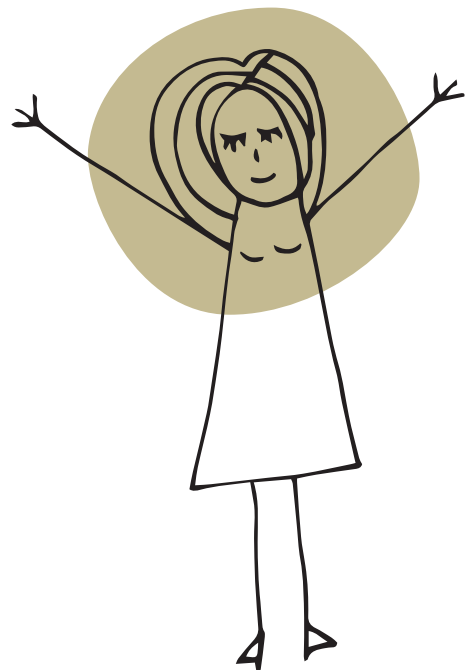
En una segunda instancia, los alumnos de Formación Docente implementaron los proyectos planificados mediante la realización de actividades con los estudiantes de enseñanza media. En este punto, debo destacar la heterogeneidad de los estudiantes de enseñanza media. Si bien en la mayoría de los casos pertenecían a liceos públicos de Montevideo, en otro caso, pertenecían a un colegio privado, y otros, al liceo extraedad de la Escuela de Suboficiales del Ejército Sargento Francisco de los Santos, que presentan características muy diversas tanto de conocimientos (todos se encuentran retomando el liceo, pero algunos hace más años que otros que habían dejado de asistir a clases en secundaria), como de edades (desde 19 hasta 50 años) y de lugar de residencia (muchos provienen de unidades ubicadas en otros departamentos y deben «internarse» para asistir a las clases).

El equipo integrado por tres practicantes que aplicó el proyecto en el Liceo N.º 55, en coordinación con el docente de Informática, presentó a sus alumnos un Padlet con seis cuentos, para que eligieran uno y realizaran un cómic o un dibujo en la aplicación Toondoo. La práctica se llevó a cabo en dos horas de la asignatura Literatura en la sala de informática. La consigna consistió en que agregaran elementos nuevos al cuento. Los practicantes manifestaron que «la tarea propuesta captó el interés de los estudiantes y que la herramienta Toondoo resultó ser un recurso apropiado para conectar Literatura e Informática en Ciclo Básico». Los liceales trabajaron muy motivados, en un clima agradable y participativo.

En el grupo del Liceo N.º 3, luego que los alumnos recibieron la consigna del trabajo de parte del practicante, las explicaciones de cómo hacerlo, la realizaron como tarea domiciliaria y la subieron al Padlet. A varios alumnos les costó comprender qué tenían que hacer y el practicante los tuvo que ayudar a subir sus creaciones (videos, cómics o imágenes).

En el liceo donde trabajaron en la sala de informática con la presencia de la profesora de Literatura, del practicante y del profesor de Informática les resultó mucho más fácil comprender la propuesta y lograron desempeñarse con solvencia en las aplicaciones informáticas. En el momento que estaban trabajando en las aplicaciones tenían a los docentes para consultarles las dudas que iban surgiendo. En cambio, en el Liceo N.º 3, el practicante explicó la tarea a realizar, pero sin disponer de tecnología para mostrarles las aplicaciones que podían emplear y a qué sitio debían enviar los trabajos una vez finalizados. Eso dificultó la comprensión de la consigna y les llevó más tiempo. Sin embargo, en las tareas en este último liceo, se pudo apreciar el empleo de más variedad de aplicaciones (cómics en Toondoo, video y un dibujo manual al que luego le tomaron una foto que enviaron al Padlet).

En el caso de otra estudiante del IPA que tiene a su cargo un taller literario en un liceo privado, el cronograma de actividades se cumplió con algunas dificultades por cuestiones de tiempo, y los estudiantes trabajaron con el Padlet en diferentes tareas. Leyeron y debatieron en clase sobre el cuento «Esa boca», al que accedieron desde sus celulares. Posteriormente, en las siguientes semanas elaboraron, en grupos, una tarea de reescritura que supuso contar la historia, expandiéndola, pero desde los ojos del payaso.



Conclusiones:

Para los alumnos de enseñanza media representó una verdadera innovación incorporar tecnologías de la manera descrita en sus clases de Literatura. Para los practicantes fue un verdadero desafío y una valiosa experiencia en la que se han dado cuenta de que necesitan más tiempo para implementarlas y de que sus alumnos —a quienes autores como Prensky consideran «nativos digitales» por haber nacido en la era digital— también encuentran dificultades de comprensión y de manejo frente a propuestas innovadoras.

Se presentaron otras dificultades para aplicar lo planificado en los proyectos debido a la falta de tiempo, interrupciones de clases por paros generales, feriados, enfermedad del adscriptor, coincidencia de clases con los partidos del Campeonato Mundial de Fútbol en los que participaba Uruguay, ocupaciones de liceos por parte de estudiantes, necesidad de tener que realizar evaluaciones tradicionales para poder calificar debido a las realizaciones de las reuniones y las vacaciones de julio. Toda esa serie de acontecimientos hizo que la puesta en práctica de los proyectos, en la mayoría de los casos, se tuviera que postergar. Tampoco pudo poner en práctica lo planificado la estudiante que tiene a su cargo los dos grupos de suboficiales del Ejército, por tratarse de cursos de apenas cuatro meses de duración (de mayo a agosto) en los que tuvo que destinar todas las clases a abordar los contenidos de la asignatura Literatura y realizar evaluación.

La otra gran dificultad es que los alumnos de secundaria no llevan sus laptops a clases porque no las tienen, porque se rompieron o, simplemente, no poseen el hábito de usarlas y se olvidan. Al conocer esa realidad, los practicantes buscaron otras alternativas como la sala de informática, realizar la tarea usando los celulares —como en la clase del liceo privado— o realizarlas como tarea domiciliaria.

Dos practicantes consideran, además, que «el trabajo con las narrativas transmedia plantea un desafío a nivel didáctico y debe realizarse con extremo cuidado y dedicación, no solo para que el trabajo se desarrolle de manera correcta, sino que, apostando a un aprendizaje en conjunto donde el docente y los estudiantes logren, a la vez, alcanzar sus objetivos. Quien opta por usar herramientas digitales debe plantear en clase un trabajo coherente, que se debe llevar a cabo en varios días para que los estudiantes primero aprendan a usar los espacios virtuales que no conocen».

La puesta en práctica de estos proyectos de narrativas transmedia en clases de Literatura está en consonancia con lo que opinaron la amplia mayoría de esos alumnos de enseñanza media (69 %) en una encuesta aplicada por mis alumnos de Formación Docente, en la que manifestaron que, si usan un dispositivo tal como computadora, tablet o celular, les resulta más fácil aprender. Además, argumentaron que usar tecnología es más entretenido, divertido e interactivo.

También está de acuerdo con los alumnos (56 % de los encuestados) que imaginan que las clases del futuro serán más divertidas, en las que se empleará más tecnología, pues todos los alumnos usarán el celular, la computadora o alguna otra forma de tecnología más avanzada, que les posibilitará aprender más y de mejor manera.

Bibliografía

Aparici, R., y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. Comunicar, 19 (38), pp. 51-58. Disponible en <https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=38-2012-07>

Buckingham, D. (2007). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Burbules, N., y Callister, T. (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Barcelona: Granica.

Litwin, E., y otros (2005). Tecnologías en las aulas. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. Anuario AC/E de cultura digital. Disponible en https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/Adj/Anuario_ACE_2014/6Transmedia_CScolari.pdf

Stone Wiske, M. (Comp.) (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.

Tonucci, F. (29 de diciembre de 2008). La misión principal de la escuela ya no es enseñar cosas. La Nación. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/1085047-la-mision-principal-de-laescuela-ya-no-es-ensenar-cosas>



La simulación global recreada por las TIC desde la óptica de la narrativa transmedia (Proyecto El Edificio)

Mag. Soledad Lessa
Didáctica 1 y 2 / Francés- IPA y profesorado
semipresencial CFE 2018

Fundamentación

En propias palabras de Francis Debyser, que dio vida al principio de simulación global en 1986 con L'immeuble, «una simulación global es un protocolo o un escenario que permite a un grupo de estudiantes crear un universo de referencia, un edificio de apartamentos, un pueblo, una isla, un circo, animarlo con personajes que interactúan y simular todas las funciones del lenguaje que este marco —a la vez un lugar de referencia y un universo del discurso— puede requerir» (8).

En la enseñanza del francés como lengua extranjera (en adelante, FLE) se integraron técnicas de simulación global adaptadas a la metodología comunicativa, con el fin de promover la comunicación oral y escrita de los aprendices. El docente da el escenario disparador (en este caso un edificio de apartamentos) y luego pasa la posta a los alumnos, asumiendo el rol de mediador, animador y experto lingüístico. Son los alumnos quienes construyen y le dan vida al contexto. Llenarán el edificio de familias, vecinos excéntricos, porteros misteriosos. Caracterizarán a los personajes físicamente y les darán una personalidad, un trabajo, un secreto... La animación orquestada en clase de lengua será el pretexto perfecto para interactuar con los pares y con el docente, ya que los intercambios verbales y escritos se tornarán indispensables en este mundo virtual.

La construcción colectiva de un universo donde cada personaje tiene un papel que interpretar, favorece el trabajo en equipo, desarrolla la capacidad de escuchar y de negociar con los demás, así como el saber-hacer y el saber-ser. Además de otorgar un carácter lúdico al aprendizaje, la simulación global desdramatiza el error en el aprendiz, ya que este se comunicará a través de un personaje ficticio que lo «libera» del lugar que habitualmente tiene en el grupo o clase y del temor a equivocarse en lengua extranjera.

La integración de las nuevas tecnologías a las actividades de simulación global facilita enormemente la búsqueda de información, el acceso a documentos auténticos (música, fotos, videos, etc.) y facilita el trabajo cooperativo con la posibilidad de usar las redes sociales, los foros, los blogs, los wikis y demás herramientas para forjar un proyecto común. Las TIC están en el cotidiano de los estudiantes de todas las edades, pero es indudable que, para los alumnos adolescentes de los centros de lenguas extranjeras, el hecho de delegarles la elección de las herramientas tecnológicas para llevar adelante un proyecto cooperativo no puede más que motivar a la acción e impulsar aprendizajes constructivos.

.....
 CASNAV de la Academia de Grenoble (14 de febrero de 2011). Les simulations globales. Disponible en <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

En la introducción del curso Interdidáctica de FLACSO, Betina Lippenholtz expuso sobre la narrativa transmedia. Inmediatamente, pensé en la simulación global y en *L'immeuble*, de Debyser. Esta especialista argentina define la narrativa transmedia como «un proceso en el que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el fin de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Idealmente, cada medio hace su propia contribución única al desarrollo de la historia». Descubro así que el proyecto a proponer a los estudiantes de profesorado se adapta a la perfección para una experiencia de narrativa transmedia. Darle este nuevo enfoque a una actividad pedagógica conocida y de renombre en la enseñanza del francés lengua extranjera que data además de largo tiempo, resulta fascinante.

Desde la óptica de la didáctica del francés, el proyecto El Edificio de narrativa transmedia se inserta en la línea trazada por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (en adelante, MCER), según el cual «el enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto» (2002, p. 23)(subrayo).

Objetivos

Para el profesor de Didáctica en Formación Docente, el objetivo general de este proyecto es incentivar la investigación, la manipulación y el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, en nuestro caso el francés, a través de una actividad de simulación global y de narrativa transmedia. Dentro de este objetivo general, se inserta también la voluntad de que los futuros profesores incorporen las TIC a su práctica docente, como instrumentos de motivación, de acción y de aprendizaje permanente. Asimismo, el objetivo es hacer conocer la narrativa transmedia como valioso instrumento de aprendizaje y como fuente inagotable de actividades pedagógicas para el curso de lengua extranjera.

En un país donde el acceso de la población a la tecnología es una acción del gobierno (Plan Ceibal), los futuros docentes deben imperativamente incorporar las TIC a sus aulas, acompañando este proceso-objetivo de las autoridades de la enseñanza nacional.

En cuanto a los objetivos específicos, se destacan:

- A través de la actividad El Edificio que se le propondrá a los estudiantes del IPA, revalorar las actividades de simulación global como instancias de gran potencial pedagógico que permiten a docentes y estudiantes trabajar desde una perspectiva co-accional y desde el enfoque por tareas, preconizados por el MCER.
- Plantear a los estudiantes de profesorado la hipótesis de que las nuevas tecnologías revigorizan estas actividades de simulación global, facilitando, estimulando e impulsando los aprendizajes significativos de los estudiantes; evaluar la veracidad de dicha hipótesis.
- Incentivar el trabajo cooperativo de los estudiantes, seleccionando las TIC adecuadas para tal fin.
- Proponer una reflexión didáctica durante la puesta en marcha de este proyecto que apunte a descubrir el carácter democratizador de las TIC, en cuanto estas otorgan al estudiante el papel protagónico en sus aprendizajes y resitúan al docente en su rol de mediador y de facilitador de aquellos.

- Incursionar en las narrativas transmedia, por considerarlas ideales para la enseñanza/aprendizaje del FLE. En efecto, en una narrativa transmedia podemos trabajar y desarrollar las cuatro macrodestrezas lingüísticas evaluadas en los exámenes internacionales de francés: la comprensión y expresión oral, y la comprensión y expresión escrita, propiciando además la intercomunicación oral y escrita. Podrá comprobarse esto más adelante en este proyecto, cuando detallemos qué tareas llevaron a cabo los estudiantes y con qué herramienta tecnológica. Ardini y Barroso (2016) definen acertadamente la narrativa transmedia «como un espacio múltiple que habilita el ingreso de voces diversas en una co-construcción que transforma un proceso unidireccional en un proceso colectivo». Y es la multiplicidad de voces y la coconstrucción lo que más nos entusiasma de esta modalidad de trabajo con nuestros aprendices.

Contexto y público objetivo

Este proyecto se llevó a cabo con los estudiantes de Didáctica 2 del profesorado de francés del IPA, en Montevideo. Se trata de un grupo de estudiantes que realizan su práctica docente en los Centros de Lenguas Extranjeras de ANEP (en adelante, CLE). Luego, en la marcha, se extendió la propuesta a los estudiantes de 2.º año del profesorado semipresencial del CFE.

Se incentivó la participación y el apoyo de los profesores de práctica de estos estudiantes; esto facilitaría la puesta en marcha de la actividad de simulación global/narrativa transmedia El Edificio por los practicantes en sus grupos de práctica docente.

El objetivo es que los estudiantes que asisten a los CLE incursionen también con las herramientas tecnológicas que utilizarán para hacer las tareas del proyecto que les será propuesto por los practicantes. Teniendo en cuenta la infraestructura tecnológica de los CLE, se alentará el uso de los dispositivos disponibles, como las ceibalitas y los teléfonos celulares.

El rol de las tecnologías digitales en este proyecto

Este proyecto se llevó a cabo con los estudiantes de Didáctica 2 del profesorado de francés del IPA, en Montevideo. Se trata de un grupo de estudiantes que realizan su práctica docente en los Centros de Lenguas Extranjeras de ANEP (en adelante, CLE). Luego, en la marcha, se extendió la propuesta a los estudiantes de 2.º año del profesorado semipresencial del CFE.

Se incentivó la participación y el apoyo de los profesores de práctica de estos estudiantes; esto facilitaría la puesta en marcha de la actividad de simulación global/narrativa transmedia El Edificio por los practicantes en sus grupos de práctica docente.

El objetivo es que los estudiantes que asisten a los CLE incursionen también con las herramientas tecnológicas que utilizarán para hacer las tareas del proyecto que les será propuesto por los practicantes. Teniendo en cuenta la infraestructura tecnológica de los CLE, se alentará el uso de los dispositivos disponibles, como las ceibalitas y los teléfonos celulares.

Cualquier actividad que se enmarque en el paradigma de la simulación global/narrativa transmedia es potencialmente apto para el uso de las tecnologías digitales. Efectivamente, en el caso de nuestro «edificio», las interacciones entre vecinos, los ruidos del barrio, los mensajes escritos y orales que se intercambian, e incluso la recreación del entorno físico donde conviven, todo se torna ameno, motivante, variado y atractivo de hacer para los estudiantes con las TIC. Imaginemos, por ejemplo, al joven vecino que toca la batería hasta las dos de la mañana en el tercer piso del edificio: el equipo que haya creado este personaje, podrá grabar un toque de batería que adjuntará a la caricatura del vecino en cuestión y también podrá redactar el WhatsApp amenazante que le envía la vecina de abajo.

Figura 2. Una de las fachadas elegidas por los estudiantes.

Fuente: google.fr



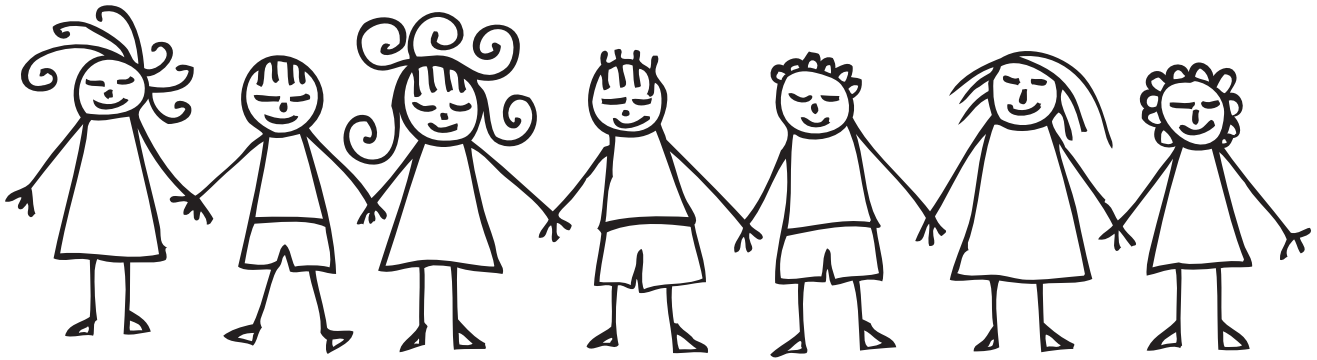
Por otro lado, el carácter lúdico que le aportan las tecnologías digitales al curso de LE, ayuda también a vehiculizar fluidamente los contenidos lingüísticos y culturales a abordar. Asimismo, las TIC le dan el papel protagónico al aprendiz, que será quien decida cuál tecnología utilizar y cómo implementarla para llevar adelante la tarea fijada. El profesor podrá, como preconizan las metodologías actuales, asumirse plenamente como mediador y articulador.

Cuando se trazó el nuevo currículo del profesorado de francés en el año 2015, se describió un perfil docente cuyas principales características son el profesionalismo, el trabajo cooperativo, la formación en el respeto por la alteridad y el asumirse como precursor de nuevas metodologías que busquen un mejor desarrollo del aprendiz como ciudadano del mundo. En este sentido, en la obra *El modelo Ceibal* (Báez y otros, 2011, p. 106) se afirma acertadamente que las nuevas tecnologías «interpelan fuertemente a todos los actores de la educación, generando la necesidad imperiosa de una reformulación del acto educativo». Pretendemos que el docente de francés sea capaz de reformularse continuamente como educador y sabemos que las TIC juegan un rol primordial en esa reformulación.

Aquí se presenta en forma de lista un esbozo de las tareas realizadas hasta el momento por los estudiantes en el proyecto *El Edificio*, las macrodestrezas que se trabajaron en esas tareas y la tecnología digital elegida para llevarlas a cabo:

TAREA	MACRODESTREZA (S)	TIC / APLICACIÓN
Creación/ Presentación de personajes	PO/PE	Celular y ceibalita VOKI Powtoon Powerpoint
El edificio Números de apartamentos	PO/PE/CE	Google Cámara celular Dado virtual en línea del celular
Grafitis	PE	Graffiticreator.net
Mensajes entre vecinos	PO/CO/PE/CE	Whatsapp Correo electrónico Mensajes de texto
		Powerpoint/Prezi Función micrófono del celular Padlet
Trabajos cooperativos	CE/PE/CO/PO	Padlet Prezi/Powerpoint Google Drive Youtube Foros de plataformas
Música escuchada por algún vecino	CE/CO/	Youtube Powtoon Spotify

CO: comprensión oral/ CE: comprensión escrita/ PO: producción oral/ PE: producción escrita



Resultados de la implementación

a) Aspectos positivos

- La aceptación del proyecto por los estudiantes de profesorado es muy buena.
- Los estudiantes trabajaron a gusto en el aula y fuera del ámbito de clase.
- El calendario estuvo ajustado a las posibilidades reales, pero su viabilidad depende directamente del docente responsable del curso, quien debe reservarle tiempo de clase.
- La percepción de la utilidad pedagógica del proyecto es unánime.
- La infraestructura tecnológica del IPA y los insumos que poseen los estudiantes son adecuados.
- Las TIC sugeridas/recomendadas/indagadas se perciben como medianamente accesibles y amigables.
- Se evidencia el trabajo cooperativo y el deseo de compartir las tareas realizadas con pares y docente.
- Se descubrieron y se incursionó en TIC desconocidas hasta el momento por todos.
- Se incorporaron esas TIC a tareas extra proyecto.
- El docente responsable también descubre e incorpora nuevas TIC a su práctica a partir de la propuesta del proyecto.

b) Aspectos a mejorar

- Los profesores de práctica no se involucraron en el proyecto: algunas de las causas pudieron ser la falta de comunicación explícita del proyecto por parte del docente responsable de Didáctica y que los practicantes no encontraron los mecanismos para comprometer a los adscriptores en el proyecto.
- Los profesores adscriptores quieren cumplir a rajatabla los contenidos programáticos del curso y no dan lugar a integrarlos al proyecto. De hecho, desde la perspectiva de la narrativa transmedia, cualquier contenido lingüístico del curso de lengua extranjera puede presentarse y sistematizarse en las múltiples actividades de comunicación que esta brinda (por citar algunas: correos electrónicos, mensajes de texto, Whatsapp, Facebook, Youtube, Instagram, Twitter).

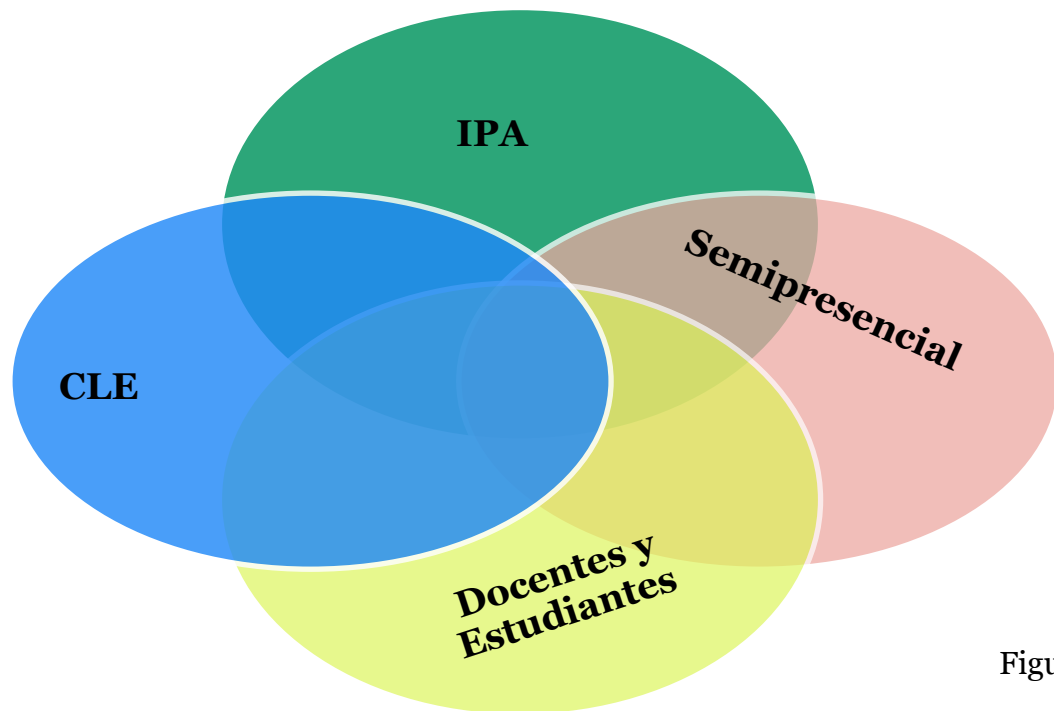


Figura 3

El gráfico de aquí arriba ilustra que el alcance de la promoción del uso de las TIC en este corto proceso del proyecto fue muy significativo.

Debemos señalar no obstante que hay que estar muy atento al nivel de frustración que el uso de una herramienta digital puede generar en algunos estudiantes adultos. En ese caso, resulta muy enriquecedora la ayuda entre los pares y para ello habilitar foros de ayuda tecnológica que desdramaticen las dificultades experimentadas frente a una TIC desconocida. Los foros fueron sumamente útiles en este proyecto y se comprueba que su modalidad da lugar a un intercambio más informal y sincero entre estudiantes, y entre estudiantes y docente responsable.

Se sugiere continuar con el proyecto durante el segundo semestre del año lectivo, tanto en el curso de Didáctica del profesorado como en la práctica docente, previa comunicación con los profesores de práctica, a los que se invitará a pensar actividades en las cuales se incorporen las TIC sin desmedro del cumplimiento del programa estipulado. Por el contrario, se intentará trabajar con los adscriptores y futuros profesores desde la idea de que las TIC facilitan el quehacer docente cotidiano, tornan más motivantes los aprendizajes, son fuente de protagonismo y de implicación de los alumnos e inspiración para trabajar los contenidos programáticos de manera más lúdica, más estimulante y más accesible, colaborando con la misión de lograr aprendizajes más significativos y transversales.

Bibliografía consultada

- Báez, M., y García, J. M. (Comp.) (2013). Aportes para (re)pensar el vínculo entre educación y TIC en la región. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Caré, J. M., y Mata Barreiro, C. (1996). Le cirque. París: Hachette FLE.
- Chaves, R. M., Favier, L., Pélissier, S. (2012). L'interculturel en classe. Pug.
- Pacthod, A. (1996). L'hôtel. París: Hachette Livre.
- Rabajoli, G., y García, S. (2018). Aula en línea. Rediseño de prácticas educativas para entornos virtuales. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Unité des politiques linguistiques, Strasbourg (2005). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.
- Yaiche, F. (1996). Les simulations globales: mode d'emploi. París: Hachette Livre

Bibliografía referenciada

- Ardini, C., y Barroso, M. B. (2016). Las narrativas transmedia en la educación para la integración del adulto mayor. Actas de Periodismo y Comunicación, 2(1), diciembre. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/3995/3262>
- Báez, M., García, J. M., y Rabajoli, G. (Comp.) (2011). El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje. Centro Ceibal-ANEP.
- CASNAV de la Academia de Grenoble (14 de febrero de 2011). Les simulations globales. Disponible en <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2011/02/14/Les-simulations-globales>

Problematización de la construcción del discurso histórico. Una propuesta desde la narrativa transmedia

Silvana Pera Rodríguez

Introducción

El proyecto que presentaremos es una propuesta para trabajar el carácter construido del discurso histórico dentro del aula desde la perspectiva de la narrativa transmedia.

Este proyecto parte de una narración creada por mí, titulada «El cadáver de José Pedro Antúnez» (Anexo), y pensada para ser aplicada en el curso de historia que imparto en el Centro Regional de Profesores (CERP Sur). La narración constituye el recurso didáctico inicial del proyecto. Plantea un suceso que implica la muerte de un hombre llamado José Pedro Antúnez. Ese suceso tendrá un cierre «oficial» y «científico», que de acuerdo a lo que se describe en la narración está alejado de la verdad.

Conocer los pormenores del episodio que provocó la muerte de José Pedro Antúnez y las conclusiones de quienes lo investigaron nos permitirá, en la clase de historia, introducirnos y profundizar en la complejidad del discurso histórico como tal, evidenciando el carácter construido del mismo. Desde una perspectiva crítica, la narrativa transmedia nos habilita a problematizar la idea de verdad, objetividad, cientificidad y/u oficialidad del discurso histórico. Pero además nos permite incorporar a los estudiantes en una dinámica de creación de nuevos materiales y de expansión en diversas plataformas de estos temas que queremos problematizar.

El proyecto fue creado dentro del curso de Historia Americana del Siglo XVI al XVIII, correspondiente al segundo año del profesorado de Historia en el CERP Sur (Atlántida-Canelones). A su vez, los estudiantes de segundo están cursando su primer año de práctica docente en liceos públicos de Educación Media en la zona costera de Canelones (Liceos: Atlántida N.º 2, Médanos de Solymar, Pinar N.º 2 y Shangrilá). Los estudiantes de estos liceos también participan del proyecto creando nuevos relatos y expandiendo el inicial.

Objetivos

El proyecto pretende llevar al espacio de enseñanza una invitación a pensar cómo se piensa en historia, apoyando y transitando este proceso con la narrativa transmedia. Para ello nos enfrentaremos a resolver un caso policial con el que también abordaremos los problemas teóricos, metodológicos e historiográficos propios de la historia como disciplina.

El primer aspecto que trabajamos en clase de Historia es el carácter subjetivo de todo conocimiento producido y, en particular, el carácter construido del discurso histórico. Además de ser un tema fundamental desde la Teoría de la Historia y su epistemología, se vuelve obligatorio para quien pretenda, como yo, un abordaje crítico de la disciplina.

Para aprender a pensar, para poder comprender significativamente categorías conceptuales, es necesario pensar en torno a algo concreto. Pensamiento y conocimiento son dos procesos interdependientes. Debido a esto, aquí lo concreto está representado por el relato titulado «El cadáver de José Pedro Antúnez». A partir de él se desprenderán las actividades y reflexiones teóricas que le dan sentido a la presente propuesta. Es importante aclarar que al poner a andar este proyecto los estudiantes de Formación Docente sabrán que José Pedro Antúnez no fue asesinado, sino que tuvo un accidente. Los estudiantes de educación media en principio solo sabrán que murió y que oficialmente se clasificó como homicidio.

Un primer corpus de objetivos está integrado por los objetivos temáticos de enseñanza, es decir, aquellos vinculados con la explicitación de categorías específicas del ámbito de la Teoría de la Historia como podrían ser: objetividad, subjetividad, discurso construido, multicausalidad, verdad, testimonio, fuente. Con los estudiantes de educación media, que en principio conocen una parte de la narración inicial, y, por lo tanto, no saben que fue un accidente, podrán trabajar en clase de Historia los conceptos de causalidad, fuente primaria, fuente secundaria, discurso oficial y consecuencias.

El segundo corpus de objetivos está directamente vinculado a la incorporación de herramientas desde el área de las TIC y, en particular, al uso de la narrativa transmedia para promover la participación activa del estudiantado, en tanto prosumers (productores y consumidores al mismo tiempo). La aplicación de las herramientas tecnológicas en el aula busca promover un aprendizaje significativo y problematizador. Además, son un potente instrumento para la motivación y el aprendizaje colaborativo. Pero por sobre todo, ofrecen la posibilidad de transformar al estudiante en generador de discurso, enfrentarse y explotar las fortalezas de la narración para incorporar conocimiento y re-transmitirlo.

Siguiendo a Ardini y Barroso (2016, p. 2) es que puede pensarse la interacción entre ambos corpus de objetivos, los temáticos de enseñanza y los de la narrativa transmedia. Estos autores recomiendan que, para enriquecer el proceso que habilita la narración transmedia, importa abordar los contenidos por medio del diálogo disciplinar. Eso generaría una visión más completa e integradora.

Fundamentación

Los fundamentos teóricos de este proyecto provienen de dos campos. Por un lado, los aportes desde la Teoría de la Historia; por otro, los aportes desde las TIC y, especialmente, desde la narrativa transmedia.

Desde mi perspectiva, el curso de Historia, sin importar el nivel en el que se dicte, debe responder a dos grandes objetivos. Por un lado, vivenciar el devenir histórico como un proceso, en el que los cambios, llevados a cabo por los hombres, son el motor de la transformación de las sociedades. Por otro lado, apostar a la formación de un sujeto capaz de comprender críticamente la sociedad en que vive y el lugar que él mismo ocupa en ella. Es esperable que, en la medida que se produce el aprendizaje de la historia, se produzca un proceso de aprendizaje significativo (Ausubel, 1963) que implica aprender a pensar con la historia. En consecuencia, la enseñanza de la historia es un medio a través del cual adquirir determinadas herramientas con que poder analizar e interpretar la información que, desde distintos canales y respecto a diversos temas y escenarios históricos (tanto en el tiempo como en el espacio), recibimos constantemente.

La enseñanza de estas herramientas o habilidades cognitivas (análisis, inferencia, síntesis, conceptualización, interpretación crítica, juicio evaluativo, reflexión, etc.) constituyen objetivos indisolubles de la enseñanza de la historia. Por medio de la narrativa transmedia se pretende reforzar estos objetivos, diversificando los caminos a través de los cuales lograr aprendizajes significativos, reconociendo las diferentes inteligencias (Gardner) en la posibilidad del uso de las diversas tecnologías. Es decir, utilizar nuevas formas de narrar para que los estudiantes puedan interpretar diversos tipos de recursos y materiales. A su vez también es un proyecto para utilizar en la Formación Docente, pensando en que ellos deberán generar contenidos al mismo tiempo que adquieren la habilidad para usarlos.

Desarrollo de actividades

La narrativa transmedia es un relato caracterizado por dos aspectos: en primer lugar, el hecho de que es contado a través de múltiples medios y plataformas, y, en segundo término, que los usuarios son a la vez consumidores y productores (prosumers). Es decir que, a partir de una experiencia narrativa, surgen nuevas piezas textuales que están unidas por un hilo narrativo común, y en las que cada una de ellas expande la experiencia narrativa inicial (Scolari, 2014, pp. 72-73). Cada nueva pieza narrativa es autorreferenciada, puede entenderse en sí misma porque tiene coherencia interna, pero quienes vengán siguiendo el hilo que la une a otras piezas, podrán tener un amplio panorama de una narración expandida (o en expansión).

Importa aclarar lo que la narrativa transmedia no es. Cada nueva pieza no es un capítulo sucesivo de la narración inicial. Tampoco es la repetición del mismo contenido en diferentes plataformas. Cada medio mostrará un aspecto o perspectiva nueva de la historia inicial, y, a su vez, aportará haciendo crecer el relato (Lippenholtz, s.d.).

El presente proyecto cuenta con tres fases y dos niveles de expansión. El relato «El cadáver de José Pedro Antúnez» es la experiencia narrativa inicial y corresponde a la primera fase del proyecto. Siguiendo el planteo de Betina Lippenholtz el rol del creador del proyecto es como el del productor transmedia, que piensa la estrategia de acción; no es un adaptador de contenido y se encarga de diseñar y generar los espacios para que los fans o prosumers participen.

Los estudiantes de Formación Docente, que conocen la historia completa, tendrán a cargo la segunda fase del proyecto y serán los creadores del primer nivel de expansión compuesto por cuatro ramificaciones.

●**Twitter:** un grupo elaborará una serie de tuits, generando un hilo, es decir, un conjunto de tuits conectados por una misma idea. La información tuiteada incluirá datos de la vida privada de José Pedro Antúnez, escuchas de conversaciones que podrían arrojar luz o no sobre su muerte. El objetivo es que estos tuits permitan contextualizar de manera enriquecida la narración inicial promoviendo la participación de estudiantes de educación media en el hilo de Twitter. Ellos opinarán sobre el hecho, harán preguntas, elaborarán hipótesis. El estudiante de Formación Docente que está tras esta plataforma irá dando información, verdadera y falsa, para que se produzca la expansión de la historia nodal o de un aspecto de ella.

●**Youtube:** otro grupo de estudiantes de Formación Docente producirá videos en los que algunos fingirán ser hijos de José Pedro Antúnez o miembros de la comunidad donde se produjo el hecho. Fingirán ser entrevistados y contarán que han tomado determinadas decisiones movidos por la comunicación oficial de «asesinato» (que sabemos anticipadamente que es falsa). Bajo estos videos se podrá ir dejando

comentarios, que los estudiantes de educación media podrán ir leyendo y utilizar la información que en ellos aparece como insumo para, a su vez, hacer comentarios en el hilo de Twitter.

•**Blog:** dos estudiantes serán los responsables de armar un blog de Villa Serrana (lugar donde sucedió el hecho), subiendo noticias de periódicos verdaderas y falsas del lugar, de los vecinos, de los profesionales vinculados al caso, etc., para agregar más contenido a la historia.

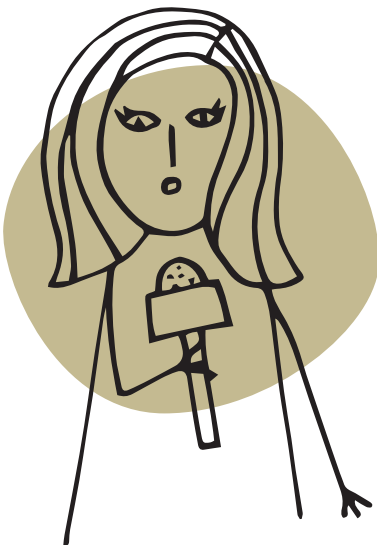
•**Facebook:** finalmente se elaborarán perfiles de Facebook de allegados a José Pedro Antúnez, de los cuales también se podrá obtener información para expandir la historia.

Por lo tanto, en la segunda fase los estudiantes de Formación Docente serán los encargados de habilitar las cuatro plataformas y de construir personajes de ficción que se desprendan del relato o se vinculen a él, como pueden ser José Pedro Antúnez, sus hijos, el sospechoso de asesinato, el forense, el investigador, etc. Estos personajes podrán ser conocidos en Twitter (tuits que les pertenezcan, o referencias a ellos en tuits de otros), por los perfiles de Facebook de ellos o de otros, por haber sido entrevistados (Youtube) o por el blog de Villa Serrana.

En la tercera fase los estudiantes de educación media participarán de los tuits, producirán nuevos videos, cómics, memes, audios, en los que presentarán sus propias hipótesis sobre la muerte de Antúnez alimentadas por la información disponible en las cuatro plataformas. Esos materiales serán compartidos en ellas, permitiendo la retroalimentación de todos los prosumers involucrados. Los estudiantes de Formación Docente serán los encargados de linkear en las plataformas que administran todas las producciones de sus alumnos. De esta forma la historia podrá ser nucleada para poder ser percibida y recorrida por todos los estudiantes vinculados al proyecto (que no son del mismo grupo ni del mismo liceo).

Se los tutorará para que todas las producciones cumplan con el objetivo de expandir la historia inicial utilizando diversas plataformas, según corresponde a un proyecto de narrativa transmedia. Se los apoyará, también, para incursionar en diversas formas de producción (9) que permitan que el relato se expanda de un medio a otro.

Cumplida la tercera fase se permitirá que los estudiantes de educación media conozcan toda la historia de la muerte de José Pedro Antúnez para invitarlos a reflexionar sobre el acceso a la información, las inferencias que han hecho hasta el momento, las consecuencias que un informe considerado oficial y verdadero tuvo sobre la conducta de las personas del pueblo. A partir de allí evaluarnos a nosotros mismos como sujetos históricos sometidos a diferentes fuentes y medios de información.



.....
(9) Podría utilizarse Powtoon, que habilita una forma animada de presentación o Tondoo, que permite presentar la historia en formato caricatura, entre otras posibilidades.
.....

Conclusión:

La introducción de una narración para trabajar conceptos teóricos dio muy buen resultado. Fue muy sencillo en clase poder discutir la idea de verdad, de fuente, de objetividad desde una perspectiva teórica a partir del caso concreto de José Pedro Antúnez.

La invitación para participar del proyecto generó enormes expectativas en los estudiantes de Formación Docente. También funcionó como motivador para profundizar en la lectura de autores que han producido tanto Teoría de la Historia como aquellos que han reflexionado sobre la potencialidad de las TIC aplicadas a la educación. Ellos mismos decían que incorporaban mejor y con más profundidad aquello que piensan para enseñar a otros.

Las plataformas que conforman el primer nivel de expansión de la segunda fase fueron sugeridas y pensadas por ellos. Si bien esas cuatro plataformas son espacios que podrían considerarse sus zonas de confort, pues las usan cotidianamente, es importante destacar su interés por aprender a dominar otras plataformas y herramientas (Powtoon y Toondoo fueron las preferidas).

Lamentablemente, no logramos pasar a la tercera fase por tres motivos que deberán ser tenidos en cuenta para futuras implementaciones. En primer lugar, los cuatro meses con los que contábamos para hacer el proyecto resultaron insuficientes debido a que en educación media el encuentro con los estudiantes era de dos veces por semana, 120 minutos en total. Diferente puede ser en educación primaria, donde el docente está en clase cuatro horas diarias de lunes a viernes. Por lo tanto, para ser aplicado en la educación media es necesario reducir las pretensiones de expansión o plantearlo como un proyecto anual. A lo mencionado se sumó un segundo nivel de dificultad vinculado a la reducción del tiempo disponible para llevar adelante el proyecto debido a conflictos de la educación que implicaron ocupación de los centros de estudio por parte de los estudiantes, así como paros docentes.

Finalmente, la tercera dificultad estuvo en el hecho de trabajar con estudiantes que estaban haciendo su primera práctica docente. Eso implica que hasta mediados de año deben realizar la observación de clase, que una vez cumplida habilitará al dictado de seis clases distribuidas en los últimos meses del año escolar. Los estudiantes encontraron que la posibilidad de llevar un proyecto de este porte a la práctica requería tener un mayor espacio, mayor experiencia, contar con el apoyo e interés del docente adscriptor, o que fuera su propio grupo. Estas condiciones que evalúan como necesarias recién podrán tenerlas cuando estén en cuarto año.

La elaboración de este proyecto y su aplicación fueron una novedad para mí. Nunca había incursionado en las narrativas transmedia, y como todo lo que se hace por primera vez estuvo acompañado de luces y sombras. Será un desafío para próximos años profundizar en aquellos aspectos que han sido luces y modificar aquellos que han sido sombras. La potencialidad del recurso para la profundización de conceptos disciplinares, la enseñanza de nuevas herramientas virtuales y la motivación que genera en todos los involucrados son irrefutables.

Bibliografía consultada

Ardini, C. G., y Barroso, M. B. (2016). Las narrativas transmedia en la educación para la integración del adulto mayor. *Actas de Periodismo y Comunicación*. 2 (1), diciembre. Disponible en <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/3995/3262>

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.

Castro, L. (15 de marzo de 2018). Carlos Scolari: «Para aprender los jóvenes usan viejas estrategias en nuevos entornos». *La Diaria*.

Cubero, D. E. (19 de octubre de 2017). Cómo expandir una historia con un universo transmedia. [Entrada en un blog]. *Curso de guion*. Disponible en <http://www.davidestebancubero.com/41-expandir-una-historia-universo-transmedia/>

Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lippenholtz, B. (s.d.). Todo lo que quería saber sobre transmedia y me puse a investigar.

Litwin, E. (1996). *El campo de la didáctica*.

Russell Hanson, N. (1977). Observación. En García Camarero, E. (Trad.). *Patrones de descubrimiento*. Madrid: Alianza Editorial. Disponible en <https://fundamentosdelaciencia.weebly.com/uploads/8/9/5/6/8956151/04-hanson.pdf>

Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/E de cultura digital*, pp. 71-81.

Van Dijk, T., y Athenea Digital (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, (1), pp. 18-24.

ANEXO

Cuento: «El cadáver de José Pedro Antúnez»

José Pedro Antúnez era un hombre de 82 años bien llevados. No tenía muchos amigos en el pueblo serrano donde vivía, mejor dicho, ninguno; pero tampoco enemigos. Todos lo conocían y se sorprendieron cuando encontraron su cadáver. Todo el pueblo era sospechoso, todos los que hubieran pasado de visita por el pueblo también lo eran; lo único que los investigadores y el forense debían encontrar era el arma homicida y, con ella, al culpable.

José Pedro vivía en las serranías de Lavalleja. Era descendiente de indígenas y se había criado en contacto con la naturaleza. Su madre y su abuela le habían enseñado a leer el cielo, las nubes y el vuelo de los pájaros. Sabía de hierbas y plantas medicinales. En la sierra había corrido con sus hermanos y había criado a sus hijos. Sus hijos, por estudios y por trabajo, se habían trasladado a la ciudad y le habían propuesto ir con ellos. Pero José Pedro dijo que no. En la sierra estaba solo, pero no en soledad. En cada piedra, en cada arbusto encontraba mil recuerdos y sonreía.

Hacía días que tenía dificultades para respirar, los vahos de guaco no le abrían los bronquios y tampoco estaba dando suficiente resultado el té de anacahuita y congorosa. En los montes serranos crecía silvestre, como mata, la marcela, una flor pequeña y amarilla que lo ayudaría a superar su última alergia respiratoria. Desde que el gobierno, al intentar promover el turismo, impulsó el plan Destino Minas, muchos viajeros entraban con sus autos a las partes bajas de la sierra. Las hierbas menos contaminadas se encontraban en las zonas más altas, donde unos pocos expedicionarios se aventuraban a pie.

Resolvió armar un pequeño bolso y salir temprano, en lo que sería una larga caminata hacia arriba; casi tres horas de ida y tres de vuelta. Puso en el bolsillo del pantalón su billetera con documentos y sin dinero, porque no pensaba ir a comprar nada, ni pasaría por algún lugar que vendiera algo. Pensó, «¿para qué llevar los documentos?». No lo sabía, pero desde que los tuvo siempre salió con ellos, una costumbre. En el bolso puso una botella con agua, unas galletas de campaña y protector solar. Por desgracia, durmió con mucha dificultad, y cuando finalmente el sueño lo venció, estaba tan entrada la madrugada que no escuchó el despertador a las seis. Se levantó más tarde de lo que esperaba y recién arrancó con lentitud la solitaria caminata hacia las nueve.

Creía que podía estar antes del mediodía en la sierra, pero se equivocó. Sus dificultades respiratorias le hicieron ir muy lento, más de lo que hubiera deseado. Frecuentemente se detenía a descansar y a tomar agua. El sol se ponía cada vez más alto y abrasador. Por suerte no había olvidado el protector solar. Transpiraba. Su cuerpo le pedía agua permanentemente. Se sentía mareado. Demasiado calor. «Este clima está loco», pensaba. Su vista se nublaba. Comprendió que no se había puesto gorro y que se estaba exponiendo a una insolación. Resolvió entonces usar parte del agua para mojar su cuero cabelludo y refrescarse.

Estuvo en lo alto de la sierra pasado el mediodía. Consiguió varias de las flores necesarias y emprendió inmediatamente el camino de regreso. El suelo serrano, rocoso y seco, lo hacía todo más difícil. Pensar que de niño subía y bajaba sin dificultades. Si el ascenso era escabroso, el descenso era vertiginoso. Apenas comenzó a bajar comprobó que se había quedado sin agua. Estaba con sed y la cañada recién la encontraría varios metros abajo. Si la sed era mucha, el dolor de cabeza, peor. Sus ojos encandilados no le permitían ver con claridad y sortear la irregularidad del suelo. Impulsado por la pendiente y la gravedad, su cuerpo descendía a cierta velocidad.

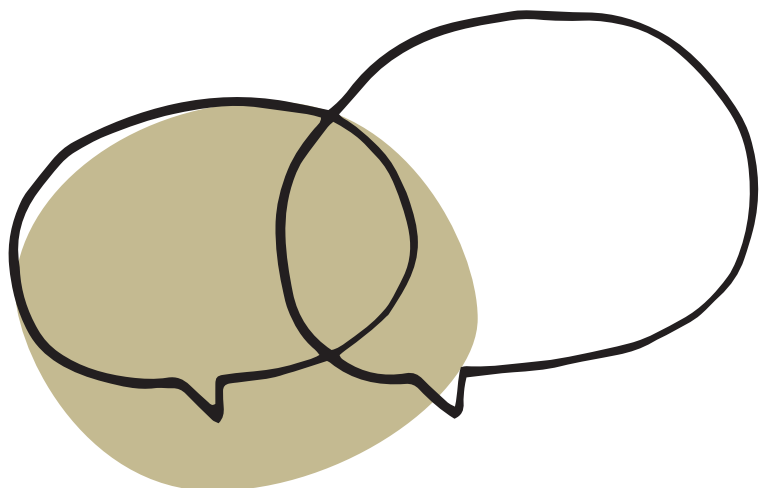
La sed lo desesperaba y agravaba su sensación de falta de aire. Resolvió ponerse un trozo de galleta en la boca para masticarla como chicle, generar saliva y olvidarse de la sed. Su boca estaba reseca, no podía armar un bolo húmedo para masticar. Hizo un esfuerzo por tragar, pero el bolo quedó a mitad de camino. Comenzó a toser con desesperación. Se golpeaba el pecho violentamente sin resultados. No entraba aire a sus pulmones. Comprendió que había tomado muy malas decisiones ese día. Si su abuela lo viera, le recriminaría por haber olvidado aquellas hierbas que solían masticar, aquella práctica tranquilizante. Pero la olvidó. Su pensamiento estaba colonizado por el pitido de su dificultosa respiración, la sensación de asfixia y el calor. Ponerse nervioso solo empeoraba las cosas. Su vista se nubló y cayó de forma inusual al suelo, sin aliento casi. Nada tendría que haber pasado, podría haberse quedado allí, tumbado, tratando de controlar su respiración hasta sentirse mejor. Pero al caer, su cabeza golpeó contra una roca y resultó fatal. Su cuerpo sin vida rodó más de 15 metros, pendiente abajo. Sus pertenencias fueron quedando desparramadas por el camino.

Los investigadores no encontraron al asesino, todos los interrogados tuvieron coartadas que fueron probadas. El forense demostró científicamente que José Pedro fue golpeado por un objeto contundente. Probablemente el asesino lo vio cuando José Pedro estaba en lo alto de la sierra. Probablemente José Pedro se asustó. Lo suponen porque sus pisadas demuestran que bajó corriendo. No están las pisadas del delincuente. Debe haber ido saltando sobre las piedras, debe ser alguien joven o por lo menos conocedor de la zona. El móvil fue fácil de establecer. Su billetera estaba abierta, tirada y sin dinero. Evidentemente fue un robo. No hay dudas de eso. Así se archiva el caso.

Así se registra en los documentos oficiales.

Así se cuenta en la radio.

Y así la gente del pueblo se asusta y comenta, icómo ha aumentado la delincuencia! Que habría que ir poniendo rejas en las casas y que habría que solicitar al gobierno más presencia policial en la zona.



Proyecto Edutic: Narrativa transmedia

Lic. María Gamarra
Coordinadora Cineduca, IFD Trinidad

Introducción

Cuando pensamos la relación del cine y la escuela detectamos que siempre está vinculada con el uso de las TIC en el aula; pero muchos docentes y estudiantes de Formación Docente se enfocan en la herramienta, olvidando atender aspectos tan importantes como la experiencia cinematográfica, el apoderamiento de la historia y la resignificación de esta. En tal sentido, este proyecto propone la motivación del uso de las TIC y la valoración de la experiencia cinematográfica, pensada para alumnos pertenecientes a una generación que consume y produce activamente, que interactúa en multiplataformas y, por tal motivo, experimenta y concibe el mundo de otra manera.

De esta manera se pretende valorar la experiencia cinematográfica y extender dicha experiencia a través del uso de las TIC en una dinámica de narrativa transmedia, vinculando a los alumnos de la Escuela N.º 1 de Artigas, de Trinidad y a los estudiantes de práctica de 2.º año de Magisterio, del IFD de Trinidad, a través del Programa Cineduca, en colaboración con la docente de informática Mtra. Ruth Acosta, y la directora de la Escuela N.º 1, Mtra. Mónica Torres, así como también la directora del IFD de Trinidad, Prof. Carolina Irazábal.

Objetivos generales

- Extender la experiencia cinematográfica en el aula escolar a través de una propuesta de narrativa transmedia.
- Potenciar el uso de las TIC en el aula favoreciendo el desarrollo de competencias narrativas en alumnos de educación primaria y estudiantes de práctica (2.º año de Magisterio).
- Fomentar el espíritu crítico respecto a lo que vemos, miramos y producimos.

Objetivos específicos

- Conocer y experimentar diferentes recursos tecnológicos a través de plataformas y aplicaciones.
- Motivar el uso de las TIC a estudiantes de 2.º año de Magisterio y alumnos de primaria.
- Trabajar temas relevantes como el cuidado del medio ambiente, la conciencia ecológica y las energías renovables con niños de las escuelas de práctica, docentes y practicantes.

Fundamentación

La transformación de la sociedad y del mundo, a través del uso y consumo de las nuevas tecnologías de información y comunicación, implica un cambio necesario en cómo pensamos la educación y los recursos que utilizamos para motivar a nuestros estudiantes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Según Scolari en su trabajo «Alfabetismo transmedia, Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación», los cambios culturales y sociales representan numerosos desafíos a los educadores y comunicadores. El autor indica que:

El alfabetismo mediático ya no puede limitarse al análisis crítico de los contenidos de la televisión o a la producción de piezas escolares de comunicación inspiradas en el modelo del broadcasting o la prensa. El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales. Es en este contexto donde el concepto de alfabetismo transmedia puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático (Scolari, 2016).

En la entrevista «La opción de educar y la responsabilidad pedagógica», realizada por Gabriel Brener a Philippe Meirieu, a través del canal Encuentro, el pedagogo expresa que en la actualidad la escuela no puede quedar al margen de la cuestión de la tecnología digital. En palabras de él, «los niños, adolescentes y jóvenes van a pasar cada vez más tiempo frente a las pantallas, y la escuela evidentemente debe tener en cuenta esta evolución». Según indica, la escuela tiene dos campos de trabajo principales, primero, reconsiderar los aportes de lo digital como herramienta pedagógica y segundo, reflexionar, contemplar y meditar, respecto a la aceleración permanente de la tecnología y la relación de ella con los estudiantes.

En este sentido, Judi Harris plantea la necesidad de los docentes de dominar tres áreas de conocimientos que se intersecan para introducir la tecnología de manera efectiva en sus prácticas; el conocimiento tecnológico, el conocimiento pedagógico y el conocimiento curricular. En ese relacionamiento entre conocimientos, surge lo que ella define como el conocimiento tecnológico-pedagógico de los contenidos, o TPACK. Dicho conocimiento, además, se ve influenciado por el contexto en el que se encuentra el docente y sus alumnos. En ese contexto debemos tener presente los cambios en la sociedad que mencionamos anteriormente respecto al uso y apropiación de las TIC, así como también el contexto escolar en cuanto a recursos, cultura, etcétera.

Planteada esta perspectiva, es necesario realizar una introspección hacia nuestras prácticas docentes y reflexionar sobre preguntas tales como: ¿cómo usamos las TIC en el aula? ¿Son adecuadas las propuestas que usan la tecnología como recurso dirigidas a esta nueva generación llamada «nativos digitales»?

En diferentes publicaciones en Internet, como la de David Esteban Cubero (www.davidestebancubero.com), se define a las narrativas transmedia como: «una forma creativa de contar historias que involucran directamente a los espectadores y se desarrollan en varias plataformas y soportes».

En este sentido Betina Lippenholtz (2018), en el curso Red DidáTICa: Formación en Acción señala que «la narrativa Transmedia representa un proceso en el que los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el fin de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Idealmente, cada medio hace su propia contribución única al desarrollo de la historia» (Jenkins, citado en Lippenholtz, 2018).

Además, hace énfasis en entender que «la narrativa transmedia no es una tecnología o una plataforma; es un PROCESO, en la cual las narraciones se cuentan de un modo no lineal» (Lippenholtz, 2018).

Según David Esteban Cubero (2017), en su artículo web «Cómo expandir una historia con un universo transmedia», las características principales de la narrativa transmedia son:

- **Multiplataforma:** en este sentido la historia comienza en un medio, se desarrolla y se expande de tal manera que culmina en otro. En cada medio, según sus características, se producen y se trabajan distintas experiencias y aprendizajes.

- **Diferentes tipos de público:** los usuarios, comparten y cocrean sus producciones con otros.

- **Historia:** la narrativa transita por diferentes plataformas generando una expansión sobre ella misma, y en este sentido Internet ofrece un sinfín de posibilidades.

Por último, cabe señalar que en el proceso transmedia lo importante no es el medio, sino la producción de los alumnos, en palabras de Lippenholtz (2018), es «el boca en boca o el correveidile digital: uno que le cuenta a otro, que le cuenta a otro, que le cuenta a otro a través de las redes».

Desarrollo de actividades

En este proyecto las TIC cumplen un rol fundamental, ya que más allá de la experiencia cinematográfica, la narrativa transmedia se nutre de múltiples plataformas para expandir la historia y, de esa manera, enriquecer la interactividad, inclusión y el aprendizaje colaborativo de los usuarios (alumnos), otorgando posibilidades de explorar, descubrir y transformar ideas y conocimientos. En este caso, se utilizarán plataformas y aplicaciones en Internet recomendadas por Ceibal para el uso en el aula escolar, las cuales, además, forman parte de la exploración realizada en el primer módulo de este curso.

- **Google Map:** a través de una cuenta de Google, y la invitación a un mapa personalizado y editable, los alumnos de Magisterio y Primaria podrán intervenir dicho mapa, estableciendo puntos de interés, recorridos, medir distancias, acceder a fotografías, entre otras posibilidades acorde al interés del docente y de las competencias a desarrollar en los alumnos.

- **Blogger:** mediante la utilización de una cuenta de Google (la misma que utilizarán para las diferentes instancias), podrán crear un blog en el cual puedan publicar comentarios y artículos, es decir posts, y que resulta de fácil acceso, navegabilidad y participación.

- **Plataforma Crea (Schoology):** la plataforma ofrece involucrar a la comunidad educativa, al igual que en las redes sociales. También es un entorno de aprendizaje, en el cual los estudiantes se sienten seguros y cómodos.

- **Youtube:** el canal Youtube contiene la película completa y su respectivo tráiler, así como también videos con los cuales pueden trabajarse respecto al tema del cuidado del medioambiente, la conciencia ecológica y las energías renovables.

I. Función de cine, película El viaje de Gaia

Actividad que se lleva a cabo en el cine de la ciudad de Trinidad.

II. Comienza la aventura: mensaje en plataforma Crea.

A través de la plataforma Crea, los alumnos de la escuela reciben un mensaje misterioso, es Gaia, quien les escribe para contarles que dos amigos de ella están viajando a Uruguay para realizar un informe sobre energías renovables, pero han perdido el mapa, por lo que solicita ayuda para encontrar diferentes puntos que deben recorrer a través de Google Map.

III. Un recorrido virtual

Tras el mensaje, los niños, con la guía de sus docentes y practicantes realizarán una búsqueda, marcando un recorrido virtual por diferentes parques eólicos de Uruguay, proyectos biosustentables y otros puntos a destacar según el interés de cada docente y los temas que se quieran trabajar.

IV. Un nuevo mensaje aparece

Un nuevo mensaje aparece, esta vez desde el mismo mapa. Son los amigos de Gaia, que agradecen la ayuda recibida y desean conocerlos más, pero debido a que no pueden viajar hasta la escuela, invitan a los alumnos a participar de un blog, en el cual pueden escribir sus opiniones, subir fotos, videos, etc. En esta instancia es importante que los docentes participen de la historia guiando los comentarios y preguntas que se formulan.

V. Una propuesta creativa

En el blog, la o el docente a cargo del grupo, o la practicante, sugiere que todo lo aprendido y debatido en el blog sea transmitido a otros niños de otras escuelas mediante un producto, como, por ejemplo, una animación, un videoclip, un corto de ficción, etcétera.

VI. La historia es infinita

El producto realizado será compartido en el muro de la plataforma Crea 2, con el fin de difundirlo en la comunidad educativa, para que otros niños puedan verlo y así continuar la historia

Conclusiones

Cabe destacar que, a la fecha de presentar este proyecto, su implementación no llegó a concretarse completamente en el tercer nivel, es decir, a los alumnos de Primaria, debido a los plazos fijados.

Las actividades de reflexión respecto al proceso y los alcances del proyecto, que han realizado los estudiantes de 2.º año de Magisterio, han colaborado en la comprensión y valoración de la importancia del uso de las TIC en el aula, así como también el interés en profundizar y desarrollar conocimientos sólidos respecto a las narrativas transmedia.

A pesar de no alcanzar el completo desarrollo del proyecto a nivel escolar, se pudo trabajar en primera instancia con los estudiantes de 2.º año de Magisterio, obteniendo un muy buen nivel en cuanto a la asimilación del proyecto y los conocimientos que este implica, específicamente la comprensión de las narrativas transmedia. Además, se logró que todos los niños de la escuela, organizados por clase, concurrieran al cine de la ciudad para ver la película El viaje de Gaia, realizando tres funciones de cine el día 6 de junio del presente año. Es así que el proyecto logra fomentar la experiencia cinematográfica y, en cierta forma, observar y cuestionar cuál es nuestro vínculo con las TIC.

Este proyecto pretendió y pretende motivar el goce hacia el conocimiento, mostrando que, a través de propuestas transmedia, el entretenimiento y el proceso de aprender alcanzan infinitas posibilidades.

Bibliografía

Andreu-Sánchez, C., Martín-Pascual, M. A. (2014). La educación audio-visual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación, (7), pp. 131-147.

Cubero, D. E. (19 de octubre de 2017). Cómo expandir una historia con un universo transmedia. [Entrada en un blog]. Curso de guion. Disponible en <http://www.davidestebancubero.com/41-expandir-una-historia-universo-trans-media/>

Lippenholtz, B. (24 de abril de 2018). Viaje impredecible de un usuario imaginario. Introducción al concepto de #Transmedia (I). [Entrada en un blog]. Disponible en <http://documotion.com.ar/viaje-impredecible-de-un-usuario-imaginario-introduccion-al-concepto-de-transmedia/>

Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación, (103), pp. 12-23.
— (2013). Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Grupo Planeta.

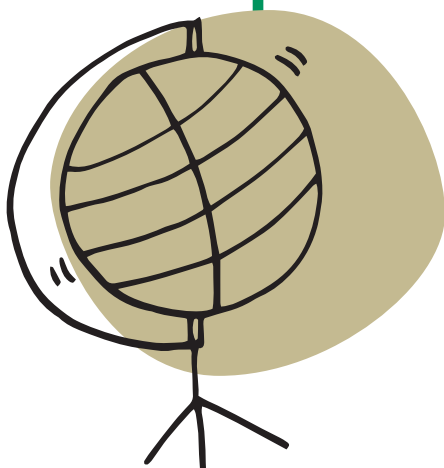
Web

*David Esteban Cubero, <<https://www.davidestebancubero.com>>.

*Judi Harris, Breve explicación del modelo TPACK, <https://www.youtube.com/watch?time_continue=181&v=Jpg9gpnXX_Q>.

*Philippe Meirieu, La opción de educar y la responsabilidad pedagógica, <<https://www.youtube.com/watch?v=UHhKjKYGfhw>>.

*Santa Fe, El viaje de Gaia, <<http://blogs.santafe.gov.ar/blogs/elviajedegaia/>>.



Cinéfilos, gamers y cibernautas: ¿qué tienen que ver con la matemática?



Introducción

El proyecto de inclusión de herramientas informáticas en la formación de docentes para la educación media: Cinéfilos, gamers y cibernautas: ¿qué tienen que ver con la matemática? se desarrolló a lo largo del ciclo lectivo 2018 en el curso de Didáctica II de la Matemática del CERP del Sur, en Atlántida. Este curso está destinado a los estudiantes de tercer año del profesorado; el grupo de ocho integrantes está integrado por estudiantes que han aprobado ya un curso de Introducción a la Didáctica en el primer año de la carrera, en el cual han comenzado un proceso de reflexión sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje de la matemática basado en el estudio de textos especializados, pero sin actividades prácticas; y un curso de Didáctica I en el segundo año en el cual, por primera vez, han ingresado a las aulas de liceos de Ciclo Básico de la zona, planificando y dictando clases bajo la supervisión de un docente adscriptor.

En el curso de tercero, los estudiantes de Didáctica II realizan su práctica docente en grupos de bachillerato; en este tramo de su formación, se encuentran en una situación muy favorable para el desarrollo de la capacidad de incorporar las TIC en sus clases dado que cuentan con cierta experiencia en el aula, han logrado superar ya los escollos que el novato enfrenta en su doble rol de estudiante-docente y se perfilan hacia un cuarto año de la carrera en el que (en el marco del curso de Didáctica III) estarán totalmente a cargo de un grupo, como responsables de este. En particular, los practicantes del CERP del Sur realizan la práctica docente en centros educativos de Ciudad de la Costa y Costa de Oro, en Canelones, cuyos estudiantes, a partir del Plan Ceibal, han estado en contacto con las posibilidades que ofrecen las TIC desde la escuela primaria.

Si bien todos nuestros practicantes han incursionado en el uso de herramientas informáticas en clase, con el programa Geogebra, la red EdModo, y otros, consideramos que en esta etapa están en un buen momento para dar un salto cualitativo en la forma de incorporar las TIC a la enseñanza de la matemática. El cambio que se promovió fue transitar desde un uso esporádico de las herramientas, con un enfoque quizás un tanto utilitario y acotado, hacia una concepción de que la matemática «vive» en lo cotidiano y que lo cotidiano hoy para los adolescentes es el mundo de las TIC.

Objetivos específicos:

- Capacitar a los practicantes en el uso de videos como disparadores para la enseñanza de contenidos matemáticos en el aula (búsqueda, edición y planificación de clases).
- Promover en los practicantes el hábito de trabajar en un ambiente mediado por las TIC, flexible, lúdico y que brinde oportunidades para que los estudiantes desarrollen actividades innovadoras, creativas y de intercambio con otros, sobre los temas matemáticos que se estudian en el curso.
- Evaluar conjuntamente con los practicantes y sus profesores adscriptores el desarrollo de las actividades didácticas realizadas.
- Difundir en el ámbito de la formación docente los resultados de las prácticas realizadas.

Fundamentación

Quienes nos desempeñamos en la actualidad como formadores de formadores hemos sido testigos de la revolución tecnológica que nos trajo el cambio de siglo y de milenio. En ese escenario, en el cual irrumpen las tecnologías de la información y de la comunicación transformando la forma de relacionarse de las personas y, por ende, de aprender; los centros educativos son impulsados a renovar sus prácticas y a problematizar los supuestos sobre los cuales las construyen y las legitiman.

Las aulas son parte de una tecnología simbólica. La escuela, que hemos naturalizado tanto que muchas veces se vuelve invisible, ha instalado formas de relación y saberes que están allí y en ese contexto de cambio se convierten en espacios de confrontación y se erosionan, se vuelven evidentes al transformarse en problemas, en puntos que interpelan o que expulsan (Ángelo, 2013).

¿Y cuáles son, según la autora, los dos ejes sobre los que giran los cuestionamientos, la problematización de la escuela hoy? La homogeneidad y la linealidad. Ya no podemos siquiera plantearnos que educar pueda significar enseñar a todos lo mismo y de la misma forma, la diversidad presente en las aulas nos reclama el despliegue de nuevas estrategias. Tampoco es posible abordar los contenidos desde lógicas que apelan a un desarrollo lineal, a una presentación secuencial de conceptos. Consideramos que el modo de construir significados de los jóvenes hoy tiene que ver con su experiencia cotidiana y en ella se impone lo singular, lo asincrónico; han traspasado, además, (sin saberlo) la frontera del texto al hipertexto.

Nuestros jóvenes, a partir del Plan Ceibal, tienen acceso a las TIC en los centros educativos; nuestra labor es orientarlos para que realicen una apropiación educativa de estas. En ese sentido, Báez y García (2011) señalan que para llevarlo a cabo se requiere de:

- 1.Capacidad técnica.
- 2.Formación de los equipos docentes (generando además espacios de trabajo en el territorio).
- 3.Conformación de equipos de trabajo proactivos en los centros educativos.

4. Establecimiento de redes institucionales en las cuales compartir el trabajo, generando así comunidades de aprendizaje.

La estrategia con la cual abordamos el uso de las TIC en este proyecto fue el uso de la narrativa transmedia.

Lippenholtz (2018) nos señala que esta es «un modo no lineal de pensar las narraciones», es más un proceso, un modo de contar... «Este proceso implica dispersar, expandir la historia, en varias plataformas, a través de varios medios.» Una vez que involucramos a nuestros estudiantes en esta trama «cada alumno hará su propia contribución, agrega nueva información». Y es aquí donde el potencial educativo de esta estrategia se revela puesto que «el proceso transmedia tiene que ver con escuchar al usuario», qué es lo que él desea conocer o aportar. En otras palabras, poner al estudiante en el centro con sus inquietudes y su interés en relacionarse con los demás, con el mundo.

En este proyecto propendemos a cumplir con estos lineamientos, el trabajo realizado con los practicantes de Formación Docente tendrá un impacto (quizás moderado) en los centros en los cuales realizan las prácticas hoy; pero su efecto será multiplicador en el corto plazo, cuando estén graduados y en plena actividad profesional.

Desarrollo de actividades

Marzo

Se realizó una profusa búsqueda de recursos para la realización del proyecto y el análisis de diferentes alternativas para su implementación. Le siguió la definición de la idea principal en consulta con los orientadores y colegas, y el bosquejo de las primeras líneas de trabajo. Finalmente, se diseñó la estrategia para la presentación con los orientadores y dinamizadores de Aula en Línea.

Abril

Se presenta la propuesta de trabajo a los practicantes y a sus adscriptores. Relevamiento de las necesidades de capacitación de los practicantes en el uso de herramientas informáticas para la búsqueda y edición de videos. Relevamiento de las herramientas con que cuentan los practicantes para orientar las actividades de sus alumnos: Scratch, Powtoon, Canva y otros. Capacitación de los practicantes a partir de las necesidades detectadas y a sus iniciativas para el trabajo en el aula con los liceales.

Mayo

Reunión de la docente con los dinamizadores de Aula en Línea y los practicantes en el CERP del Sur. Análisis de las propuestas de los practicantes y discusión de su futura implementación. Redefinición de las propuestas con base en los intercambios realizados. Los practicantes presentan sus propuestas de trabajo en el grupo de práctica en el correr de este mes, el plazo estipulado para el desarrollo de la unidad didáctica en los grupos liceales fue de tres semanas.

Junio

Reunión de la tutora con los profesores adscriptores para realizar el seguimiento de los trabajos de los practicantes con los grupos, en el marco del proyecto. Revisión de los productos realizados por los alumnos de los practicantes. Evaluación de los logros

e insuficiencias detectadas con los practicantes en la implementación de las propuestas. Redefinición de objetivos y estrategias para continuar generando actividades para el segundo semestre del año.

Julio-octubre

Los practicantes que aún no habían completado la implementación de sus propuestas a mediados de año, continúan trabajando en ellas con sus estudiantes. Presentación de trabajos en el Cuarto Foro Nacional de Prácticas Educativas con Inclusión de Tecnologías que se desarrolló el 17 de noviembre de 2018 en la Fundación Telefónica-Movistar, en Montevideo.

A lo largo de este trabajo esperábamos que los practicantes logaran:

Generar una propuesta didáctica para sus grupos de práctica acorde a la temática que se aborda en ese curso, a los objetivos que para la unidad temática ha señalado el profesor adscriptor del grupo e incorporando las TIC en un proyecto que supone capitalizar la potencialidad de la narrativa transmedia para promover los aprendizajes. Mostrar evidencias de que han logrado ampliar el bagaje de herramientas informáticas con las que cuentan y que son capaces de generar con ellas una propuesta creativa que motive a sus estudiantes a utilizar las tecnologías en un ambiente lúdico, interactuando con otros, con fines educativos.

Consideramos que estos propósitos fueron ampliamente logrados, en diferentes tiempos, por los ocho practicantes de Didáctica II; algunos de los productos obtenidos se detallan a continuación:

Grupo: 5.º Humanístico. Liceo: El Pinar II. Practicante: Gabriel Barreto

El practicante diseñó una página web con la plataforma WIX.com. Mediante esta promovió un concurso de ideas para que sus estudiantes generaran objetos de aprendizaje sobre los temas Combinatoria y Probabilidad del curso de Matemática del Núcleo Común de 2.º año de bachillerato. La respuesta de los estudiantes fue muy interesante y prolífica, se organizaron en once equipos y generaron variados objetos tales como: videos, poemas, canciones, videojuegos programados con Scratch y presentaciones. En todos los casos proponían, a sus compañeros y a todos quienes accedieran a la página, resolver problemas elegidos por ellos luego de preparar el tema de estudio en equipo (estos temas, Combinatoria y Probabilidad, no habían sido dados en el curso aún, por lo cual debieron estudiarlos por su cuenta e investigar para poder generar los objetos de aprendizaje).

El concurso tuvo una instancia de presentación de los trabajos en clase, un jurado integrado por la profesora adscriptora, la profesora de práctica, una docente de Matemática del liceo y una compañera del grupo de práctica presenciaron las presentaciones y evaluó los objetos de aprendizaje. Al final de la jornada se otorgaron premios a los equipos y el jurado le realizó una devolución a cada uno de ellos y al grupo en general. En la página web figuran: las bases del concurso (el disparador realizado con Powtoon contiene un poema muy simpático); los objetos de aprendizaje generados por los estudiantes en sus equipos; los materiales bibliográficos que el practicante suministró al grupo; los enlaces a los diferentes recursos y un video que recoge momentos de las presentaciones en clase y la entrega de premios.

Ver: <<https://gabrielbarreto0804.wixsite.com/5toh>>.

Grupo: 5.º Artístico. Liceo: Salinas I.

Practicante: Micaela Durán

En este grupo, los estudiantes están trabajando para concretar su aspiración de tener una radio liceal. En ese marco, la practicante les sugiere pensar en espacios para hablar de matemática, como, por ejemplo, generar un programa de radio sobre matemática. En principio, al grupo le parecía algo impensable, puesto que faltaría el soporte visual, más aun cuando se tratase de geometría. Como disparador y con el objetivo de desafiarlos se les presentó un video muy singular: una paciente en el psicólogo, que consulta porque sueña con rectas. A partir de allí se espera que los estudiantes generen aportes creativos.

La respuesta, que tardó en llegar, nos sorprendió cuando en el segundo semestre los liceales presentaron canciones (raps), monólogos graciosos y provocadores y una performance que problematizaba las dificultades en el aprendizaje de la matemática. La inclusión de tecnologías se evidenció en el uso de herramientas de edición de sonido.

Ver: <https://drive.google.com/file/d/15l_dKyw32QryRyQ8QmXZt2TmM1ddyB2u/view>.

Conclusiones

En el período marzo-mayo de 2018, las actividades se desarrollaron de acuerdo al cronograma previsto; con los practicantes, en clase, fuimos venciendo algunos desafíos como, por ejemplo, lograr el fortalecimiento de su confianza en relación con sus posibilidades de llevar adelante los proyectos en el ámbito de un curso liceal a cargo de un docente adscriptor con quien debían acordar qué actividades llevar a cabo, en qué tiempos y cómo implementarlas. Las dudas que con más frecuencia se plantearon a la interna de nuestro equipo estaban relacionadas con la falta de claridad para transmitir las ideas en torno a la narrativa transmedia y a la preocupación por no «caer en lugares comunes», lograr salir de un esquema de trabajo tradicional, lineal, de la concepción determinista, muchas veces asociada a la propia disciplina, la matemática.

La implementación de un proyecto innovador, en el marco de la práctica de aula de los practicantes, generó una presión extra. En ese punto, debí decidir cómo conciliar expectativas y demandas de las tres partes involucradas (la docente de Didáctica, el profesor adscriptor y el practicante); consideré como prioritario dos aspectos:

1) El disfrute de los practicantes a lo largo del proyecto, en otras palabras, que no se perdiese el entusiasmo, elemento fundamental para generar la necesaria sinergia con sus respectivos grupos de práctica y que lograsen idear, impulsar y sostener las propuestas propias y de sus estudiantes, en el aula y fuera de ella.

2) El diálogo con los docentes adscriptores, quienes también debían entender y aprobar las propuestas didácticas para que estas se llevaran a cabo; este es quizás el punto más delicado puesto que, ante una negativa de ellos, todo el trabajo estaría en riesgo.

Reflexionando sobre esta primera etapa sostengo que es conveniente involucrar activamente a los profesores adscriptores desde el comienzo; tal vez realizando una reunión

con todos ellos al inicio del curso, lo cual no es sencillo porque ese tiempo de trabajo es honorario y existen limitaciones de horarios, traslados, etc. De todas formas, no descartaría la búsqueda de alternativas para lograrlo; he constatado que hay interés de ellos en aportar a la construcción colectiva de innovaciones en el aula, en particular algunos ya han expresado su disposición a participar de las próximas jornadas con los dinamizadores de Aula Didáctica.

Este proyecto representó un gran desafío para ¿todos? los involucrados, quizás no para todos, los estudiantes liceales se involucraron en las propuestas de una forma natural, con entusiasmo, sorprendiéndonos al producir objetos de aprendizaje conectados con sus intereses y sobre temas matemáticos que no hubiesen desarrollado y compartido con sus pares si no hubiese mediado en ello el uso de las TIC.

Considero que también los docentes, en los dos niveles, nos hemos sorprendido gratamente a nosotros mismos, porque a lo largo de este proyecto logramos «expandir el aula» y conectarnos más intensamente con el mundo de la tecnología, con fines educativos.

Bibliografía

Ángelo, R. (2013). Mirar la trama. Educación, tecnología y formación docente en tiempos líquidos. En Báez, M., y García, J. M. (Comp.) Aportes para (re)pensar el vínculo entre educación y TIC en la región. Disponible en http://www.FLACSO.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnolog-pensar.pdf

Báez, M., y García, J. M. (2011). Desafíos a la pedagogía en la era digital. En Báez, M., García, J. M., y Rabajoli, G. (Comp.) El modelo Ceibal. Nuevas tendencias para el aprendizaje. Disponible en http://www.FLACSO.edu.uy/publicaciones/libro_educacion_tecnologia:2013/Baez_Garcia_Aportes_para_re-pensar.pdf

Lippenholtz, B. (24 de abril de 2018). Viaje impredecible de un usuario imaginario. Introducción al concepto de #Transmedia (I). [Entrada en un blog]. Disponible en <http://virtual.FLACSO.edu.uy/mod/book/view.php?id=438>





El Abrojo

de cada quien un sueño,
de cada sueño un hacer,
de cada hacer un encuentro.
3 décadas haciendo de los sueños movimientos