



Universidad  
Nacional  
de Córdoba



**FCC**  
Facultad de Ciencias  
de la Comunicación

Universidad Nacional de Córdoba  
**Facultad de Ciencias de la Comunicación**

**BIBLIOTECA OSCAR GARAT**

**NUESTRO ESPACIO, NUESTRA IDENTIDAD UN APORTE COMUNICACIONAL PARA  
INCORPORAR NARRATIVAS TRANSMEDIA COMO ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS**

Agustín Ezequiel Antonacci

Bianca Martina Baldi

María Valentina Padilla Calvo

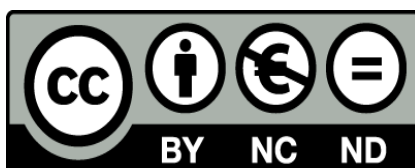
**Cita sugerida del Trabajo Final:**

Antonacci, Agustín Ezequiel; Martina Baldi, Bianca; Padilla Calvo, María Valentina. (2022). "Nuestro Espacio, Nuestra Identidad Un aporte comunicacional para incorporar Narrativas Transmedia como estrategias pedagógicas". Trabajo Final para optar al grado académico de Licenciatura en Comunicación Social, Universidad Nacional de Córdoba (inédita).

Disponible en Repositorio Digital Universitario

***Licencia:***

Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN  
TRABAJO FINAL DE GRADO

# NUESTRO ESPACIO, NUESTRA IDENTIDAD

Un aporte comunicacional para incorporar Narrativas  
Transmedia como estrategias pedagógicas

Directora: Dra. Verónica Plaza Schaefer  
Co-directora: Mgter. Valeria C. González Angeletti

## AUTORES:

- Antonacci, Agustín Ezequiel
- Martina Baldi, Bianca
- Padilla Calvo, María Valentina



Universidad Nacional de Córdoba  
Facultad de Ciencias de la Comunicación  
Trabajo Final de Grado

# ***Nuestro Espacio, Nuestra Identidad***

*Un aporte comunicacional para incorporar Narrativas  
Transmedia como estrategias pedagógicas*

**Directora:** Dra. Verónica Plaza Schaefer

**Co-directora:** Mgter. Valeria C. González Angeletti

**Autores:**

- Antonacci, Agustín Ezequiel
  - Matrícula: 39.909.489
- Martina Baldi, Bianca
  - Matrícula: 41.115.818
- Padilla Calvo, María Valentina
  - Matrícula: 41.889.132

**Octubre, 2022**



*Agradecemos a nuestras familias por el apoyo incondicional.*

*A Nelly por simbolizar la ternura.*

*A Miguel y Adela por ser más que un hogar.*

*A Ema por construir este camino de la mano.*

*A nuestros amigos por la motivación y la escucha.*

*Al “Juana Manso” por abrirnos sus puertas.*

*A Claudia, Analía y Amalia por permitirnos acompañarlas.*

*A los estudiantes de 5° C.A por ser protagonistas.*

*A Verónica y Valeria por compartir sus saberes.*

*A la Universidad Pública.*

*Ha sido una historia hermosísima...*



*Importan las tecnologías y las narrativas que se pueden producir colectivamente. Pero es con la participación de las personas cuando se completa en toda su potencialidad una Experiencia Transmedia.*

***Claudia Ardini***



## ***Abstract***

***Nuestro espacio, nuestra identidad*** es un Proyecto de Comunicación Social efectuado con el propósito de incorporar las Narrativas Transmedia como estrategias pedagógicas que permitan potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. El mismo consistió en el diseño, ejecución y evaluación de una propuesta educativa basada en una experiencia transmedia en conjunto con docentes y estudiantes del IPEN N°394 “Juana Manso” de la ciudad de Río Tercero (Córdoba). Este proceso se materializó en una experiencia concreta llevada a cabo durante el año 2021, en el marco de un Proyecto de Aprendizajes Integrados (PAI) de las asignaturas Psicología, Historia y Geografía.

Este proyecto, con su carácter exploratorio y descriptivo, implicó un importante trabajo interdisciplinario el cual permitió la producción e implementación de una narrativa transmedia especialmente construida para la finalidad educativa. Por consiguiente, el presente trabajo final de grado narra las etapas de gestión efectuadas para la realización del proyecto.



# Índice

<b>Introducción</b>	<b>6</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I: Marco Teórico</b>	<b>10</b>
1.1. Mirar desde la Comunicación	11
1.1.1. Comunicación como proceso de producción social	11
1.1.2. Las prácticas sociales en comunicación	13
1.1.3. Intervención en lo social	14
1.2. Comunicación/Educación	16
1.3. La mediación tecnológica del conocimiento	19
1.3.1. Ecosistema mediático	19
1.3.2. Narrativas Transmedia	21
1.3.3. Experiencias transmedia	24
1.3.4. Experiencias transmedia como estrategias pedagógicas	26
<b>Capítulo II: Marco Metodológico</b>	<b>31</b>
2.1. Nuestro espacio, nuestra identidad	32
2.1.1. Tema	32
2.1.2. Objetivos	32
2.2. Metodología de trabajo	33
2.3. Fases del proyecto	34
<b>Capítulo III: Marco Referencial</b>	<b>38</b>
3.1. Acercamiento a la institución	39
3.2. Marco normativo	41
<b>Capítulo IV: Desarrollo</b>	<b>44</b>
4. Gestión del proyecto	45
4.1. Análisis situacional	46
4.2. Planificación	54
4.2.1. Momento Estratégico	54
4.2.1.1. Definición de la propuesta de enseñanza y aprendizaje	54
4.2.1.2. Diseño de la experiencia transmedia	56
A. Eje Narrativo	57
B. Eje Participativo	63
C. Eje Mediático	67
D. Eje de la Experiencia	71
4.2.2. Momento Operacional	72
4.2.2.1. Proyecto de aprendizajes integrados (PAI) N°3	72



4.2.2.2. Cronograma	79
4.3. Ejecución	81
4.3.1. Introducción a la propuesta	81
4.3.2. Actividades	87
A. Identificación de colaboradores	88
B. Eje Lugar	90
C. Eje Persona	93
D. Eje Costumbre	98
4.3.3. Los sonidos de nuestros barrios	104
4.4. Evaluación	109
<b>Conclusiones finales</b>	<b>116</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>119</b>





## Introducción

Para la ejecución del presente trabajo final de grado partimos de preguntarnos cómo, desde nuestro rol como comunicadores sociales, podríamos contribuir y favorecer la generación de procesos educativos que prioricen otras formas de narrar y de narrar(se), estimulando la producción colectiva de conocimiento.

Concebimos a la comunicación como práctica social que comprende íntegramente los modos de ser y actuar del ser humano. Por medio de la misma construimos una trama de sentidos que involucra a todos los actores, tanto individual como colectivamente, en un proceso donde se generan claves de lectura comunes, sentidos que configuran modos de entender y de entenderse en el marco de una sociedad y de una cultura. Esta noción nos permite reflexionar y complejizar el fenómeno, posicionándonos desde una mirada que escapa de la cuestión técnico-mediática.

Comprendiendo que en todo proceso educativo subyace necesariamente un modelo de comunicación, consideramos que a partir de este se define el sentido que la práctica pedagógica tendrá tanto para docentes como para estudiantes. El modelo de narración educativa tradicional posiciona al docente como único emisor de los relatos, mientras que los estudiantes son considerados como receptores de los contenidos que se imparten. En tiempos de cultura convergente y multiplicidad de medios y plataformas, los modos de construcción del conocimiento se han modificado considerablemente. Las tecnologías brindan nuevas posibilidades de acción y participación de los usuarios, permitiéndoles recuperar sus derechos para enunciar. De esta forma, “parte de la educación consiste en enseñar qué, y de qué manera, corresponde narrar” (Odetti, 2018).

En este sentido, consideramos que las experiencias transmedia posibilitan una gran conversación expandida debido a que implican la narración colectiva de historias en diferentes territorios digitales y analógicos. Allí, los consumidores aportan una contribución específica y valiosa a la totalidad. En una experiencia transmedia no somos ajenos al relato, puesto que participamos de su construcción a través de nuestra voz y lugar de enunciación.



Es siguiendo esta lógica que nos propusimos generar un proceso de construcción colectiva de conocimiento que conciba a las narrativas transmedias como una estrategia para poner en valor el intercambio y la reflexión entre estudiantes y docentes, educando y aprendiendo de manera recíproca.



## Fundamentación

Las últimas décadas están marcadas por un contexto donde conviven nuevos y viejos medios, diversas narrativas y especies mediáticas. Este ecosistema mediático es definido por el despliegue de diferentes recursos expresivos, distintos soportes, múltiples linealidades y lenguajes diversos que se expanden por medio de la interacción y participación activa de los usuarios.

La mediación tecnológica es constitutiva de nuestra cultura; es decir, de los saberes sociales, prácticas culturales, sentidos, historias, producciones e intercambios que allí se desarrollan. Pero no solo habitan y constituyen prácticas comunicacionales, sino también que inciden en la producción, acumulación, sistematización y distribución del conocimiento.

Todos estos cambios, como señala Luis Baggiolini (2019), nos impulsan a pensar en la educación. En la escuela siempre han coexistido tecnologías utilizadas como artefactos de apoyo o tecnologías para la gestión y planificación del aprendizaje, que median la comunicación intersubjetiva. Esto quedó evidenciado durante la situación de pandemia, lo cual nos dio un pantallazo del uso meramente técnico o instrumental de las tecnologías. La comunidad educativa se trasladó a un territorio ajeno al que estaba acostumbrado. Esto no quiere decir que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no se utilizaban con anterioridad, sino que desempeñaban un rol soporte de las instancias presenciales.

Entonces, enseñar y aprender, son procesos que contienen un sinnúmero de interacciones posibles entre los actores que intervienen en ellos. Por esto consideramos que, en el marco del actual ecosistema mediático, resulta crucial reflexionar sobre cómo estas nuevas formas de producción pueden contribuir, de manera particular, a mediar el conocimiento.

Atravesamos un tiempo de acelerados y profundos cambios tecnológicos que modifican las lógicas de acceso al conocimiento. Este ya no está en un solo lugar, la tecnología permite acceder a él desde múltiples plataformas y dispositivos. En ese contexto los saberes sólo admiten ser construidos a través del diálogo, de interacciones genuinas y de



la participación en su propia producción. Este panorama necesariamente impone revisar las formas de enseñar y de aprender; y por ende repensar las formas de comunicar.

Para Martín-Barbero (2000), en cada modelo de enseñanza subyace un modelo de comunicación que determina no sólo las formas, sino también el sentido que esa práctica adquiere tanto para los docentes como para los estudiantes. Entendemos que el avance tecnológico cambió la comunicación unidireccional entre profesor-alumno por nuevas concepciones. En un contexto de convergencia de medios, lenguajes multimedia e interactividad, todos somos potenciales comunicadores.

En este sentido, consideramos a las experiencias transmedia, como una modalidad de comunicación posible a partir de la convergencia tecnológica y cultural, y una herramienta formidable para repensar procesos pedagógicos. Es a partir de estas experiencias, que se pueden construir relatos, problemas, historias en soportes diversos y expandirlos en una conversación colectiva. Esto puede comenzar en el aula, pero también dialogar con otros saberes, historias, actores, con la comunidad a la que los propios estudiantes pertenecen. Utilizar transmedia como estrategia pedagógica, implica una modificación estructural de las condiciones en las que se desarrollan los procesos educativos, en pos de generar propuestas participativas en el desarrollo de contenidos.

La comunicación, asimismo, nos provee de fundamentos teóricos necesarios que permiten tanto analizar cómo intervenir en las prácticas sociales. Asumiendo un rol interviniente de la realidad que nos atraviesa, el presente trabajo consistió en la implementación de una experiencia transmedia como estrategia de enseñanza. Para ello, realizamos un proyecto transmedia, considerando a los estudiantes como actores activos de los procesos de enseñanza y aprendizaje; poniendo en valor el intercambio entre los distintos elementos, educando y permitiendo que docentes y estudiantes aprendan de manera recíproca. Esta propuesta fue realizada en conjunto con las docentes de las asignaturas Psicología, Historia y Geografía y alumnos de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A” del IPEM N°394 "Juana Manso", en el marco curricular del Proyecto de Aprendizajes Integrados (PAI)<sup>1</sup>. Con ellos recorrimos el proceso de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que incorporen las comunicaciones transmedia.

---

<sup>1</sup> Este término se desarrollará con mayor detalle en el Capítulo III: Marco Referencial.



# Capítulo I: Marco Teórico

## 1.1. Mirar desde la Comunicación

### 1.1.1. Comunicación como proceso de producción social

Para enmarcar teóricamente el presente trabajo consideramos necesario posicionarnos, en primera instancia, desde una mirada integral de la comunicación; es decir, como parte constitutiva de las prácticas sociales que protagonizan los sujetos en la historia. Es por ello que nos interesa recuperar la perspectiva comunicacional de Washington Uranga, quien concibe a la Comunicación como un “proceso social de producción, intercambio y negociación de formas simbólicas, fase constitutiva del ser práctico del hombre y del conocimiento que allí se deriva” (Uranga, 2006, p.40).

Definir la Comunicación desde esta perspectiva, implica ubicarnos en la línea de pensamiento latinoamericano que apunta a trascender el aspecto estrictamente técnico para entenderla como una dimensión constitutiva de lo social. Precisamente, Jesús Martín-Barbero sostiene que “la comunicación designa hoy un nuevo *sensorium*, nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y relacionarse con el tiempo y el espacio, nuevas maneras de reconocerse y de juntarse” (Martín-Barbero, 1997, p.11). Se habla de la Comunicación como constitutiva de la interacción social.

La vida cotidiana es lugar de comunicación y ámbito donde se constituyen los actores. Vivimos en una sociedad atravesada constantemente por la comunicación, y esta se constituye hoy mediante las interacciones entre los sujetos en el ámbito de la vida cotidiana; en la cual se producen, intercambian y negocian formas simbólicas y se generan sentidos. Esta concepción de la Comunicación demanda una mirada compleja sobre las relaciones, los significados y los sentidos producidos. Exige reconocer que atraviesa todo el proceso social, y que carga con toda la complejidad de ese “hacer” y “hacerse” de los hombres en la vida cotidiana, de los mensajes y de las representaciones que todo ello conlleva y que se hace parte de una cultura (Uranga, 2016).

Por consiguiente, la comunicación es diálogo, es relación. Esta perspectiva dialogal y relacional está en la base de cualquier definición que se intente dar sobre la Comunicación y se proyecta en la sociedad, en los espacios donde se construyen los vínculos sociales. Para



profundizar esta noción, Jorge Huergo (2007) sostiene que “la Comunicación es el proceso social de producción de sentidos y significados; inserto en una cultura que es un campo de pugna por el significado de la vida, de la experiencia y del mundo, donde se encuentran diferentes voces y miradas que entran en conflicto” (p.45).

La Comunicación es constitutiva de la sociedad y por lo tanto resulta imposible pensarla por fuera de las prácticas sociales de los sujetos. Toda práctica comunica. Todas las prácticas sociales, comprendidas como aquellas acciones por las cuales los sujetos se relacionan en el espacio social, crean vínculos y se proponen determinados objetivos; son experiencias posibles de ser leídas desde la Comunicación.

Uranga (2016) sostiene que “las prácticas sociales son, desde lo comunicacional, prácticas de enunciación que se van construyendo a través de las narraciones, y mediante el desarrollo de habilidades y técnicas expresivas. Es un discurso que es entramado de la cultura y fundamento de la historia de vida de una comunidad” (pp.27-28).

De esta manera, la comunicación comprende integralmente los modos de ser y actuar del ser humano. “Estamos insertos desde que nacemos en situaciones de comunicación. La sociedad nos habla a través de múltiples discursos y nos va exigiendo que aprendamos a expresarnos de determinada manera y a referirnos a ciertos temas por encima de otros” (Prieto Castillo, 2004, p.97).

Esta mirada evita toda simplificación que reduzca la Comunicación al juego de emisores-receptores para comprender su proceso como un todo significativo. Esta perspectiva de abordaje implica situarnos, a su vez, en el terreno de la cultura. “Pensar los procesos de comunicación desde ahí, desde la cultura, significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios. Significa romper con la seguridad que proporcionaba la reducción de la problemática de comunicación a la de tecnologías” (Martín-Barbero, 1987, p.227). Por tal razón, supone el reconocimiento en las prácticas sociales de los sujetos que, mediante procesos de negociación y generación de sentidos, manifiestan la cultura.

Siguiendo el lineamiento anterior, entender a la vida cotidiana como fuente de producción de sentidos, como lugar de comunicación, nos da pie para analizar esas prácticas desde nuestros saberes y habilidades comunicacionales. Trabajar desde esta mirada de la



Comunicación, nos permite pararnos desde una perspectiva más completa a la hora de re-pensar las prácticas educativas, las formas comunicacionales y fundamentalmente, el proceso de aprendizaje.

### **1.1.2. Las prácticas sociales en comunicación**

Washington Uranga (2020) sostiene que “la Comunicación es un campo disciplinar que, en el marco de las ciencias sociales, nos provee de categorías y de herramientas que le son propias y que nos permiten tanto analizar cómo generar procesos de intervención en las prácticas sociales” (p.23). La Comunicación, sus saberes propios y sus técnicas, constituyen un lugar de entrada y una herramienta imprescindible para analizar las prácticas sociales.

Lo mencionado supone, desde la perspectiva de Uranga, reconocer y aceptar que todo proceso de intervención en un determinado escenario, implica un modo de conocimiento de la realidad y una sistematización de saberes que contribuyan al análisis de la situación. Lo que nos interesa aquí, es analizar dichas prácticas desde nuestros saberes y habilidades comunicacionales, utilizando a la Comunicación como lugar de entrada y como eje principal de lectura.

Por lo tanto, para referirnos a nuestra participación como comunicadores en espacios de la realidad social, decidimos basarnos en el concepto de intervención. Precisamente, recuperamos la mirada de Uranga (2020) sobre las intervenciones, el cual las concibe como la participación en un ámbito de actuación que bien puede ser comprendido como un sistema o un espacio de relaciones sociales, con la finalidad de producir alguna consecuencia. Siguiendo la línea de pensamiento del autor, cuando hablamos de intervención, hablamos de la acción que tiene por finalidad participar en un espacio para activar el sistema de relaciones, producir modificaciones e investigar. Intervenir es el modo de conocimiento por excelencia dado que realmente conocemos cuando nos comprometemos, cuando nos implicamos, cuando participamos en los procesos.

Desde esta perspectiva, a diferencia de la concepción de intervención tradicional de las Ciencias Sociales, no existe separación posible entre el sujeto protagonista de la





intervención y el objeto de estudio o ámbito de intervención. Uranga (2020) fundamenta que “los sujetos que intervienen, en este caso nosotros como comunicadores, participan activamente de la construcción del mundo que, a su vez, los construye” (pp.15-16). En este sentido, intervenir es también participar de un asunto o situación en un escenario determinado de actuación. Además, el autor sostiene que cuando intervenimos en un determinado sector, aunque lo hagamos de manera externa, estamos participando del proceso que allí se desarrolla. Así, nuestra actuación se constituye de manera particular y diferente a quienes son parte integral de ese espacio. De esta manera, entendemos que en el proceso de intervención no hay diferenciación entre sujeto y objeto, entre el analista y el ámbito que estudia. Ambos se encuentran atravesados por contextos y desarrollos históricos que también inciden y producen sentidos (Uranga, 2020).

### **1.1.3. Intervención en lo social**

Otra noción clave dentro del concepto de intervención, es la de territorio. Si bien un territorio se puede delimitar física o geográficamente, apelamos aquí a los aportes de Alfredo Carballada (2008) para entenderlo como un ámbito de actuación que se construye, por un lado, por quienes protagonizan la intervención y, por otro, como resultado del intercambio entre los diferentes actores presentes en el mismo. Dentro de los territorios se pueden delimitar escenarios “entendidos como espacios escénicos cuya conformación trasciende límites predeterminados y generan diversas situaciones de diálogo entre territorio y contexto” (Carballada, 2008, p.80).

Es por ello que en este escenario entran en juego las historias de los diferentes actores, los contextos históricos y culturales, las tensiones y los juegos de poder que conforman, en ese proceso de interacción, el objeto de estudio de nuestro análisis. La vida cotidiana, entendida como un espacio social atravesado por tramas discursivas, es el lugar de manifestación de los sujetos, de construcción de identidades y de ejercicio de las relaciones de poder. También, como señala el autor, puede ser entendido como “espacio de construcción de sentidos, significaciones y simbolizaciones que pueden ser útiles para explicar las



características subjetivas de ese ‘otro’, en cómo edifica su mundo y con qué criterios explica lo que se considera problema social” (Carballeda, 2008, p.88).

De esta manera, la práctica de intervención nos pone ante una situación donde los actores sociales, son protagonistas principales del territorio y del escenario. Son los sujetos quienes, en el marco de los acontecimientos de la vida cotidiana, no sólo dinamizan lo social sino que explican lo que sucede. Carlos Matus (2007) en su trabajo sobre la “Teoría del juego social”, sostiene que “una explicación no es independiente de quién explica, para qué la explica, desde qué posición explica y frente a quiénes otros explica” (Matus, 2007, p.177). Aquello a lo que el autor llama explicación situacional es siempre el resultado del diálogo entre los actores, cada uno de ellos desde su particular punto de vista, desde sus marcas culturales e ideológicas, pero también desde las explicaciones que ambos adjudican a la situación analizada, de los intereses y del poder que detenta cada uno en relación a ese ámbito y en esa circunstancia específica.

En relación con lo anterior, Uranga (2006) aporta que “la comunicación para el cambio social es una tarea que involucra y compete a los actores, sujetos individuales y colectivos, al ámbito concreto en que estos se desempeñan y al contexto en que el propio ámbito y los actores se encuentran insertos” (p.41). Es posible intervenir desde la comunicación, siempre y cuando asumamos el compromiso que implica, es decir, una producción de conocimiento sistemático.

Al respecto, Jorge Huergo señala:

Si trabajamos en procesos comunicacionales, necesitamos considerar al otro como un interlocutor (alguien que no es mero ‘destinatario’ de nuestras propuestas, sino alguien que es capaz de pronunciar su palabra y de comunicarse de diferentes modos): necesitamos conocerlo sistemáticamente, metódicamente (...). Si realizamos procesos de educación/comunicación, con más razón, necesitamos conocer y reconocer el ‘universo vocabular’ de los otros, como proponía Paulo Freire, esto es: investigar el conjunto de palabras o el lenguaje con que los sujetos interpretan el mundo; el



conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores y desafíos. (Huergo, 2001, p.7)

Es desde esta mirada que decidimos intervenir en la realidad que nos compete, partiendo de la base de que la Comunicación aporta saberes y habilidades imprescindibles para comprender los procesos sociales en toda su complejidad y generar nuevas prácticas.

## 1.2. Comunicación/Educación

Como se expresó anteriormente, si concebimos a la comunicación como intercambio simbólico entre sujetos situados en una realidad concreta, podemos suponer que dentro de las experiencias educativas la comunicación también es un elemento constitutivo de los procesos pedagógicos. Para hablar de esta vinculación natural, decidimos centrarnos en los aportes propuesto por Jorge Huergo (2001) quien trabaja en mayor profundidad la relación entre Comunicación y Educación o, mejor dicho, el par articulado Comunicación/Educación. El autor utiliza este par para intentar describir conjuntos de prácticas culturales muy diversas cuyo denominador común es la presencia de procesos de producción de sentidos e intercambio comunicativo (comunicación) en ciertos procesos de formación de los sujetos (educación).

Bajo esta mirada, Huergo invita a articular ambas disciplinas, a reconocer esos fenómenos que se constituyen en el encuentro de ambos procesos. Pensar desde esta articulación nos permite no solo comprender, sino analizar y también estimular un conjunto de fenómenos que no pueden ser abordados desde las disciplinas por separado pues se dan de modo articulado involucrando procesos de comunicación y de educación simultáneamente.

Esta concepción de Comunicación/Educación designa un conjunto de procesos sociales que no pueden conceptualizarse y analizarse por separado porque se estaría reduciendo uno de sus componentes constitutivos. Esa mirada también está presente en la obra de Paulo Freire, el cual sostiene que “la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores,



que buscan la significación de los significados” (Freire, 1972, p.77). Fue Freire quien abrió esta articulación al señalar la centralidad de los procesos de comunicación en el vínculo educativo.

En su texto *Comunicación o Extensión* (1972) Freire plantea:

La función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones de sujeto cognoscente, con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognoscitivo. La relación, gnoseológica, por esto mismo, no termina en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos, a propósito del objeto. (Freire, 1972 , p.73)

Por lo tanto en el campo Comunicación/Educación habita una tensión que tiene que ver con la relación dialéctica entre acción y reflexión en el proceso educativo. Se trata de una praxis que claramente nos vincula con la acción y la práctica y que implica al mismo tiempo la reflexión; es decir, el pensamiento crítico que hace que los sujetos asuman una posición activa sobre su propia vida y sobre la historia.

Siguiendo estos lineamientos, en “*Pedagogía del Oprimido*” (1968) Freire nos conduce a una educación liberadora, problematizadora, que no se centre en el mero acto de depositar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educados, sino que se anteponga, que exija la superación, el ir más allá, el comprender el mundo y sus relaciones. Esta educación sólo es posible mediante el diálogo, es decir, la palabra que es praxis, que es transformación y derecho de todos los sujetos. El autor fundamenta que solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarla ya que “sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación” (Freire, 1968).

Basado en este modelo, Mario Kaplún (1998) propone ver a la educación como un proceso permanente, en el que el sujeto va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. El autor también también apunta a un proceso de acción-reflexión-acción, que el sujeto realiza desde su propia experiencia, desde su realidad,



desde su práctica social y en conjunto con los demás. Este nuevo modelo permite abandonar la postura transmisiva de la educación para plantearla como problematizadora de la realidad. Más que enseñar cosas y transmitir contenidos, lo que importa aquí es que el sujeto aprenda a aprender, a razonar por sí mismo y desarrollar su propia capacidad crítica. Este modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo que lo forma para la participación en la sociedad. Kaplún afirma que “sólo participando, involucrándose, investigando, haciendo preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento. 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” (Kaplún, 1998, p.43).

El par Comunicación/Educación, tal como lo conciben estos autores, nos da el lugar desde el cual nos posicionamos para mirar la realidad, “pensando en un espacio intersticial producto de una articulación entre ambas condiciones, la comunicación y la educación una vinculación de elementos que pertenecen a una y otra” (Da Porta, 2004). Justamente, dicha articulación implica ambas dimensiones dando lugar a prácticas que no pueden ser reducidas ni a unas ni a otras.

Retomando las reflexiones de Jorge Huergo, el campo Comunicación/Educación alude a la intencionalidad de “recuperación de procesos, de reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos, y construcción de algunas bases preliminares para provocar un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas” (Huergo, 2011, p.19). Es necesario considerar que la articulación está condicionada por los contextos y coyunturas pero también interviene e incide en la conformación de los mismos. Por lo que las prácticas y sentidos de Comunicación/Educación están no solo atravesados por la cultura, en tanto procesos de producción de sentido sino también por las relaciones de poder, por los contextos en los que también inciden. Eva Da Porta (2018) agrega que la misma constitución de este dispositivo comunicación/educación, en tanto espacio entre teoría y práctica, nos plantea la necesidad de actualizar constantemente los debates teóricos y analizar y reconocer las experiencias que emergen. En ese sentido podemos establecer un vínculo entre intervención e investigación, como un rasgo constitutivo del campo, como el compromiso que se asume con

la producción de teoría pero también con la praxis. Al mismo tiempo, Huergo (1997) considera que este posicionamiento debe evitar reducir la comunicación a los medios, la educación a la escuela y el campo a los proyectos o a las trayectorias prácticas.

Sobre esto, el autor señala:

Es un campo de articulaciones, en principio, de los procesos y prácticas sociales de formación de sujetos y subjetividades, con los procesos y prácticas sociales de producción de sentidos y significaciones. Pero también es el campo donde se articulan los equipamientos y dispositivos tecnológicos y culturales en general, con las disposiciones subjetivas; y entre las interpelaciones (como conjuntos textuales) y los reconocimientos e identificaciones subjetivas. (Huergo, 2011, p.20)

De esta manera, la articulación comunicación/educación nos ofrece un conjunto de herramientas teóricas necesarias para abordar críticamente nuestro ámbito de actuación y para dar respuesta a ciertos procesos sociales y culturales que allí se desarrollan.

## **1.3. La mediación tecnológica del conocimiento**

### **1.3.1. Ecosistema mediático**

En las últimas décadas el desarrollo de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), los procesos de convergencia de medios y la conectividad han revolucionado la vida social de los seres humanos, las dinámicas de producción, distribución y consumo de contenidos mediáticos y la comunicación interpersonal.

Antes de profundizar en estas transformaciones, consideramos necesario retomar el planteo metafórico de la Ecología de los Medios, propuesto por Marshall McLuhan. Sobre este término, Carlos Scolari (2015) señala que McLuhan lo utilizó en los años sesenta para

describir un ecosistema mediático basado en un modelo equilibrado, transmisivo y vertical, caracterizado por la presencia de medios tradicionales como la televisión, el cine, la radio y la prensa gráfica; donde cada uno de ellos habitaba su propio lugar, relacionándose con un público específico, a través de producciones originales de cada formato.

En el contexto actual los medios tradicionales conviven con las plataformas digitales, generando nuevas formas de comunicación inmediatas e interactivas; por lo que el equilibrio mediático planteado por McLuhan se vio modificado ampliamente por el ingreso de nuevos actores. Este panorama exige una mayor flexibilidad y una nueva relación con los bienes culturales y el vínculo entre medios y consumidores.

En este sentido, es posible considerar a la convergencia como una de las características más significativa del actual ecosistema mediático. Sobre esto, Scolari (2013) retoma los aportes propuestos por Henry Jenkins para definirla como una confluencia entre la producción de la industria cultural y los contenidos generados por los usuarios. Según el autor “los prosumidores<sup>2</sup> son los embajadores de esa cultura colaborativa, participativa y abierta que ha encontrado en las redes digitales su ámbito natural de expresión” (Scolari, 2013, p.60). Por lo que la convergencia no sólo responde a la cooperación entre industrias mediáticas y los contenidos que fluyen a través de diversas plataformas, si no que genera un comportamiento migratorio de las audiencias. La convergencia nos invita a pensar en recorridos no lineales ni secuenciales que se correspondan con las potencialidades tecnológicas.

Participación, colaboración y fluidez son pilares propios de la convergencia mediática. Carlos Scolari (2013) señala que el surgimiento de nuevos agentes y las competencias participativas de los usuarios han generado que pasemos de un Ecosistema de Medios donde la centralidad del modelo se encontraba basada en de “uno a muchos”, a un ecosistema de “muchos a muchos”. Antes la producción estaba centrada en unos pocos, ahora surgen nuevas especies de narradores.

Generar relatos en este ambiente de medios implica comprender que la comunicación “produce culturas mediáticas o redes de significados colectivos de carácter público

<sup>2</sup> Ardini y Caminos (2018) utilizan este término para referirse a las personas que en un proceso de comunicación son, al mismo tiempo, consumidores y productores de contenidos.

caracterizado por convertir los medios de comunicación en nuevos territorios por los cuales viajar en la aventura de producir sentido” (Rincón, 2006, p.17). En otras palabras, el punto central de las transformaciones corresponde a la expansión en las modalidades de contar.

Por consiguiente, para diseñar procesos de Comunicación/Educación que aprovechen las potencialidades del actual Ecosistema Mediático, es necesario tener en cuenta otra relación con la tecnología, fomentando la participación y desarrollando nuevas narrativas.

### 1.3.2. Narrativas Transmedia

Como señalamos, en el actual ecosistema mediático todo cambia, todo muta, pero aún así vivimos en una época donde todo lo contamos, donde las historias permanecen y se expanden. Para definir en profundidad aquellos relatos que surgen en este entorno, nos parece acertado recuperar el concepto de Narrativas Transmedia propuesto por Henry Jenkins. Estas consisten en experiencias de comunicación que involucran “historias que se despliegan a través de múltiples plataformas mediáticas, y en las que cada medio contribuye de una manera característica a nuestra comprensión del mundo” (Jenkins, 2008, p.270). En este sentido, Omar Rincón (2019) retoma los aportes de Scolari para profundizar en que una experiencia es transmedial porque en “la construcción de un relato se combinan diferentes medios y plataformas, y se activa la participación de los usuarios” (p.156). Además, el autor señala que dentro de esta perspectiva, cada plataforma es la responsable de introducirnos en un mundo narrativo, en un aquí y ahora de la historia que se cuenta; y es la experiencia en dicho entorno lo que otorga las herramientas necesarias para que los usuarios participen e intervengan en lo diseñado previamente. Siguiendo esta lógica, podemos notar que en las experiencias de comunicación transmedia confluyen tres elementos claves: la narración, la participación y la tecnología.

La narración, apelando a la mirada de Rincón, consiste en el acto de interpelar a partir de la actuación de diversas estrategias de comunicabilidad. La narrativa se concreta en su adentro “como una serie de formas efectivas de conexión de los acontecimientos, construcción de la temporalidad, relato desde el espacio y constitución del estilo” (Rincón, 2006, p.98). En esta forma específica de contar historias, la temporalidad o la ubicación de



cada acción no define los fragmentos que constituyen la narrativa transmedia; sino que “las partes son definidas por las cualidades narrativas” (Gosciola, 2012, p.10). Es decir, el relato original se diversifica a través de la particularidad de cada personaje o situación. La transmedia viene a introducirnos en una nueva estructura comunicacional y en una conversación ampliada en todos los ámbitos imaginables.

Al respecto, Carlos Scolari agrega:

Cuando se hace referencia a las narrativas transmedia no estamos hablando de una adaptación de un lenguaje a otro (por ejemplo del libro al cine), sino de una estrategia que va mucho más allá y desarrolla un mundo narrativo que abarca diferentes medios y lenguajes. De esta manera el relato se expande, aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. (Scolari, 2013, p.18)

Explicar la transmedia desde el mundo de las historias, es insistir en que el punto central es la narrativa, no el medio. Por su parte, Claudia Ardini y Alfredo Caminos (2018) señalan que es el mundo de la historia el que contribuye a la formación de un ecosistema de relatos convergentes; lo cual incluye tanto las producciones originales como aquellas creadas a partir de la experiencia de usuarios con el universo narrativo y su participación.

Es en este sentido que “las narrativas nos invitan a pensar en que las historias ya no sólo se deben contar, sino que se pueden expandir, deconstruir y reconstruir, desde y con la participación” (Ardini y Caminos, 2018, p.10). Puntualmente, sobre el accionar de los usuarios, Fernando Irigaray sostiene que “sin participación no hay transmedia” (2015, p.168). De esta forma queda en evidencia que la cuestión fundamental de la transmedia radica en la participación de los usuarios ya que son ellos los que asumen la tarea de ensanchar el relato (Lovato, 2015).

Dentro de esta cultura participativa, Scolari (2014) menciona que “una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo” (p.2). Por lo que en transmedia, los usuarios se constituyen en

prosumidores, es decir, personas que son tanto consumidoras como generadoras de contenido dentro de un mismo proceso comunicativo (Ardini y Caminos, 2018).

Como mencionamos, las experiencias de comunicación transmedia surgen del nuevo Ecosistema Mediático caracterizado por la aparición de las TIC y la convergencia de medios que estimulan espacios de intercambio y participación. Por lo que sin tecnologías no podríamos hablar de Transmedia. Ahora bien, para comprender el aporte de los medios y las plataformas dentro de estas experiencias, Scolari señala que no debemos descuidar que “cada medio es una interfaz con un tipo de consumidor, cada medio o plataforma genera diferentes experiencias con los usuarios” (Scolari, 2013, p.83). Esto quiere decir que para generar experiencias transformadoras, es necesario diseñar las posibilidades de extensión mediática del relato, comprendiendo las características específicas de cada medio.

Sin embargo, lo que hace única a la Transmedia es que, a diferencia de las narrativas digitales, no se agota solamente en las posibilidades tecnológicas si no que trasciende a otros territorios. Como señalan Ardini y Caminos (2018) lo que importa aquí “es comprender que así como lo virtual es parte del territorio del transmedia, también lo es lo físico” (pp.15-16). Como mencionan los autores, esto implica entender que “la interacción digital se complementa con la interacción territorial, a partir de lo que se construyen nuevas plataformas de disputa de sentido y se involucra a quienes participan en ambientes más expansivos que los cotidianos” (Ardini y Caminos, 2018, p.16). Es entonces que “todo espacio que sea propicio para que se desarrolle la conversación social es un territorio del transmedia” (Ardini y Caminos, 2018, p.31). De esta manera, Omar Rincón (2019) propone que “se usen expansiones transmediáticas para un propósito narrativo y que cada medio se integre a partir de su propia especificidad” (p.156). Si bien el surgimiento de estas expansiones transmediáticas se da con la aparición de las nuevas tecnologías, lo que importa aquí es la posibilidad de incorporar múltiples lenguajes.

Desde esta línea de pensamiento nos proponemos generar narrativas transmedias que permitan producir un recorrido donde la experiencia se viva, en el que cada parte involucrada en el proceso educativo pueda contar sus historias, generar vínculos entre sí y contribuir a un todo significativo.

### 1.3.3. Experiencias transmedia

El mandato comunicacional de la época, tal como lo concibe Rincón (2021), consiste en narrar y producir experiencias. Es por ello que el autor insiste en que la comunicación tiene que ver con contar historias, escuchar a la ciudadanía y generar vínculos para crear conversación y experiencia de ritual alrededor de lo que hablamos. Por su parte, Ardini y Caminos (2018) destacan que “la transmedia es la manera en que al contar una historia colectivamente (con participación de los prosumidores) el mundo de esa historia se expande en distintos medios y plataformas con distintos objetivos y consecuencias” (p.16).

Sobre lo expuesto, Rincón señala:

La propuesta es promover el acceso diverso a las pantallas; producir interpelaciones nuevas; pasar del consumidor al ciudadano para la política, trabajar por la autoestima social y las identidades culturales; promover visibilidades, accesos y reconocimientos nuevos. El asunto es dejar los discursos y buscar las historias inscritas en cada sujeto, territorio, memoria, tradición, concepto o realidad. Hay que incorporar los silencios y los modos de narrar de los sujetos que cuentan. Hay que intervenir los lenguajes, la industria, las dramaturgías para convertirnos en productores de resistencias creativas a través de nuestras intervenciones mediáticas. (Rincón, 2019, p.156)

A partir de estas reflexiones, podemos considerar a las narrativas transmedia como experiencias democráticas que realizan aportes significativos y generan nuevas formas de participación y producción de sentidos (Ardini y Caminos, 2018). Esta condición corresponde a la cualidad misma de los usuarios como sujetos que tienen la capacidad para proponer, cambiar, demandar y modificar el espacio público en el cual se lo invita a participar (Ardini y Caminos, 2018). Aquellos relatos anclados a los lugares cotidianos de los prosumidores, dan lugar a una articulación entre estos, sus prácticas y transformaciones. Sobre esto, Irigaray (2015) sostiene que “el relato basado en lugares involucra de forma más intensa a estos

‘ciudadanos’ que son titulares de derechos (...) propiciando interacciones relacionadas con el espacio público y la ciudad” (p.42). Describir un espacio y los intercambios simbólicos que allí se producen, refuerza la idea de que narramos para entender el mundo y para, a través de esos relatos, constituirnos como parte de una comunidad.

Las narrativas transmedia brindan nuevas posibilidades de acción. Hablamos de generar producciones comunicacionales que den lugar a una práctica ciudadana. Con este tipo de acciones, María Cristina Mata (2006) señala que se contribuye a “un modo específico de aparición de los individuos en el espacio público, caracterizado por su capacidad de constituirse en sujetos de demanda y proposición respecto de diversos ámbitos vinculados con su experiencia” (p.8). Así, a través de la apropiación-participación, los prosumidores intervienen el territorio transmedia a fin de transformarlo y generar nuevas producciones.

En esta línea, Ardini y Caminos sostienen:

La participación en las experiencias transmedias, para que sea genuina, debe ser capaz de transformar el entorno en el que existimos, reflexionar sobre el impacto de nuestras acciones, implicar a sujetos y colectivos, articular las experiencias de los sujetos y colectivos con el territorio de acción, construir con otros, conocer lo que pasa y lo que nos pasa, aprender en el intercambio que propone el diálogo, comunicar en la diferencia, habilitar nuevas herramientas, gratificar necesidades y exigir derechos. (Ardini y Caminos, 2018, p.17)

En relación a esto, María de los Ángeles González señala que “cuando los ciudadanos protagonizan, el espacio público se convierte en dispositivo de uso y sentido” (2016, p.166). De esta manera, la autora señala que el espacio de todos es el lugar donde aparecer ante “otros”, con un cuerpo, una dignidad y una historia.

Siguiendo la misma lógica, a través del aporte de Omar Rincon (2019) es posible entender la importancia de “narrativas que produzcan experiencias transversales y pongan en secuencia lo comunicativo con otros saberes-prácticas-referencias para producir nuevas



vivencias de lo popular: laboratorio de formatos inscritos en las ciudadanías no visibles, en las culturas no exploradas, en las sensibilidades no contadas” (p.157).

Para las producciones transmedia, incorporar aquellos espacios físicos que disputan los sujetos “comprende una experiencia narrativa inmersiva, compleja y participativa, que expande las posibilidades expresivas a partir de las interacciones con el entorno” (Irigaray, 2017, p.46). Es a través de las narraciones, y de quién narra, que los lugares y espacios pueden ser transformados.

Si buscamos generar un proceso de aprendizaje de forma innovadora, desde una posición transmedial y por lo tanto comunicacional, es necesario pensar y desarrollar estrategias que permitan una participación con mayor igualdad, para que se pueda alcanzar un mejor intercambio comunicativo y una nueva producción de conocimiento.

#### **1.3.4. Experiencias transmedia como estrategias pedagógicas**

Como mencionamos con anterioridad, la ecología de los medios es una fuente permanente de nuevas experiencias, formatos y dispositivos. Constantemente nos vemos atravesados por interfaces innovadoras, nuevos lenguajes y medios, que transforman las prácticas productivas y el consumo mediático. Al mismo tiempo cambian los formatos, estilos y estructuras narrativas, dando lugar a la participación activa de los usuarios.

En este contexto, categorías como las de receptor, público, usuario o destinatario no alcanzan para caracterizar las numerosas posiciones subjetivas que asumimos en los procesos comunicacionales. De esta manera, podemos pensar la Transmedia como una estrategia que sirve tanto para abarcar un amplio espectro de medios y plataformas de comunicación como para estimular el rol de los participantes y generar comunidades. Esta modalidad productiva, basada en la construcción de relatos que se expanden en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores, puede abarcar diversos territorios.

Es en este sentido que nos referimos al campo educativo. Hoy en día, como señala Da Porta (2018) las concepciones de aprendiz, estudiante o educando tradicional quedan antiguas;



es decir que tampoco refieren con precisión a las posiciones que deberían asumir los vínculos pedagógicos constituidos dentro de este contexto mediático.

Siguiendo esta lógica, Martín-Barbero (2003) sostiene que los procesos educativos continuamente están siendo interpelados, no sólo por la enorme cantidad de contenidos disponibles, dislocados y diseminados sino también por los modos en que se transmite, se legitima y se produce el conocimiento. En otras palabras, el panorama actual necesariamente exige entornos escolares más participativos y el re-diseño de las propuestas de enseñanza.

Por lo señalado, el autor fundamenta:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural: la tecnología remite hoy no a unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. (Martín-Barbero, 2002)

Nos parece interesante enmarcar nuestro trabajo en esta mirada; es decir, tomando a las tecnologías como saberes sociales, como mediaciones constitutivas de la Cultura Contemporánea; que habitan, atraviesan, constituyen y desafían tanto a las prácticas comunicacionales como a las prácticas educacionales. Para Martín-Barbero (2002) trabajar desde esta concepción implica desapegarse de la lógica teleológica, medios-fines, para pensarlas como las formas culturales, políticas, sociales, rituales en que las tecnologías se hacen parte de la vida social. Concebir las tecnologías desde esta postura nos lleva a explorar de qué modo se articulan con las subjetividades; en otras palabras, con los deseos, los temores, las aspiraciones, las expectativas futuras y las creencias, con los modos de ser y de estar que estas atraviesan.

Las prácticas educativas no pueden quedar ajenas al contexto. Carlos Scolari (2010) propone que “el cambio en las prácticas educativas no consiste en dejar de contar sino en modificar el dispositivo comunicativo para pasar a una enunciación colectiva a cargo de todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.14). Las tecnicidades,



retomando las explicaciones de Da Porta (2018), que habitan y constituyen los distintos escenarios sociales de Comunicación/Educación traen consigo distintas procedencias, herencias, poderes que se hace necesario explorar y mirar críticamente en cada territorio; puesto que los saberes técnicos no solo son procedimentales, en tanto nos ayudan a resolver problemas prácticos sino que también desarrollan afectividades, sensibilidades, socialidades y potencialidades subjetivas. Los modelos transmisivos y de autoridad que regían en el pasado, están siendo (o deberían ser) reemplazados por una cultura en donde predomina la participación y la colaboración creativa.

Para profundizar esta noción, Martín-Barbero señala:

Nada le puede hacer más daño a la escuela que introducir modernizaciones tecnológicas sin antes cambiar el modelo de comunicación que subyace al modelo escolar: un modelo predominantemente vertical, autoritario, en la relación maestro alumno, y linealmente secuencial en el aprendizaje. Meterle a ese modelo medios y tecnologías modernizantes es reforzar aún más los obstáculos que la escuela tiene para insertarse en la compleja y desconcertante realidad de nuestra sociedad. (Martín-Barbero, 2000, p.35)

Siguiendo la mirada de Carlos Scolari (2019), es necesario que las instituciones escolares realicen esfuerzos para adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas, donde “la percepción general es que la vida social de los jóvenes gira en torno a un conjunto de tecnologías y prácticas que a menudo se encuentran a gran distancia de los procesos educativos” (p.130). En este punto, el autor propone incentivar la implementación de estrategias de Alfabetización Transmedia la cual, entendida como una praxis educativa, se propone recuperar hacia adentro de las instituciones los saberes desarrollados fuera del entorno formal (Scolari, 2019).

Esta lógica corresponde, retomando el planteo de Paulo Freire, a que los educadores no deberían hablar sobre su visión del mundo o intentar imponerla, sino dialogar con los educandos sobre sus experiencias, sanciones e inquietudes para generar conciencia. Así,

ambas partes se vuelven partícipes del proceso en el que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen (Freire, 1968).

Es entonces que, para hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia Scolari propone:

Si se toma en cuenta la definición tradicional de transmedia storytelling (un relato que se cuenta en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores) se podría imaginar un proceso de aprendizaje donde la narrativa (...) se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos; por otra parte, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes. En otras palabras, se trataría de pasar de los usuarios como generadores de contenidos a los estudiantes como generadores de contenidos. (Scolari, 2019, p.119)

Considerando la relación entre convergencia, medios y educación, Scolari (2010) plantea que es necesario pasar de una pedagogía de la enunciación individual a una pedagogía de la participación. Teniendo en cuenta estos aportes, para diseñar e implementar experiencias transmedia como estrategias pedagógicas, es fundamental establecer un pasaje del enunciador único, el docente, al enunciador colectivo debido a que en el relato se construye entre todos. Por otro lado, se debe pasar de lo monomediático a lo transmediático, comprendiendo que cualquier medio contribuye a la conversación ampliada.

Sumado a esto, se debe pasar del alumno como consumidor pasivo de la información, al estudiante como coproductor de contenidos. Esto implica reconocer sus competencias transmedia, las cuales corresponden a habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales (Scolari, 2018, p.4). Se considera a los estudiantes como prosumidores, como personas potencialmente capaces de generar contenidos y ser productores de su propio aprendizaje. En definitiva, se trata de pasar de la transferencia del conocimiento a la construcción colectiva del conocimiento.





Construir narrativas transmedia desde la perspectiva comunicación/educación permite continuar con los lineamientos propuestos por Freire (1968) quien señala que el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa.



# Capítulo II: Marco

## Metodológico



## ***2.1. Nuestro espacio, nuestra identidad***

### **2.1.1. Tema**

Las Narrativas Transmedia como estrategias pedagógicas para potenciar los procesos de enseñanza.

### **2.1.2. Objetivos**

- Objetivo general:
  - Diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa basada en una experiencia transmedia en conjunto a docentes y estudiantes del IPEM N°394 “Juana Manso”.
- Objetivos específicos:
  - Proporcionar a las docentes herramientas conceptuales y metodológicas para la implementación de una propuesta transmedia de enseñanza y aprendizaje.
  - Diseñar en conjunto con las docentes una propuesta educativa que posibilite la expansión narrativa a través de diversos medios, plataformas y formatos.
  - Implementar con los estudiantes de 5° año de la orientación “Ciencias Sociales y Humanidades” de la división “A” la estrategia elaborada.
  - Desarrollar una acción participativa de aprendizaje y producción a través de actividades con los estudiantes.
  - Evaluar las percepciones e impresiones sobre la experiencia vivida de las profesoras y los alumnos.

## **2.2. Metodología de trabajo**

En este apartado se presentará concretamente la metodología de trabajo, con el objeto de justificar las elecciones realizadas en relación a los métodos y técnicas seleccionadas. A



continuación describiremos el alcance y enfoque de nuestro proyecto, el tipo de investigación, el carácter y las técnicas de recolección de datos utilizados durante el diagnóstico.

En primer lugar, consideramos que el alcance de nuestra propuesta es exploratoria-descriptiva. Si bien existen trabajos e investigaciones previas que explican cómo aplicar las narrativas transmedias en las prácticas educativas, estas no especifican sobre la experiencia concreta de trabajo; es decir, cómo generar proyectos transmedia en educación, teniendo en cuenta los distintos actores que intervienen en el proceso, como a su vez, las diferentes etapas de diseño, ejecución y evaluación propias de un proyecto. En consecuencia, utilizando el alcance descriptivo se recabó la información necesaria para reconocer, ubicar y definir la problemática a tratar para formular una propuesta adecuada, generando una experiencia significativa en función a las necesidades encontradas y considerando a los docentes y a los alumnos como parte central del proceso. Aunque cabe aclarar que la finalidad máxima de este proyecto es la descripción del diseño, realización y los resultados que produjo la aplicación de una propuesta educativa basada en una narrativa transmedia

En lo que respecta al enfoque de nuestro proyecto, el mismo se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, la cual tiene el propósito de “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista” (Hernández Sampieri, 2014). Esta perspectiva nos permite situarnos en el contexto a investigar, interactuando directamente con el objeto de estudio, de modo que se pueda comprender los significados que éste último le otorga a determinadas experiencias.

En este sentido, la realidad social está constituida fundamentalmente por los significados, símbolos e interpretaciones que los sujetos construyen en su interacción con otros actores y con el mundo social. Tal como sostienen Emanuelli y Egidos (2009) este tipo de metodología es apropiada cuando interesa investigar el modo en que se realiza la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales involucrados, los condicionantes de la vida cotidiana o para brindar una descripción detallada de la realidad.

En tercer lugar, el tipo de investigación propuesto toma elementos propios de una investigación-acción debido a que se asignó un lugar central a los sujetos en la construcción



de los conocimientos acerca de sus realidades. Puntualmente, la intención de nuestro trabajo fue indagar acerca de cómo debe desarrollarse una experiencia transmedia como estrategia pedagógica, que se adecúe a las necesidades comunicacionales propias del actual ecosistema mediático y genere mejoras concretas en la práctica tanto del docente, como del estudiante. Por lo tanto, esta propuesta plantea una investigación conjunta a la experiencia, es decir, el estudio de la utilización de dicha estrategia transmedia, el diseño en conjunto con los docentes, su puesta en práctica por parte de los alumnos y la posterior evaluación.

Por último, en función a lo expuesto, podemos sostener que el presente trabajo es de carácter aplicado y práctico. Para llevar a cabo esta propuesta, decidimos posicionarnos desde nuestro rol como comunicadores en tanto transformadores de la realidad que nos compete. Nuestra labor aquí radicó en lograr una verdadera articulación entre docentes y alumnos para fortalecer las capacidades de participación y avanzar hacia espacios en donde los estudiantes protagonicen y se apropien de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las significaciones que de allí surgen.

### **2.3. Fases del proyecto**

En este apartado se describirá la dinámica de trabajo implementada para la gestión del proyecto transmedia. Washington Uranga (2020) entiende a la gestión como proceso integral que supone diferentes fases, entre las cuales se encuentran el análisis de la situación o el “conocer para”, la planificación, la ejecución y finalmente la evaluación.

Para actuar con intención transformadora, primero es necesario reconocer la realidad. En este sentido, retomando a Alfredo Carballeda (2008) resulta significativo reflexionar acerca de los modos de conocimiento que permitan una aproximación genuina a las particularidades del territorio. Desde esta perspectiva nos parece apropiado denominar como análisis situacional, al proceso de acercamiento y reconocimiento de la institución educativa y de los sujetos que intervendrán en nuestro proyecto. Uranga (2008) define al análisis situacional como una mirada que nos permite establecer diferencias y regularidades en los modos de actuar y significar de los actores; indagar sobre las múltiples dimensiones y sentidos que atraviesan y configuran cada situación, reconocer la trama compleja de las



relaciones entre los actores y la forma como éstos se constituyen comunicacionalmente en la misma desde una perspectiva histórica.

De esta manera, para facilitar la toma de decisiones y diseñar estrategias de acción acorde a las necesidades de la institución sobre la cual intervenimos, decidimos ponernos en contacto con los protagonistas principales de la situación<sup>3</sup>, reconocer las impresiones de cada uno de ellos, poder explicitarlas, atribuirles sus razones y fundamentos de manera adecuada, comprenderlas dentro de sus contextos, sus capacidades e intereses. Entendemos que este análisis situacional es dinámico porque se trata de algo siempre inacabado y perfectible teniendo en cuenta que la realidad está sometida a ese dinamismo.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y con la intención de fundamentar nuestra práctica recurrimos, en una primera instancia, a recabar la información pertinente para ello. En este período, la técnica elegida para la construcción de datos fue la entrevista con preguntas semiestructuradas<sup>4</sup>. Tomando como fuente de conocimiento a los actores en el escenario social, decidimos utilizar este instrumento para conocer más en detalle la situación de los agentes que consideramos relevantes en el desarrollo de los procesos educativos.

Para tener un panorama inicial y global sobre la realidad del IPEM 394 “Juana Manso”, decidimos contactarnos con el equipo directivo. Concretamente, se le consultó sobre la gestión de las condiciones institucionales y didácticas durante el período en el que se desarrolló el presente trabajo; puntualizando en la modalidad de trabajo, la organización de los tiempos, la conectividad y los recursos tecnológicos disponibles.

Debido a que nuestro trabajo se realizó en conjunto con las asignaturas Psicología, Historia y Geografía nos resultó pertinente conocer sus modos de trabajo. En este sentido, indagamos sobre el proceso que conlleva el armado de sus propuestas pedagógicas en el marco del PAI, la experiencia de trabajar en conjunto con otras materias; así como también los criterios para priorizar contenidos curriculares y las estrategias implementadas.

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar que a lo largo del escrito se expondrán las palabras tanto del equipo directivo como de las docentes, con sus respectivos nombres, puesto que fueron actores significativos para el diseño y ejecución de este proyecto. En “*Nuestro espacio, nuestra identidad*” los sujetos involucrados no desempeñaron el rol de meros informantes sino que fueron los encargados de que esta propuesta pudiera llevarse a cabo.

<sup>4</sup> Ver Anexo 1: Análisis situacional.



Otro de los actores a considerar para el desarrollo de este proyecto fueron los alumnos de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A. Con la finalidad de conocer en detalle el curso en cuestión, se tomó una muestra representativa de siete estudiantes a los cuales les consultó sus apreciaciones de las clases de Psicología, Historia y Geografía, haciendo hincapié en su participación en las propuestas de trabajo y los recursos tecnológicos empleados en la realización de las mismas.

Una vez realizadas las entrevistas pertinentes el siguiente paso consistió en definir, en conjunto con las docentes de las asignaturas mencionadas, los objetivos, la didáctica y los criterios a seguir para el armado del Proyecto de Aprendizajes Integrados y la propuesta transmedia. En esta etapa de planificación, en lo que respecta a la propuesta pedagógica, la misma fue dictaminada por las profesoras a cargo del PAI, es decir, las docentes fueron las encargadas de definir la temática a trabajar en función a las particularidades conceptuales de cada materia. En esta línea, se estableció que la temática a trabajar sería la apropiación del espacio público por parte de los jóvenes de Río Tercero.

Al tratarse de una experiencia transmedia, el proyecto debía estar marcado por una línea narrativa central. Es por ello que pensamos en una historia que se adapte de manera pertinente al tema elegido por las docentes. La narrativa consistió, entonces, en la iniciativa del multimedio (ficticio) “MAP” de dar a conocer la apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes en la ciudad de Río Tercero por medio de un mapa sonoro. “MAP” fue diseñado como un espacio de investigación interdisciplinario con el objetivo de explorar y difundir la cultura de diversos puntos de la provincia de Córdoba. Puntualmente, para esta investigación, se establece contacto con el IPEM 394 “Juana Manso”, invitando a que los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A” participen en carácter de colaboradores locales, aportando su mirada.

Para la ejecución del proyecto, en conjunto con las profesoras, se determinó con mayor precisión las tareas y actividades a realizar. En este sentido, se acordó que los alumnos trabajen en grupos compuestos de tres integrantes, los cuales deberían identificar los espacios que consideraban que fueran apropiados por los jóvenes. Una vez seleccionados, realizarían en torno a ellos producciones gráficas, sonoras y visuales.



A fin de lograr una mayor vinculación interdisciplinaria, el proyecto se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes lineamientos: dónde se da la apropiación, quién se apropia y cómo se da la apropiación de los espacios elegidos.

Luego de su implementación, se recurrió a la evaluación de la experiencia vivida. Esta se realizó tanto a los alumnos como a las docentes. En el caso de los primeros, utilizamos la encuesta como instrumento de recolección de datos con la finalidad de conocer su opinión sobre el trabajo realizado. Precisamente, tanto con preguntas abiertas como cerradas, les consultamos sobre sus apreciaciones en torno a las actividades realizadas, los desafíos presentados y las modificaciones que realizarían en futuros trabajos. En lo que respecta a las docentes, recurrimos nuevamente a entrevistas para conocer sus percepciones sobre el proyecto y así lograr una construcción conjunta de significados respecto al mismo.





# Capítulo III: Marco Referencial

### 3.1. Acercamiento a la institución

La institución seleccionada para trabajar en este proyecto fue la escuela de nivel medio IPEM N°394 “Juana Manso”, una de las escuelas de gestión estatal más grandes de la localidad de Río Tercero, en la provincia de Córdoba.

La misma tiene como misión trabajar en la formación de jóvenes responsables de sus propios aprendizajes, desarrollando valores, habilidades y conocimientos que les permitan su participación activa en la vida laboral, social, política, cultural; siendo capaces de enfrentar los desafíos del mundo actual. En relación a esto, la visión de la escuela se orienta a ser una institución educativa en constante transformación, con el objetivo de brindar una educación integral de calidad, orientando a los estudiantes en la construcción colectiva de conocimientos, en habilidades cognitivas y sociales, competencias laborales y valores democráticos en pos de una ciudadanía activa y responsable, acorde a la realidad social<sup>5</sup>.

La institución fue fundada en el año 1953 bajo la denominación de “Escuela Superior de Comercio”. Allí concurrían alumnos de diferentes barrios de la ciudad y otras localidades de la zona para obtener el título de “Perito Mercantil”. Aproximándose a la reforma educativa del año 1994, la escuela incorpora, por un lado, las orientaciones “Economía y Administración” y “Ciencias Sociales y Humanidades” a su oferta educativa, las cuales actualmente se encuentran en vigencia; y por el otro, suma el nivel superior con diversas carreras y tecnicaturas, bajo la misma denominación.

En noviembre de 2015 se produjo la desanexación entre el nivel medio y el nivel superior, conformándose así dos instituciones diferentes, tanto en su organización como en su normativa. El nivel terciario modificó su nombre a “Escuela Superior de Comercio”; mientras que el nivel medio, tras el proceso de selección de una nueva denominación y mediante el decreto provincial N°1342/2017<sup>6</sup>, se produce la designación del nombre IPEM N°394 “Juana Manso”.

---

<sup>5</sup> Las apreciaciones en torno a la misión y visión fueron consultadas en la página web del IPEM.

<sup>6</sup> Decreto 1342 de 2017. Imposición de nombre al Instituto Provincial de Educación Media N°394 de Río Tercero. 18 de septiembre de 2017. B.O. No.182.



En la actualidad, dentro del edificio del IPEM conviven otras dos instituciones educativas: el Centro Educativo de Nivel Medio Adultos (C.E.N.M.A) de Río Tercero, y la Escuela Superior de Comercio destinada a la formación terciaria.

Hoy en día, la propuesta de formación ofrecida por el IPEM se divide en dos ciclos. El primero de ellos corresponde al Ciclo Básico compuesto por alumnos de primero, segundo y tercer año los cuales concurren en el turno mañana. Su finalidad es afianzar los aprendizajes considerados básicos para el desarrollo personal, para el desempeño cívico y social, y para la continuidad de la trayectoria educativa en el ciclo orientado.

El segundo nivel de formación compete al Ciclo Orientado en el cual asisten los estudiantes de cuarto, quinto y sexto año durante el turno tarde. Dicho ciclo posibilita la formación general en el campo del conocimiento propio de la orientación o modalidad correspondiente; propiciando saberes específicos del área particular de cada oferta. La propuesta formativa del bachiller en “Economía y Administración” enfatiza la apropiación de saberes que permitan a los estudiantes comprender los actuales escenarios sociales y económicos, desarrollar una mirada integral y situada de las problemáticas que los caracterizan y construir proyectos de participación ciudadana con actitud transformadora. Mientras que la orientación de “Ciencias Sociales y Humanidades” se encargan del estudio del ser humano como ser social, dando énfasis a aspectos como el comportamiento, la realidad social, las interacciones humanas y la cultura.

En el edificio donde opera el IPEM asisten 970 alumnos distribuidos en 37 cursos, 180 docentes (incluyendo preceptores) organizados en 10 departamentos de materias afines y 10 administrativos, una gabinetista, dos bibliotecarias, dos Ayudantes de Trabajos Prácticos (ATP) y dos coordinadoras de curso que representan el nexo entre los estudiantes, los docentes y las familias. La gestión de la escuela se encuentra a cargo del equipo directivo conformado por la directora, Lic. y Prof. Milena Moroni; y las vicedirectoras Lic. y Prof. Karina Grandi y Prof. Claudia Baldi.

En relación a las cuestiones edilicias, la institución cuenta con tres pisos y 39 aulas para el dictado de clases, un mesa de entrada, tres patios de recreación, batería de baños distribuídas en cada una de las plantas del edificio, un Salón de Usos Múltiples (S.U.M)



cubierto, dos salas multimediales, dos laboratorios de informática, dependencias administrativas, playón polideportivo con vestuarios, cantina y fotocopiadora.

### 3.2. Marco normativo

Como bien aclaramos, la realización del presente proyecto se dio durante el contexto de pandemia de COVID-19; situación que impactó de manera trascendental en el ámbito educativo, produciendo modificaciones significativas en las prácticas pedagógicas. Es por ello que consideramos pertinente destinar el siguiente apartado para explicar las resoluciones nacionales, memorándums provinciales y los protocolos correspondientes que regularon la modalidad de cursada durante el ciclo lectivo 2021, así como también nuestra intervención en la institución.

Si bien el presente trabajo fue desarrollado durante el año 2021, nos resulta importante retomar la experiencia del ciclo lectivo 2020 ya que la emergencia sanitaria generó una situación atípica en el campo educativo. Concretamente, el 15 de marzo de 2020, el Ministerio de Educación de la Nación estableció a través de la Resolución 108/2020<sup>7</sup>, la suspensión temporal del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior. Frente a esta situación, se decidió implementar un soporte alternativo para garantizar la continuidad del ciclo lectivo en curso. Las prácticas educativas llevadas a cabo en este periodo se corresponden con una educación remota de emergencia, la cual implicó un cambio momentáneo de la actividad presencial para implementar un modelo alternativo virtual que permitió sobrellevar la situación de crisis.

Retomando nuestro período de trabajo, los lineamientos ministeriales que marcaron la dinámica organizacional de las escuelas en 2021, se caracterizaron por presentar las pautas a seguir con el objeto de establecer una presencialidad alternada. En febrero de dicho año, el

---

<sup>7</sup> Resolución 108 de 2020. Ministerio de Educación Nacional. Covid 19 - Suspensión de clases en establecimientos educativos. 15 de marzo de 2020.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba dispuso<sup>8</sup>, para todas las escuelas de gestión estatal y privada, acuerdos sobre el sostenimiento y retorno progresivo de clases presenciales junto a los principios y pautas para la apertura de las instituciones educativas, bajo condiciones de seguridad sanitaria y cuidado de la salud de la comunidad. La propuesta establecida para garantizar dicho retorno, consistió en la aplicación de una modalidad de trabajo en formato bimodal. Esta se caracterizó por contener periodos de trabajo con asistencia a clases presenciales y actividades virtuales<sup>9</sup>.

Teniendo en cuenta estas normativas, las instituciones se vieron obligadas a reorganizar y generar las condiciones necesarias para el regreso a una presencialidad cuidada. La primera cuestión a definir correspondió a los tiempos en que debía construirse la jornada escolar. Puntualmente, el desarrollo de las actividades escolares fueron acotadas, en la presencialidad, a un total de 4 horas reloj de clases diarias. La segunda cuestión fue la creación de nuevos espacios que respetaran el distanciamiento físico adecuado. Es por ello que se dio el surgimiento de las denominadas “aulas burbujas” o “burbujas sanitarias”, las cuales consistieron en agrupaciones de un máximo de 15 o 20 alumnos por aula.

En el marco del retorno progresivo a la presencialidad alternada, la propuesta organizativa, establecida por el Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba<sup>10</sup>, consistió además en el establecimiento de la unidad pedagógica 2020-2021 y la priorización de los contenidos curriculares. En lo que respecta a la primera, desde los equipos docentes se vieron envueltos en la tarea de recuperar información que permita caracterizar la trayectoria escolar de cada uno de los alumnos; lo cual implicó una reorganización didáctica, teniendo en cuenta los aprendizajes logrados y pendientes de los estudiantes. Mientras que la segunda requirió la identificación de los núcleos centrales de las disciplinas pedagógicas para asegurar la continuidad del proceso formativo, atendiendo a los propósitos de cada ciclo.

---

<sup>8</sup> Memorándum 2 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Orientaciones pedagógicas para el retorno a la presencialidad cuidada en las escuelas. 16 de febrero de 2021

<sup>9</sup> Memorándum 1 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Orientaciones para la organización escolar en formato bimodal. 23 de febrero de 2021.

<sup>10</sup> Memorándum 1 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Orientaciones para la organización escolar en formato bimodal. 23 de febrero de 2021.



Sin embargo, estas disposiciones presentes en el Memorandum 01/2021 no sólo se orientaron hacia una continuidad pedagógica, sino también hacia una integración entre espacios curriculares. Esto significó que la planificación de la enseñanza se centrara en el desarrollo de Proyectos de Aprendizajes Integrados (PAI). Partiendo de una situación problemática o tópico, cada espacio curricular involucrado debía contribuir a su abordaje, poniendo en juego los conceptos, prácticas y perspectivas de las disciplinas. El diseño de estos proyectos requería que los docentes a cargo de cada una de las materias intervinientes conformen un equipo pedagógico e identifiquen aquellos contenidos disciplinares que contribuyan a la resolución de la situación problemática planteada. En este sentido, las distintas responsabilidades pedagógicas debieron ser distribuidas entre los docentes participantes, asegurando que los estudiantes cuenten con acompañamiento tanto en las instancias presenciales como las no presenciales. Cabe aclarar que esta medida exceptuó las asignaturas Matemática, Lengua y Literatura e Inglés debido a que, al ser consideradas como materias prioritarias, se mantuvieron como espacios particulares sin la necesidad de agruparse a otras disciplinas.

Por último, en septiembre de 2021, el Ministerio de Educación provincial estableció las pautas pertinentes para el retorno a la presencialidad plena. A través de la resolución N°592/2021<sup>11</sup> se publicó el protocolo específico que establecía nuevas medidas sanitarias de distanciamiento y ventilación con el fin de garantizar la asistencia plena en los tres niveles educativos del sistema general obligatorio. Sumado a esto, a partir de la fecha señalada, el sistema de burbujas sería desplazado para dar lugar a la unificación de los estudiantes en un grado o curso.

---

<sup>11</sup> Resolución 592 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Protocolo específico para la presencialidad plena en los tres niveles educativos del sistema general obligatorio, inicial, primario y secundario. 17 de septiembre de 2021.



# Capítulo IV: Desarrollo



## 4. Gestión del proyecto

Washington Uranga (2020) propone comprender a la gestión como un proceso integral que puede ser ejecutado desde una perspectiva comunicacional y con la disposición de los actores para transformar el espacio en el habitan. Desde su mirada, gestionar se encuentra directamente vinculado con el actuar y con la vocación para incidir en función de un cambio deseado. Es por ello que toda reflexión de gestión, tomada desde su sentido integral, necesariamente entrecruza acciones prácticas y útiles de cara a la intervención.

Siguiendo esta lógica, en el presente capítulo describiremos las diferentes prácticas llevadas a cabo para la gestión y realización de nuestro proyecto, comprendidas en las siguientes fases: análisis situacional o el “conocer para”, la planificación, la ejecución y finalmente la evaluación.

La primera fase corresponde al análisis de la situación, donde apuntamos a reconocer, identificar y describir los puntos más relevantes que facilitaron la construcción de orientaciones generales a modo de líneas de acción para nuestra intervención. Con el fin de conocer y comprender la institución en donde intervenimos, en esta fase se expondrá la información obtenida mediante los instrumentos metodológicos antes detallados. En la segunda fase, la de planificación, mencionaremos las diferentes etapas de desarrollo de nuestra propuesta, teniendo en cuenta los nudos críticos identificados anteriormente como así también los objetivos propuestos. La tercera fase es la de ejecución; allí se definirá con mayor precisión las tareas y cada una de las actuaciones concretas llevadas a cabo. Esta fase corresponde a la realización misma del proyecto. Por último, la fase de evaluación, tiene como finalidad la revisión exhaustiva del proyecto en sí, con el objeto de conocer las apreciaciones de los sujetos y detectar posibles errores o problemas a considerar en futuras producciones.



## 4.1. Análisis situacional

Tomando a la vida cotidiana como fuente de producción de sentidos, la primera fase de nuestro proyecto consistió en realizar un análisis situacional o acercamiento inicial a la institución educativa. Siguiendo a Washington Uranga afirmamos que “todo proceso de intervención en un escenario social implica un modo de conocimiento de la realidad y la sistematización de saberes que contribuyen al análisis de la situación” (Uranga, 2016, p.20). Esta perspectiva exige, según el autor, tomar los datos que aportan los sujetos en el territorio como “manifestación de lo real” para fundamentar nuestra intervención y establecerlos como base para la construcción de proyectos.

En virtud de que el propósito central de nuestro proyecto comprendió la elaboración de una experiencia transmedia como estrategia de enseñanza en el marco de la construcción colectiva del conocimiento, consideramos pertinente llevar adelante el presente análisis a partir de tres nodos centrales: la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el manejo de las TIC y las prácticas de trabajo colaborativo.

En primer lugar, nos ocupamos por comprender los modos de construcción de la propuesta pedagógica. Como mencionamos en el capítulo Marco Referencial, nuestro contexto de trabajo estuvo marcado por la situación de pandemia que generó cambios estructurales en materia educativa. Una de las principales modificaciones correspondió a la unificación de las asignaturas en equipos pedagógicos y la priorización de los contenidos curriculares con la creación de los Proyectos de Aprendizajes Integrados (PAI)<sup>12</sup>. Es entonces que, focalizando en nuestro caso, las asignaturas Psicología, Historia y Geografía pasaron a constituir el equipo pedagógico de “Ciencias Sociales”<sup>13</sup>. En el marco de esta nueva medida<sup>14</sup>, las docentes se vieron en la tarea de repensar sus prácticas en función de elaborar procesos donde se pueda trabajar una situación problemática o tópico central desde las distintas disciplinas.

---

<sup>12</sup> Memorándum 1 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Orientaciones para la organización escolar en formato bimodal. 23 de febrero de 2021.

<sup>13</sup> Cabe señalar que la integración de estos tres espacios curriculares correspondía únicamente para 5° año.

<sup>14</sup> Memorándum 1 de 2021. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. Orientaciones para la organización escolar en formato bimodal. 23 de febrero de 2021.

Considerando la novedad que conllevaba el PAI, y teniendo en cuenta que nuestro trabajo estaría anclado en esta modalidad, nos pareció importante conocer las percepciones de las docentes en relación al mismo. En las entrevistas realizadas, las profesoras comentaron que la metodología utilizada para planificar este tipo de proyectos consistió en que, como equipo pedagógico, realizaran diversos encuentros para diagramar en conjunto la dinámica de trabajo y el tema central que guiaría el desarrollo de la propuesta; considerando los objetivos a alcanzar en cada disciplina involucrada.

En este sentido, con respecto a uno de los PAI realizados, las docentes fundamentaron:

Logramos unirnos y definimos la temática de Identidad Juvenil; precisamente si esta depende del espacio y del tiempo. Esa fue la temática que decidimos abordar. A partir de allí ver cuales eran los objetivos que podían llegar a lograr los alumnos; ver una secuencia de actividades; empezar con un disparador motivacional<sup>15</sup> (...) Cuando hablamos de la identidad social allí se involucraba Historia y Geografía. Podemos decir que iniciamos con el concepto de identidad para que los estudiantes pudieran construirlo. Desde nuestro lugar hicimos los aportes teóricos orientados hacia la descripción de su propia identidad y con quien se identificaban. (Grandi, 2021)

Una vez armado el PAI, todas las materias integradas presentaban en conjunto las actividades a los estudiantes, para que de esta manera las docentes, en cada horario asignado de la disciplina, pudieran volcar sus contenidos teóricos en función del mismo. En relación a esto comentaron que el alumno construía la propuesta de manera progresiva. Es decir, no trabajaba primero con una materia para luego comenzar con otra. sino que el abordaje era en conjunto ya que en las tres asignaturas se veía lo mismo.

---

<sup>15</sup> En relación a esto, las docentes hicieron hincapié en que “lo que más les gustó a los chicos fue hacer entrevistas y buscar fotos de jóvenes de otras épocas. En ese PAI había un montón de teoría pero sin salir de lo cotidiano; eso es lo mejor. Era un trabajo que los involucraba desde otro lugar, era contar un poco de su historia. También era mostrar su lado humano, que no están detrás de la computadora solamente. Eso les encantó”. (Baldi, 2021).

Sin embargo, las docentes destacaron la dificultad que conllevaba trabajar de esta manera dado a que fue un formato que debió implementarse de forma inmediata. Las entrevistadas mencionaron la falta de capacitación y de equipos por áreas que las orienten y guíen en estas prácticas, que en el cotidiano del accionar docente no se estaban implementando de esta manera. Si bien habían realizado proyectos integrando diferentes espacios curriculares, nunca se había realizado de la forma establecida en el PAI. Para los profesores les significó romper con ciertas estructuras, dado que cada uno se vio obligado a repensar su materia para ponerla al servicio de los requerimientos de este proyecto. No solo debían trabajar de manera compartida durante todo el año, sino que también debían priorizar conceptos, contenidos y aprendizajes de materias diferentes entre sí y con su respectiva especificidad. Tomando estas consideraciones, las docentes manifestaron que el desafío del trabajo en proyecto fue la integración de los contenidos. En este sentido, señalaron que les costó “romper la cuestión de decir qué de todo esto que compone mi materia es lo que yo tengo que dar como prioritario; y qué puedo dejar al servicio de este PAI” (Baldi, 2021).

Otra de las dificultades que mencionaron las entrevistadas tiene que ver con la evaluación. En este periodo, la misma era de carácter formativo, teniendo en cuenta el proceso. Esto quiere decir que no se evaluaban los resultados si no el recorrido. Cada docente debía prever instrumentos para el registro y seguimiento de la trayectoria escolar de cada uno de sus estudiantes. Según lo manifestado, esto generó problemas dado que la única forma que encontraron para evaluar fue utilizar un criterio subjetivo que implicaba ver cómo el alumno respondía o su interés en la propuesta.

Desde el punto de vista de los alumnos, esta modalidad resultó favorable porque se reducía el número de actividades a realizar por materia ya que en lugar de hacer diversos trabajos particulares para cada espacio, ahora un solo proyecto valía para diferentes materias.

El segundo punto central a considerar para el presente análisis, fue el contexto de manejo de las TIC correspondiente a docentes y alumnos. El primer periodo del ciclo lectivo 2021 se caracterizó por la implementación de la modalidad de alternancia que combinó momentos de presencialidad y virtualidad. En un contexto nunca antes experimentado, donde las docentes debieron reorganizar los procesos de enseñanza para incorporar las TIC como parte de las tramas pedagógicas, nos resultó clave conocer en detalle cómo fue el armado de



estas estrategias virtuales de enseñanza y, sobre todo, el manejo de diferentes medios y soportes tecnológicos.

El esquema para el trabajo virtual consistió en la incorporación del aula virtual *Moodle*. Esta decisión tuvo como objeto establecer un medio oficial de instrucción de las clases y reforzar los canales de comunicación entre docentes y alumnos<sup>16</sup>. Previamente a esta medida, desde el IPEN se realizó un relevamiento que constituyó la base de datos con la cual se establecieron políticas institucionales a implementar durante el año. Dicho relevamiento fue realizado a docentes y alumnos con la finalidad de conocer la posesión de conectividad y recursos tecnológicos<sup>17</sup>.

Otra de las consideraciones para implementar este formato de alternancia, fue garantizar el servicio de Internet en todo el edificio para que cualquiera pudiera hacer uso de él. Debido a que los gigas proporcionados no alcanzaban a cubrir la totalidad de la escuela, el equipo directivo gestionó la ampliación de banda ancha con las empresas proveedoras de Internet en la ciudad de Río Tercero<sup>18</sup>.

Luego de considerar estas cuestiones, efectivamente se dió la incorporación del aula virtual *Moodle*. Para ello, las autoridades del establecimiento educativo se comunicaron con el programador de la escuela, siendo éste el encargado de diseñar y adecuar la plataforma al

---

<sup>16</sup> Durante el período de educación remota de emergencia, las entregas de actividades y trabajos prácticos se realizaron a través de *WhatsApp* o correos personales, según lo dispuesto por cada docente. Esta decisión, si bien careció de planificación y diseño, sirvió para dar una respuesta rápida al contexto cambiante.

<sup>17</sup> A través de una encuesta realizada a inicios del año 2021 se determinó que los docentes contaban con servicio de Internet en sus hogares, así como también con los recursos tecnológicos para brindar las clases. En lo que respecta al alumnado, en el Ciclo Básico alrededor de 30 estudiantes manifestaron que no contaban con servicio de Internet o datos móviles; mientras que los alumnos restantes, si bien contaban con acceso a *WIFI*, no poseían los dispositivos necesarios para conectarse a las clases. En ciertos casos, sólo se contaba con un celular por grupo familiar. Por otra parte, en el Ciclo Orientado 15 estudiantes mencionaron no poseer conectividad y una gran parte del alumnado detalló que sí disponía de los recursos.

<sup>18</sup> La gestión se realizó a través de cartas y entrevistas con los gerentes de la Cooperativa de Obras y Servicios Públicos limitada de Río Tercero (RioTel) y la compañía Fibertel-Telecom. La primera de ellas ya era la proveedora oficial del colegio, por lo que decide ampliar el servicio de banda ancha. Pese a esta ampliación, el internet seguía siendo insuficiente dado los tres pisos que componen dicho edificio. Mediante donantes anónimos lograron la contratación del otro servidor.

esquema escolar<sup>19</sup> así como también la gestión del acceso a la misma para cada uno de los estudiantes, profesores y directivos.

En relación a lo mencionado, una vez garantizada la conectividad en el edificio se brindaron capacitaciones con la finalidad de alfabetizar tecnológicamente a los docentes y alumnos en el uso de la plataforma. En las entrevistas realizadas, desde la institución remarcaron que “una cosa era tener el dispositivo y otra saber usarlo” (Moroni, 2021) por lo que fue necesario realizar un abordaje en simultáneo para que cada parte se familiarizara con el medio y pudiera implementarlo en la cotidianidad de las clases. Teniendo en cuenta lo anterior, dichas capacitaciones consistieron en numerosas jornadas en las cuales se explicó el funcionamiento técnico del aula virtual *Moodle*; es decir, cómo ingresar, cómo cargar diversos tipos de contenidos, cómo enviar mensajes, cómo utilizar los foros y demás funcionalidades.

La ampliación de Internet sumada a la incorporación del aula virtual *Moodle*, fueron receptadas positivamente dentro de la dinámica de la escuela ya que permitieron sobrellevar la presencialidad alternada. El hecho de que desde la institución se llevaran adelante políticas para garantizar la conectividad y los medios tecnológicos, dio lugar a que ciertas desigualdades queden en suspenso<sup>20</sup>. De esta manera, atentos a la situación de los alumnos, se generó un espacio en el que cada estudiante podía continuar con su aprendizaje.

Sin embargo, pese a las medidas implementadas, las docentes manifestaron dificultades para integrar las TIC en sus propuestas de enseñanza. Puntualmente, en las entrevistas enfatizaron sobre la falta de capacitación en el armado de estrategias didácticas virtuales. Si bien las docentes destacaron la intención de la institución por generar capacitaciones en torno al uso del aula virtual *Moodle*, estas solo se acentuaron en explicar los aspectos funcionales de la plataforma. Según lo expresado, el desafío estaba en repensar su práctica pedagógica y para ello lo que necesitaban era aprender a enseñar en este nuevo

---

<sup>19</sup> En la plataforma se ordenaron los contenidos curriculares por año, orientación, división y materia posibilitando la fácil navegación de los usuarios.

<sup>20</sup> En el caso de los alumnos que no contaban con conectividad ni recursos necesarios para continuar con las clases en la virtualidad, el colegio optó por brindar la posibilidad de que los estudiantes asistan a la institución en horarios de contraturno, con la autorización de sus padres, para descargar las tareas o copiarlas en sus carpetas, para luego realizarlas en sus casas y entregarlas en los momentos de presencialidad.

entorno; según sus palabras, necesitaban aprender “cómo se comunica, cómo se enseña y cómo se es docente en la virtualidad” (Moroni, 2021).

Con respecto a los alumnos, estos remarcaron que a pesar de las capacitaciones, al principio no lograban comprender cómo usar la plataforma, ya que era una novedad, por lo que debieron pedirle a las profesoras que les explicaran nuevamente. A esto se le suman problemas técnicos que ocasionaron inconvenientes al momento de entregar las actividades<sup>21</sup>. Pese a esto, reconocieron el cambio significativo que produjo la incorporación del aula virtual. A diferencia de las aplicaciones de mensajería usadas durante el ciclo lectivo anterior, esta permitió que los contenidos estén unificados en un sólo lugar y por ende les resultó más fácil acceder a ellos.

En relación a las instancias de trabajo remoto, las docentes también plantearon que los alumnos no respondían a la virtualidad de la forma esperada. “Si bien asociamos siempre a los chicos con el manejo de tecnología, no lo hacen con respecto a la escuela, no logran comprender la importancia de poder llegar a contactarse desde la virtualidad” (Correa, 2021). Esta situación obligó a que debieran utilizar las instancias de trabajo presencial para explicar aquello que no se vio durante el periodo de trabajo remoto. Así mismo, manifestaron que para los alumnos la virtualidad fue entendida como una instancia de “no escuela”, es decir, no comprendían que en las semanas de no presencialidad debían trabajar desde sus hogares. Sobre esto, los estudiantes comentaron que las actividades enviadas no les resultaron interesantes, sumado a la falta de exigencia por parte de una figura de autoridad. Este contexto generó que se optara por implementar estrategias conocidas para dinamizar la cursada y garantizar que los contenidos curriculares sean realmente vistos.

En cuanto a esto, Amalia Correa destacó:

Yo en mi materia no trabajo una diferencia entre el aula virtual y la presencialidad. Sí en la presencialidad se da muchísimo la inmediatez, la pregunta del chico que dispara

---

<sup>21</sup> Los alumnos entrevistados destacaron que la plataforma presentaba complicaciones con respecto a notificaciones desactualizadas y problemas al momento de subir los archivos, debido a que la versión del aula virtual *Moodle* utilizada era básica, lo cual limitaba la cantidad de archivos y el peso de los mismos.



hacia otros contenidos y que nos ayuda también para que le podamos sacar dudas y llevarlo hacia otros conocimientos que articulen con otras asignaturas. (Correa, 2021)

En relación a esto, las docentes remarcaron la necesidad de poner el cuerpo, de reforzar la interacción con el alumno ya que permite una comunicación más próxima, más dinámica y más fluida con el estudiante. De esta manera, las clases presenciales se llevaron a cabo de manera prioritaria mientras que la virtualidad desempeñó un rol complementario.

Acerca de esto último, Correa fundamentó:

Yo les explico a los chicos que el tener la cámara prendida implica, que si yo veo duda en el rostro del alumno o sorpresa o alguna emoción, que es lo que nos pasa a nosotras a diario en el aula, vamos al alumno sin que pregunte; vamos a eso que quedó duda, nos da la impresión porque lo vemos en el cuerpo. (Correa, 2021)

El último punto que guió el presente análisis corresponde al reconocimiento de prácticas de trabajo colaborativo de docentes y alumnos. Con respecto a la experiencia de estos últimos, las profesoras comentaron que durante este periodo los estudiantes no realizaron trabajos en equipo. El principal factor que incidió al momento de proponer una dinámica grupal, fueron los protocolos sanitarios establecidos a raíz del Covid-19, ya que se prohibía que los estudiantes estuvieran a menos de un metro y medio de distancia.

En el caso de las instancias virtuales, las docentes destacaron que no implementaron trabajos en grupo por la falta de conectividad de algunos de los estudiantes, dado que “sería una carga más para ellos el poder conectarse con otro para hacer la actividad” (Almada, 2021). A su vez, mencionaron que en las clases remotas se les dificultaba identificar si realmente los “trabajos se realizaban de forma colaborativa y cooperativa” (Correa, 2021).

Todas estas cuestiones dejan en evidencia que, más allá de las implicancias sanitarias, que dificultaban el trabajo en la presencialidad, la virtualidad tampoco fue considerada por las docentes como un espacio propicio para desarrollar este tipo de dinámicas. Esta situación generó que las docentes decidieran priorizar la realización de actividades individuales.



En relación a las prácticas de trabajo colaborativo entre docentes, la implementación de los Proyectos de Aprendizajes Integrados trajo consigo la obligatoriedad de lograr la integración de espacios curriculares para llevar a cabo los procesos de enseñanza; requiriendo necesariamente el trabajo en conjunto de las profesoras a cargo de las asignaturas involucradas. Considerando que el nivel secundario no contaba con experiencias previas en la realización de este tipo de proyectos colectivos, nos pareció importante indagar sobre el modo en que se desplegó la interacción entre ellas para el armado de esta propuesta.

El trabajo con PAI durante todo el ciclo lectivo 2021 implicó que cada docente se viera obligada a encarar una metodología novedosa, que requirió perder la singularidad de su materia para convertirse en un equipo, asumiendo la enseñanza como una tarea colectiva. En las entrevistas realizadas, las docentes remarcaron la complejidad de integrar a ciencia cierta los espacios de trabajo y, al mismo tiempo, “priorizar lo prioritario, y no caer en esto de perder la especificidad de cada espacio curricular” (Grandi, 2021). Esta situación generó que, según lo comentado, no se pudiera afrontar del todo la dinámica colaborativa de trabajo, volviéndose cada vez más necesario retomar la modalidad de trabajos por asignaturas.

En este sentido, Claudia Baldi profundizó:

Nosotras tendríamos que estar trabajando íntegramente PAI, pero todas las escuelas de la provincia le estamos tratando de hacer entender al Ministerio de Educación que no es fácil. Es complejo porque hay contenidos que son propios de cada espacio curricular y que el estudiante necesita manejar mínimamente. (Baldi, 2021)

Estas menciones demuestran que el denominador común de la problemática radicó en que la integración no es sinónimo de trabajo colaborativo. El hecho de que, por decisión ministerial, se haya impuesto esta dinámica interdisciplinaria de trabajo para sobrellevar un contexto excepcional, derivó a que la relación entre las materias no esté dada por el proyecto en sí sino por un tópico central. Es decir, se priorizó encontrar un punto en común entre materias, en lugar de diagramar una propuesta de enseñanza de modo tal que los contenidos se interrelacionen y dialoguen. Aquí nos situamos, nuevamente, en la problemática planteada por las docentes al principio: la falta de capacitación. En este punto lo que se necesitaba saber





era cómo realizar este tipo de proyectos de forma tal que puedan trabajar en conjunto, cómo lograr una integración, cómo hacer que cada materia se sienta parte.

## 4.2. Planificación

Washintong Uranga define la planificación como la fase esencial de la gestión, ya que “supone el diseño de los pasos para ejecutar a partir de una mirada analítica sobre la situación inicial” (2020, p.55). La planificación también puede ser comprendida como un método de intervención que busca producir cambios en el curso de los acontecimientos. Siguiendo estos lineamientos y teniendo en cuenta nuestro análisis situacional, en este apartado expondremos el trabajo llevado a cabo para elaborar las estrategias que orientaron las acciones en función de los objetivos propuestos.

Para abordar las cuestiones planteadas y generar procesos de transformación en conjunto con los diferentes actores involucrados, decidimos plantear el armado de nuestro trabajo considerando dos instancias. En primer lugar un Momento Estratégico, el cual corresponde a un pensamiento sistemático donde definimos la temática, objetivos, criterios y estrategias acordes para llevar adelante nuestro proyecto transmedia. En segundo lugar un Momento Operacional, el cual expondrá propiamente el diseño de la propuesta.

### 4.2.1. Momento Estratégico

#### 4.2.1.1. Definición de la propuesta de enseñanza y aprendizaje

Como mencionamos en capítulos anteriores, una de las principales modificaciones en el ciclo lectivo 2021 correspondió a la unificación de las asignaturas en equipos pedagógicos y la priorización de los contenidos curriculares con la creación de los Proyectos de Aprendizajes Integrados (PAI); siendo este el único medio para instruir las clases. Considerando que nuestra intervención apuntó a generar procesos comunicacionales/educacionales, y teniendo en cuenta que nuestro trabajo estaría anclado en

esta modalidad, la primera cuestión correspondió en definir la propuesta de enseñanza y aprendizaje.

Como el diseño de estos proyectos requería que los docentes de diferentes materias conformaran un equipo pedagógico, realizamos este proceso con el área de “Ciencias Sociales”, integrada por las asignaturas Psicología, Historia y Geografía. En conjunto llevamos a cabo una sistematización, revisión, análisis y organización de los elementos que conforman y caracterizan el PAI.

Esta metodología de trabajo necesariamente requería la identificación de una situación problemática o tópico general, común a las distintas disciplinas intervinientes. Nuestra propuesta estaría correlacionada con los Proyectos de Aprendizajes Integrados realizados anteriormente, en los cuales se trabajó la construcción de la identidad de los jóvenes y la ciudad de Río Tercero como escenario de aprendizaje<sup>22</sup>. Es por ello que se definió en conjunto con las docentes que la temática a trabajar sería la “apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes de Río Tercero”. Siguiendo esta lógica, se estableció como disparador central la apropiación del espacio, entendida como el proceso mediante el cual se vinculan las personas y los lugares dentro del contexto sociocultural, tanto a nivel individual como comunitario; así las diversas prácticas urbanas que se realizan en un espacio implican la apropiación del mismo, adquiriendo características diferentes. De esta manera, considerando a la ciudad como el mayor escenario de transformación del espacio habitado y vivencial en el que se desenvuelve el ser humano, y a los jóvenes como asiduos usuarios de los espacios urbanos, se propuso que los estudiantes puedan conocer y mostrar la “polisemia” que constituye la ciudad de Río Tercero a través de la utilización y apropiación de los espacios.

Una vez definida la temática a trabajar, el disparador inicial y su fundamentación teórica, se comenzaron a establecer los criterios operacionales que guiaron el desarrollo de nuestra propuesta. En este sentido, se estableció realizar actividades menos extensas debido a que en los trabajos anteriores las consignas eran demasiadas largas y generaba cansancio en el alumno.

---

<sup>22</sup> Referimos al PAI N°1 titulado “La construcción de la identidad de los jóvenes ¿depende del espacio y tiempo?”, y al PAI N°2 cuyo nombre fue “La Ciudad de Río Tercero como escenario de aprendizaje”.

#### 4.2.1.2. Diseño de la experiencia transmedia

Consideramos que las instancias de planificación de las producciones transmedia se presentan como una oportunidad para pensar cuál es el nivel inmersivo que queremos favorecer. Es por ello que, definida la propuesta de enseñanza y aprendizaje, la segunda cuestión a diagramar correspondió concretamente al diseño de la experiencia transmedia.

Las Narrativas Transmedia son prácticas comunicativas participativas que generan espacios para la intervención de los usuarios. Como señalamos, en esta forma específica de contar historias no basta con centrarse en relatos claros; si no en generar estrategias colaborativas, placenteras y transformadoras que sean accesibles para los prosumidores.

Siguiendo esta lógica, y teniendo en cuenta que nuestra intervención como comunicadores no pretendió modificar las pedagogías de cada docente sino acompañarlas, lo primero que hicimos fue generar un espacio de formación con la finalidad de explicarle a las profesoras a cargo del PAI los lineamientos teórico-prácticos que caracterizan a una propuesta transmedia con fines educativos. A través del acercamiento de diversas producciones a modo de ejemplos, se le explicó el concepto de Narrativas Transmedia. Sobre esto, se hizo hincapié en detallar los elementos que la definen; sus extensiones narrativas; así como también la descripción de estrategias lúdicas a través de las cuales pueden generarse instrumentos de evaluación del proceso de enseñanza e incentivo para que los estudiantes sean productores y protagonistas de su propio aprendizaje. Finalizado este punto, comenzamos a planificar cómo desarrollar una experiencia transmedia áulica.

A los fines de desarrollar una escritura detallada en relación al diseño de nuestra experiencia transmedia, consideramos necesario retomar cuatro ejes planteados por Ardini y Caminos (2018): el Eje Narrativo, que incluye los pasos destinados a la definición del tema de nuestra experiencia; el Eje Participativo, donde se describen las estrategias para evocar a los prosumidores; el Eje Mediático, en el cual se detallan los medios y las plataformas utilizadas; y el Eje de la Experiencia, a través del cual se relacionan íntegramente todos los puntos de la propuesta. Así mismo, es importante destacar que los aportes de Anahí Lovato

(2018) fueron considerados como disparadores claves a tener en cuenta para el armado de dicha experiencia<sup>23</sup>.

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás acceder al documento presentado en el espacio de formación docente.*



## A. Eje Narrativo

Las producciones transmedia son propuestas narrativas para conversar respecto a algo. Apelando a los lineamientos de Ardini y Caminos (2018) en el presente eje describiremos en detalle los procesos de trabajo involucrados para la construcción de la trama narrativa. Para una mayor organización de la escritura, detallamos dicho proceso en tres puntos interrelacionados<sup>24</sup>: el mundo de la historia, establecido como el universo narrativo donde se engloban diferentes relatos; la historia, que corresponde al conjunto de acontecimientos vivenciados por los personajes en un tiempo y espacio determinado; y por último el desarrollo de la narrativa, donde se describe la manera en la que elegimos contar nuestra historia.

### I. Mundo de la historia

En las producciones transmedia el universo narrativo se presenta como el mundo de lo posible. Anahí Lovato (2017) señala que su construcción constituye un principio central de la producción ya que aquí se engloban espacios, tiempos, personajes, relaciones y transformaciones con sus lógicas y reglas propias. Considerando que nuestra experiencia

---

<sup>23</sup> Referimos a la plantilla de diseño de narrativas transmedia elaborada a partir de experiencias transmedia desarrolladas por el equipo de la Dirección de Comunicación Multimedial de la Universidad Nacional de Rosario y la revisión de modelos propuestos por Gary Hayes (2012), Robert Pratten (2001 y 2015), Fernando Acuña y Alejandro Calogueria (2012), Carlos Scolari (2014) y Max Giovagnoli (2017).

<sup>24</sup> Estas categorías fueron propuestas por Gary Hayes (2012) en su texto “¿Cómo escribir una biblia transmedia? Una plantilla para productores multiplataformas”.

transmedia estaría ideada en base a la temática del PAI, se estableció un universo narrativo ficcional centrado en **MAP Multimedia**.

**MAP Multimedia** es un espacio de investigación destinado a promocionar programas, espacios y actividades culturales de diversos puntos de la provincia de Córdoba, por medio de la integración de múltiples medios y formatos. Su misión radica en tender puentes con la comunidad que fomenten la creación de nuevas expresiones y permitan considerar a las ciudades como espacio simbólico compuesto por una red de comunicación, historias e intercambio. En relación a esto, su visión radica en posicionarse como un espacio crítico de innovación en prácticas comunicativas, cuyas producciones multiplataformas se encuentren ancladas a la realidad de los territorios.

Comprendiendo que las investigaciones sobre el territorio pueden constituirse como prácticas colaborativas, destinadas a la acción y transformación, desde **MAP Multimedia** se realizan producciones vinculadas al mapeo. Por medio de la construcción de una narrativa o relato colectivo se busca visibilizar otra manera de relacionarse con el territorio, teniendo en cuenta el sentido del lugar desde la experiencia al transitar<sup>25</sup>.

En términos de narración, las investigaciones que desde aquí se realizan, constituyen el “canon del universo narrativo” del proyecto (Lovato, 2017). De esta manera, retomando a Carlos Scolari (2013) la construcción de este mundo posee una estructura compleja y grande de modo tal que el consumidor puede explorarlo.

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás acceder al manual de marca de **MAP Multimedia**.*



<sup>25</sup> Los lineamientos teóricos que presenta **MAP Multimedia** en relación a las prácticas de mapeo, fueron elaborados a partir de la guía didáctica “¿Cómo hacer un mapeo colectivo?” propuesta por el Vivero de Iniciativas Ciudadanas (VIC) y el “Manual de mapeo colectivo” (2013) diseñado por Iconoclasistas.

## II. Historia

Una vez diseñado el universo en cuestión, para dar lugar a las historias establecimos relaciones entre los principales elementos narrativos y su referencia sociocultural. El primer aspecto correspondió a la determinación de la espacialidad. Una narrativa transmedia presenta una clara ubicación geográfica del mundo narrativo ya que esos lugares, con el transitar de los personajes y la participación de los sujetos, se convertirán en espacios de apropiación. Para nuestra historia, determinamos que la misma tenga como epicentro la localidad de Río Tercero, ubicada a 100 km de la ciudad de Córdoba.

El segundo aspecto a definir fue el tiempo, lo cual incluye tanto a la temporalidad en la que transcurre la historia como al tiempo dramático percibido. En este sentido, nuestra historia se ubicó temporalmente en el periodo comprendido entre los meses de octubre y noviembre de 2021.

Una vez establecidos el espacio y el tiempo, delineamos qué se contará. En este sentido, desde *MAP Multimedia* se decidió llevar a cabo la última investigación del año en conjunto con una institución educativa. El objeto de dicha investigación radicó en reconocer los imaginarios urbanos de los jóvenes escolarizados, tomando como base las representaciones que enuncian sobre la ciudad<sup>26</sup>. Precisamente se optó por trabajar con el IPEM N°394 “Juana Manso” para dar a conocer la apropiación del espacio público por parte de los jóvenes en la ciudad de Río Tercero, a través de la realización de un mapa sonoro.

La tercera cuestión a diseñar fue el aporte específico de personajes y protagonistas en nuestra historia. En lo que respecta a los primeros, se determinó que la trama narrativa estuviese compuesta por tres sujetos ficticios caracterizados principalmente por su labor profesional dentro de *MAP Multimedia*:

- **Brenda:** productora radiofónica. Con 19 años, es la persona más joven del multimedia. Entre sus tareas se encuentra la locución de las producciones de *MAP Multimedia* y la creación de piezas sonoras, como playlist y podcasts.

---

<sup>26</sup> Los lineamientos teóricos que presenta *MAP Multimedia* en relación a las juventudes y sus prácticas territoriales, fueron elaborados a partir de los aportes propuestos por Mariana Chaves en su libro “*Juventudes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*” (2010).

- **Federico:** cronista. Es el encargado de elaborar las notas para la página web del multimedia. Tiene 26 años y vive en la ciudad de Villa Allende, ubicada en cercanía a la capital provincial.
- **Bruno:** fotoperiodista. Su trabajo dentro del multimedia se centra en comunicar, a través de fotografías, determinados acontecimientos, personajes, temáticas o sucesos de cada investigación. Tiene 24 años y reside en la ciudad de Córdoba.

En las Narrativas Transmedia, quien se plantea como consumidor de la misma no se piensa desde una perspectiva pasiva; por el contrario, tiene la capacidad de intervenir en la historia y producir su expansión. Estos sujetos con potencial creador deben empatizar con los personajes de la historia, permitiendo que se generen experiencias inmersivas en la narrativa. Siguiendo esta lógica, decidimos que los usuarios destinatarios de nuestra experiencia transmedia sean protagonistas asumiendo un rol específico dentro de la misma. Concretamente se estableció que los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A” del IPEM N°394 "Juana Manso" desempeñaran el rol de colaboradores locales, facilitando información para abordar los tres interrogantes de la investigación de **MAP Multimedia**: dónde se apropia, quién se apropia y cómo es la apropiación.

El potencial de identificación que pueden generar los personajes en las audiencias, resulta fundamental para que, a partir de la identificación-apropiación surja la participación-producción. Esto último estaría materializado en la intervención de los colaboradores locales para el armado del mapa sonoro. La investigación de **MAP Multimedia** concluiría en la elaboración de la pieza sonora con el objeto de demostrar cómo los imaginarios juveniles orientan las prácticas de usos y apropiación de la misma. La elección de este producto sonoro artístico permite a los protagonistas documentar lugares, espacios y recovecos de la ciudad (Pereyra 2013).

### III. Desarrollo de la historia

Considerando las especificaciones entorno a la espacialidad, temporalidad, personajes, protagonistas y sus relaciones, la narrativa que guiará nuestra experiencia transmedia queda constituida de la siguiente manera:



La historia parte de la iniciativa propuesta por *MAP Multimedia*, de dar a conocer la apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes en la ciudad de Río Tercero, a través de un mapa sonoro. Para llevar adelante esta labor, el equipo de profesionales que trabajan dentro del multimedia necesitará de la ayuda de colaboradores locales que faciliten información.

Para que la investigación permita reflejar una mirada juvenil, desde *MAP Multimedia*, se establece contacto con el IPEM N°394 “Juana Manso”, invitando a que los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A” participen en carácter de colaboradores locales. Los profesionales del multimedia trabajarán en conjunto con los alumnos, en su rol de informantes, con el fin de cada uno de ellos contribuya a responder, a través de diversos formatos y recursos, los siguientes interrogantes centrales de la investigación:

- **¿Dónde se apropia?** Esta cuestión se establece con el fin de describir el espacio en donde se produce la apropiación. La propuesta del multimedia busca que este punto sea trabajado de forma personal, respondiendo a una apropiación por parte del Yo.
- **¿Quién se apropia?** Aquí se pretende dar cuenta de la persona que se desenvuelve dentro del espacio. El propósito de *MAP Multimedia* es involucrar a un “otro” a quien comentarle el proceso de apropiación.
- **¿Cómo es la apropiación?** Este punto de la investigación tiene como objeto identificar las costumbres locales, a través de una puesta en común, de manera crítica y desde un “todos”.

Por medio de la colaboración de los usuarios con los personajes en la recolección de la información y en la producción de piezas sonoras, escritas y visuales para responder cada interrogante, se busca confeccionar un mapa sonoro que dé cuenta de la realización del trabajo.



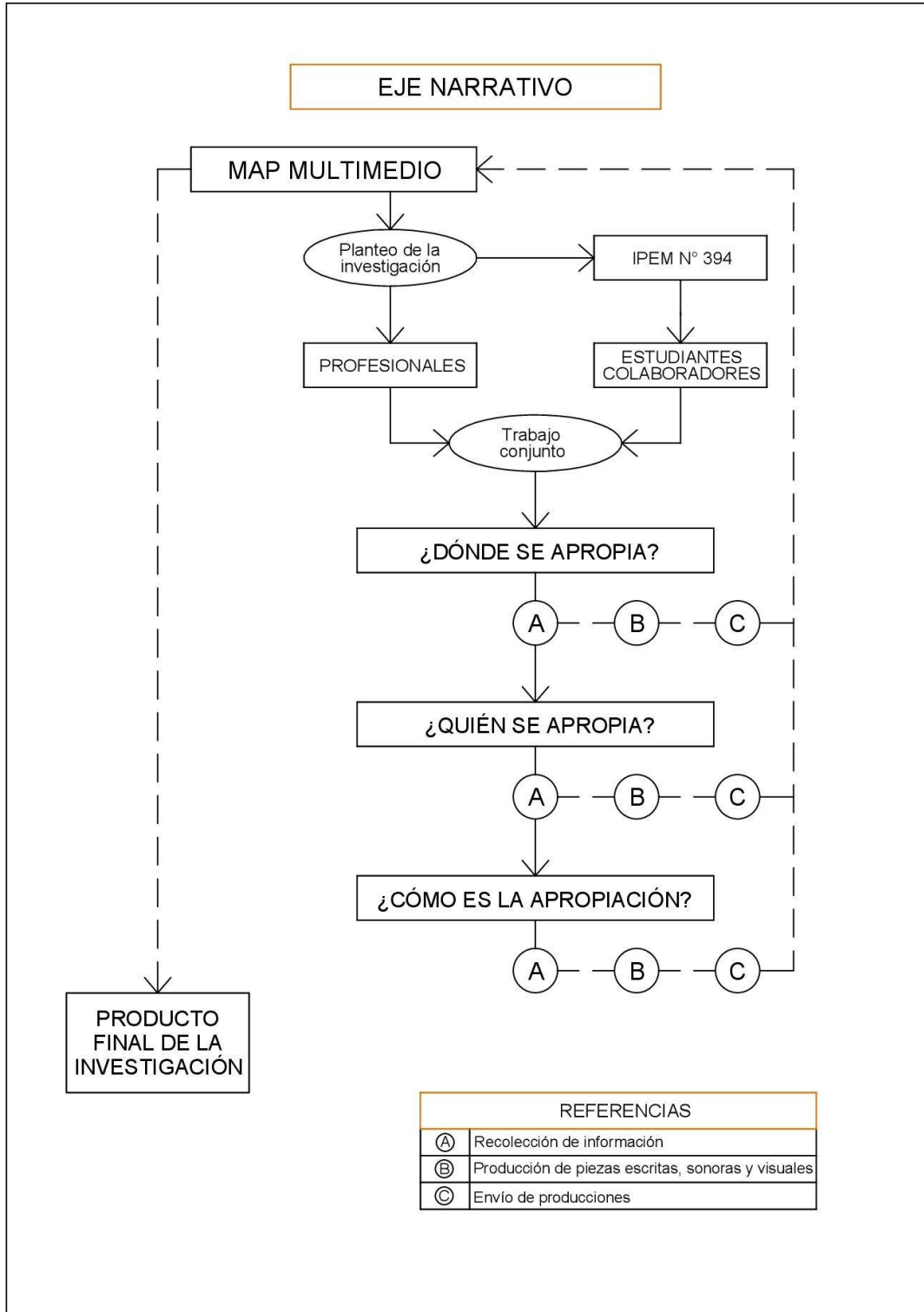


Figura Nro.1 - Diagrama de Eje Narrativo - Fuente: Elaboración propia.



## B. Eje Participativo

El nivel de compromiso requerido en las experiencias transmedias está relacionado a la manera en que configuramos los mecanismos de participación. En otras palabras, resulta crucial definir hacia quiénes estará destinada la producción transmedia, teniendo en cuenta cómo son esos quiénes y cuáles son sus prácticas. Siguiendo los lineamientos propuestos por Ardini y Caminos (2018) en este punto describiremos las estrategias implementadas para que nuestra comunidad de interés sea partícipe de la experiencia de la manera más completa e inmersiva posible.

Como mencionamos, este proyecto se dio en el marco de una propuesta educativa. Concretamente, los destinatarios de la misma fueron, por un lado, las docentes de Psicología, Historia, y Geografía del IPEM N°394 “Juana Manso”; y por el otro, los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades de la división “A”. Cada una de las partes desempeñó un rol específico dentro de la historia, aportando su punto de vista, aquello que lo hace único y contribuyendo a la expansión del relato.

En lo que respecta a la figura docente, en términos narrativos, estas operan como nexo entre los profesionales del multimedio y los estudiantes-colaboradores. Sin descuidar el aspecto pedagógico, fueron pensadas como las encargadas de proponer, intercambiar y comentar teóricamente la propuesta curricular. Es por ello que destinamos concretamente cuatro momentos de la narrativa para ser abordados pedagógicamente: la presentación de los profesionales y los tres interrogantes de la investigación. Así, al planificarse como orientadoras de la experiencia transmedia, las docentes podrían observar el desarrollo de la narrativa desde una perspectiva global, evaluando el recorrido de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza.

Considerando la finalidad educativa, la significación y transformación que buscamos en cada uno de los estudiantes no podía alejarse del PAI como propuesta de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que diagramamos dos mecanismos de participación con el objeto de lograr que el estudiante tenga un compromiso en las actividades propuestas por las docentes, así como también que pueda desarrollar una acción participativa de su aprendizaje.

El acto de narrar para generar comunidad, tal como lo plantea Omar Rincón (2019) implica pensar en un sujeto que asume lo propio como lugar de enunciación. Es por ello que el primer mecanismo de participación se relaciona con la manera de contar la historia. El hecho de establecer que los estudiantes participen bajo la figura de colaboradores de **MAP Multimedia** permite dar cuenta de su rol activo dentro del mundo narrativo planteado. En nuestra propuesta, los alumnos no son considerados como sujetos que reproducen relatos, sino como sujetos que en el acto de apropiarse de los espacios e identificarse con la historia también crean, puesto que hay saberes que se ponen en juego y se produce algo nuevo. De esta manera establecimos tres recorridos posibles para el usuario, de acuerdo a los formatos de trabajo de cada profesional:

- **Línea narrativa de la productora radiofónica:** En conjunto con el profesional, los estudiantes-corresponsales que elijan trabajar con el formato sonoro deberán realizar sus avances por medio de producciones de piezas sonoras, como relatos en primera persona y paisajes sonoros. Cada producción será enviada a **MAP Multimedia** para su posterior compilación en una playlist.
- **Línea narrativa del cronista:** En conjunto con el profesional, los estudiantes-corresponsales que elijan trabajar con el formato escrito deberán realizar sus avances por medio de producciones textuales escritas. Cada producción será enviada a **MAP Multimedia** para que se compile en un documento en común.
- **Línea narrativa del fotoperiodista:** En conjunto con el profesional, los estudiantes-corresponsales que elijan trabajar con el formato imagen deberán realizar sus avances a través de fotos. Cada producción será enviada a **MAP Multimedia** para la creación de un banco de imágenes que podrá ser consultado en todo momento.

En una cultura de la navegación, pensar en narrativas que se encuentren ancladas en el territorio, constituyen una forma de intervención en el espacio urbano para disputar sentidos. Por ello, confeccionar un mapa sonoro a partir de las producciones de los estudiantes-corresponsales no solo enfatiza en su propia voz, su impronta, su lenguaje; sino que también “permite visualizar un espacio donde la actividad de la ciudad es dinámica, tiene movimiento; y allí, en ese espacio, establecemos el diálogo entre la obra (el mapa), los

productores sonoros y las audiencias, todos formando parte del proceso” (Pereyra, 2013, p.6). Esto nos permite indagar acerca de los sentidos que puede adquirir un espacio desde la dimensión del sonido, ya que se retrata, se narra, se comenta, se opina sobre lugares, personajes, instantes, espacios, momentos y trayectos de la ciudad (Pereyra, 2013).

El segundo mecanismo de participación corresponde a la recompensa por acciones. Si en el Eje Narrativo apuntamos a diseñar para empatizar, en el Eje Participativo buscamos que los usuarios puedan crear para transformar y sobre eso premiar para incentivar. Valeria Odetti señala que los proyectos de gamificación “toman la idea de sumergirse en un espacio, pero le agrega el componente lúdico y situacional; es decir, pone al estudiante en un rol de jugador y le invita a jugar algo en determinado entorno” (2019, p.77). Siguiendo esta lógica, establecimos un sistema de medallas el cual, en términos pedagógicos, permite generar indicadores que dan cuenta de la participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Mientras que en términos narrativos, las insignias permitirán que desde *MAP Multimedia* se evalúen las producciones de los colaboradores:

- **Medallas de oro:** Equivalente a una participación máxima. Se premia la creatividad y la originalidad.
- **Medallas de plata:** Equivalente a una participación media. Se invita a incorporar ciertos elementos, recursos o formatos que pueden ayudar a complementar las producciones realizadas.
- **Medallas de bronce:** Equivalente a una participación mínima. Se alienta al colaborador a seguir participando y poder llevar a cabo los objetivos propuestos.

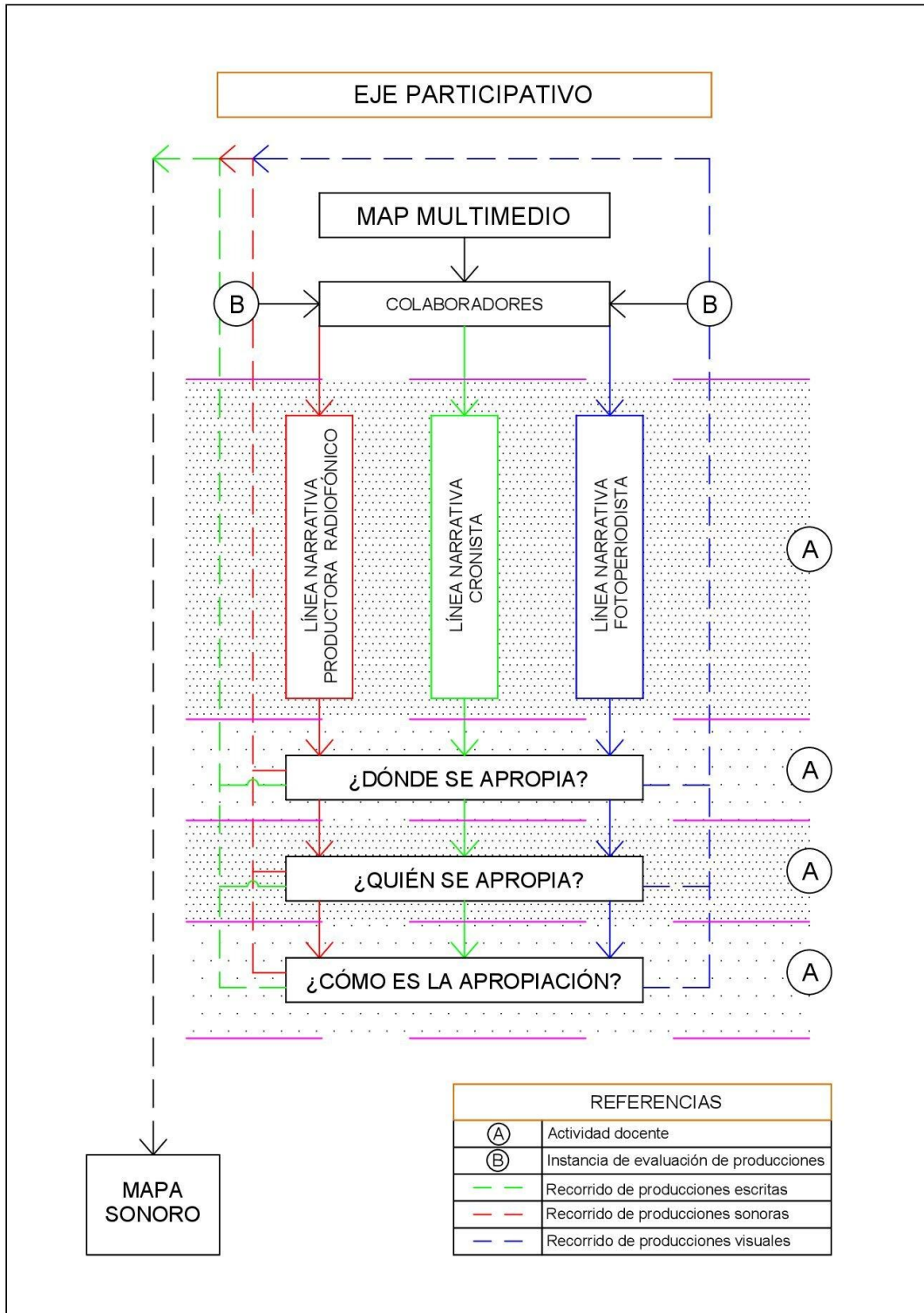





Figura Nro.2 - Diagrama de Eje Participativo - Fuente: Elaboración propia

### C. Eje Mediático


Desde un lugar de protagonismo en el proceso comunicativo e interpelados por los relatos, los sujetos se apropian de la narrativa con el fin de expandir el mundo de la historia. Esto es posible debido a la manera en que los medios y las plataformas se integran a la experiencia transmedia y se vinculan con la narrativa. De esta manera, resulta clave lograr una adecuada determinación del territorio digital al momento de diseñar una producción transmedia.







Retomando los aportes de Anahí Lovato (2018) en este momento nos centramos en responder un interrogante clave: dónde vamos a contar la historia. Es por ello que en el presente eje expondremos los pasos vinculados a la selección de los medios y plataformas de nuestro proyecto así como su conexión con la narrativa planteada.

MEDIOS Y PLATAFORMAS		
Funciones	TIC	Características
Guardar y compartir		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Moodle</i> es una plataforma de aprendizaje.</li> <li>• Proporciona un sistema integrado único, robusto y seguro.</li> <li>• Permite crear ambientes de aprendizaje personalizados.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Drive</i> brinda la posibilidad de trabajar online con numerosas herramientas. Cada usuario cuenta con 15 GB de espacio gratuito.</li> <li>• Es seguro y se puede configurar el nivel de accesos y edición de los usuarios externos.</li> </ul>
Comunicación y mensajería		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Gmail</i> es compatible con los navegadores más habituales.</li> <li>• Se encuentra disponible para sistemas móviles.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>WhatsApp</i> es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes, que también cuenta con versiones para computadora.</li> </ul>
Cargar y compartir audios		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Soundcloud</i> permite almacenar, publicar, colaborar, promocionar y distribuir proyectos musicales online.</li> <li>• Es un servicio con versión gratuita.</li> <li>• Posee una simplicidad en su utilización.</li> </ul>
Cargar y compartir videos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>YouTube</i> permite subir, compartir, visualizar y comentar archivos de videos.</li> <li>• Es una plataforma gratuita.</li> <li>• Permite obtener métricas de la visualización de los videos publicados</li> </ul>
Crear mapas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Maps</i> brinda una base de mapas online con distintas posibilidades.</li> <li>• Este servidor es interesante para utilizarlo en entornos escolares ya que, a través de su opción <i>My Maps</i>, permite crear mapas personalizados.</li> </ul>

Para contribuir a la articulación entre narrativa, participación y tecnología, consideramos que comprender en su totalidad las funcionalidades de los medios es, principalmente, entender que cada formato involucrado en transmedia aporta una experiencia diferente. Por ello, planteamos un segundo interrogante complementario al anterior: cómo vamos a usar los medios y plataformas.

USO DE LOS MEDIOS Y PLATAFORMAS EN LA HISTORIA		
Funciones	TIC	Relato
Canal de comunicación	 Gmail	Por este medio, <b>MAP Multimedia</b> realizó la invitación inicial al IPEM N°394 “Juana Manso” para trabajar en conjunto en su nueva investigación.

		<p>A través de audios en un grupo de <i>WhatsApp</i>, generado por <b>MAP Multimedia</b>, cada profesional se presenta ante sus colaboradores.</p>
<p>Recopilación de información</p>		<p>Las producciones de los estudiantes deberán subirse a carpetas elaboradas por <b>MAP Multimedia</b>, en función de cada grupo.</p>
		<p>Los colaboradores podrán acceder a las carpetas y documentos de <i>Google Drive</i>, elaborados por <b>MAP Multimedios</b>, a través de enlaces publicados en el aula virtual <i>Moodle</i>.</p>
		<p>Desde <b>MAP Multimedia</b> se confeccionarán playlist en este servicio, a partir de las producciones sonoras elaboradas por los estudiantes.</p>
		<p>Todas las producciones serán compiladas por <b>MAP Multimedia</b>, a través de videos, con el objeto de integrarlas al mapa sonoro.</p>
		<p>Las producciones realizadas serán expuestas a través de un mapa sonoro de la ciudad de Río Tercero.</p>



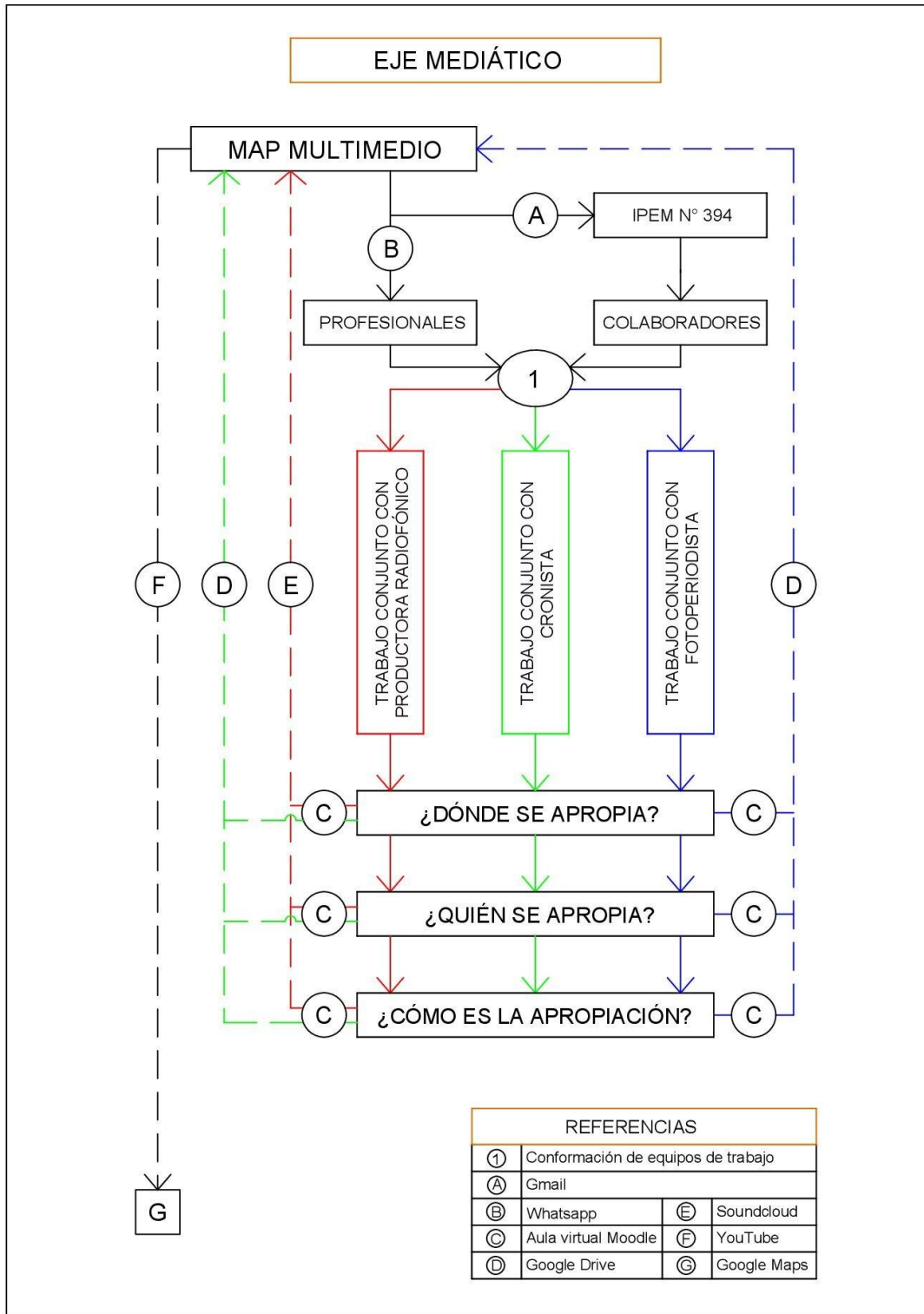


Figura Nro.3 - Diagrama de Eje Mediático - Fuente: Elaboración propia.



## D. Eje de la Experiencia

Como plantean Ardini y Caminos (2018) en el Eje de la Experiencia se integran de forma dinámica la narración, la participación y los medios detallados en la planificación de la propuesta. Este momento implica la proyección de cómo va a ser el trayecto de la historia; como así también planificar la manera en la que se va a expandir el relato, teniendo en cuenta, los territorios a utilizar, las diversas líneas narrativas, los personajes, la temática central y lo que esperamos de la participación.

Como señalamos, la iniciativa de **MAP Multimedia** se establece, como disparador de la propuesta narrativa. El nuevo proyecto de investigación de dicho espacio es lo que establece el recorrido que caracteriza y guía lo que se contará dentro de la historia. De esta forma, el accionar de los profesionales y la participación de los estudiantes-colaboradores a la hora de llevar a cabo el trabajo, en diferentes espacios físicos e incorporando diversas plataformas, constituyen las subtramas; haciendo que el relato original se diversifique a través de la particularidad de cada personaje y situación.

Sin embargo, consideramos importante recordar que al realizar una experiencia transmedia en el marco de una propuesta educativa, el mapa posible de este recorrido y las conexiones entre narraciones, plataformas, territorios y participación, necesariamente estuvieron sujetas a la dinámica establecida en el PAI. Es por ello que dicho recorrido se describirá con mayor detalle en el siguiente momento.

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás acceder a las preguntas disparadoras utilizadas para generar nuestro proyecto.*





## 4.2.2. Momento Operacional

En el presente apartado mencionaremos el procedimiento y la organización general de los distintos componentes definidos en el Momento Estratégico. En esta instancia operacional explicitaremos cómo trabajaríamos la temática central definida para el tercer Proyecto de Aprendizajes Integrados de Ciencias Sociales, en virtud de la experiencia transmedia diseñada.

En conjunto con las docentes se decidió que la narrativa transmedia guíe el desarrollo de dicho PAI. Es decir, la propuesta de enseñanza y aprendizaje se daría en el marco de la última investigación de *MAP Multimedia*. En este sentido, todos los pasos a llevar a cabo fueron diagramados para que se complementarán con la investigación a realizar y, al mismo tiempo, se identifiquen los conceptos claves de cada asignatura.

El PAI se encontraría dividido en tres actividades centrales, correspondientes a los tres ejes claves de la investigación. Estos permitirían conocer cómo los jóvenes de Río Tercero se apropian del espacio urbano e identificar las relaciones que se establecen entre las personas y los espacios, desde Psicología, Historia y Geografía. Con estas consideraciones, en el siguiente apartado nos predisponemos a hacer una descripción del proyecto a abordar.

### 4.2.2.1. Proyecto de aprendizajes integrados (PAI) N°3

- **Título:** Nuestro espacio, nuestra identidad<sup>27</sup>.
- **Espacios curriculares involucrados:** Ciencias Sociales - Psicología, Historia y Geografía.
- **Profesoras a cargo:** Almada, Analía; Baldi, Claudia; Correa, Amalia.
- **Curso:** 5° año orientación Ciencias Sociales y Humanidades división “A”.
- **Periodización:** Octubre - noviembre de 2021.
- **Problema inicial:** ¿Cómo se apropian del espacio urbano los jóvenes de Río Tercero?

---

<sup>27</sup> Todo lo expuesto en el apartado 4.2.2.1. *Proyecto de aprendizajes integrados (PAI) N°3* corresponde al documento que fue presentado a los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades división “A”.



## ***Fundamentación***

Los vínculos que las personas establecen con los espacios han sido objeto de análisis desde múltiples perspectivas. El apego al lugar, la identidad social urbana o el espacio simbólico urbano son algunos de los principales conceptos con que se abordan procesos que dan cuenta de la interacción de las personas con los entornos y sus principales efectos.

El fenómeno de la apropiación del espacio supone una aproximación conceptual cuya naturaleza dialéctica permite concebir algunos de estos conceptos de manera integral. Partiendo de estos lineamientos teóricos, podemos definir a la apropiación del espacio como el proceso en el cual la persona se hace a sí misma mediante las propias acciones, en un contexto sociocultural e histórico. A través de la acción sobre el entorno, las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su “huella”; es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente. Mediante la acción, las personas incorporan el entorno en sus procesos cognitivos y afectivos de manera activa y actualizada.

La ciudad es el mayor escenario de transformación del espacio habitado y vivencial en el que se desenvuelve el ser humano; es el lugar en el que la persona puede “ser o estar”, debido a que la estructura y configuración física de la ciudad satisface las necesidades sociales, fisiológicas, de seguridad, de autoestima y autorrealización establecidas como intrínsecas dentro del desarrollo del ser social (Maslow, Stephen y Gary, 1998). Además, configura un espacio simbólico común y fluctuante, compuesto por una red de vías de comunicación, historias y flujos, que diariamente se reconstruye y autorregula.

Considerando a los jóvenes como asiduos usuarios de los espacios urbanos, el presente PAI busca indagar sobre su forma particular de “dejar huella” en sus escenarios cotidianos. Esta propuesta será realizada de manera conjunta entre las docentes de Psicología, Historia y Geografía de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades división “A” y tres estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba (FCC-UNC).

Aplicando una metodología de trabajo basada en una experiencia transmedia, se propone que los alumnos del IPEM N°394 “Juana Manso” puedan reconocer y mostrar la



polisemia que constituye la ciudad de Río Tercero, a través de la utilización y apropiación de los espacios que caracterizan a sus respectivos barrios.

### ***Introducción***

El último Proyecto de Aprendizajes Integrados del equipo de Ciencias Sociales se realizará en conjunto con **MAP Multimedia**. Los alumnos de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades división “A” deberán asumir el rol de colaboradores locales para contribuir con información en la nueva investigación del multimedia.

**MAP Multimedia** es un espacio de investigación destinado a promocionar programas, espacios y actividades culturales de diversos puntos de la provincia de Córdoba, por medio de la integración de múltiples medios y formatos. La peculiaridad de dicho espacio radica en que en todas sus producciones utilizan la técnica del mapeo, dado a que permite reflejar otra manera de relacionarse con el territorio, teniendo en cuenta el sentido del lugar desde la experiencia al transitar.

Desde **MAP Multimedia** se busca llevar a cabo esta investigación en conjunto con una institución educativa; con el propósito de reconocer los imaginarios urbanos de los jóvenes escolarizados, tomando como base las representaciones que enuncian sobre la ciudad. Es por ello que se optó por trabajar con el IPEM N°394 “Juana Manso” para dar a conocer la apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes en la ciudad de Río Tercero, a través de la realización de un mapa sonoro.

La información proporcionada por los estudiantes permitirá identificar las relaciones que se establecen entre las personas y los espacios, teniendo en cuenta los aportes centrales de las tres asignaturas que conforman el PAI<sup>28</sup>.

Para realizar la investigación, se trabajará en conjunto con tres profesionales especializados, Brenda, Bruno y Federico, que se encargarán de orientar a los colaboradores

---

<sup>28</sup> Tanto las producciones que se exhiben a lo largo de este trabajo final, como también las imágenes de los estudiantes fueron autorizadas por su padre/madre o tutor correspondiente. Ver Anexo III: Autorizaciones.



en su labor. Además, contarán con el apoyo de tres colaboradores externos, Agustín, Bianca y Valentina, quienes acompañarán a las docentes en el desarrollo del presente trabajo.

### ***Recorrido***

Los alumnos conformarán grupos de tres integrantes en función al barrio, de la ciudad de Río Tercero, en el que residen. Dentro del mismo, cada grupo de trabajo deberá identificar aquellos espacios que consideran que sean apropiados por los jóvenes. De esta manera, desde **MAP Multimedia** se podrá conocer en detalle los lugares que transitan a diario y sus vivencias en torno a los mismos.

Una vez reconocidos los espacios con los que se desea trabajar, cada alumno elegirá un profesional de **MAP Multimedia** para comenzar a ejecutar en conjunto la investigación y en post de la realización del mapa sonoro. De esta manera, aquellos estudiantes que decidan trabajar con Brenda, responderán a través del formato audio todas las actividades que se propongan. Quienes trabajen conjuntamente con Federico, generarán producciones escritas; mientras que quienes decidan participar en la investigación acompañando a Bruno, resolverán a través de fotos los interrogantes que se planteen.

### ***Actividades***

En primer lugar, con la finalidad de conocer a los informantes locales, desde **MAP Multimedia** se solicita que cada uno de los alumnos confeccione su credencial de colaborador. Allí deberán especificar su nombre, apellido y barrio en el que residen. Además se los invita a realizar un comentario sobre sí mismos, destacando sus hobbies y gustos personales.

En segundo lugar, establecidos los equipos barriales y especificado con qué profesional trabajarían, cada grupo deberá llevar a cabo la investigación teniendo en cuenta tres ejes temáticos propuestos por el multimedia:

→ **Eje Lugar:** El objetivo de este eje consiste en destacar las particularidades físicas de los espacios que componen el lugar seleccionado. El sentido es conocer **¿Dónde se da la apropiación?**

En función al barrio correspondiente, de forma grupal, los alumnos deberán elegir un mínimo de dos o un máximo de tres espacios que consideran que sean apropiados por los jóvenes. Para cada uno de los espacios seleccionados deberán realizar las siguientes producciones:

- **Pieza sonora:** los colaboradores que trabajen con audio deberán realizar un paisaje sonoro que permita captar los sonidos característicos de los espacios elegidos.
  - **Límite:** tres audios de 15 segundos como mínimo y 30 segundos como máximo.
- **Escritura:** los colaboradores que trabajen con el recurso gráfico deben situar en la escritura los espacios elegidos de forma creativa.
  - **Límite:** 10 renglones como mínimo y 20 renglones como máximo.
- **Secuencia de imágenes:** los colaboradores que trabajen con este recurso deberán describir, a través de fotos, los espacios elegidos.
  - **Límite:** tres fotos como mínimo y seis como máximo.

Todas las producciones realizadas deberán guiarse de las siguientes **preguntas orientadoras:**

- **¿Dónde están ubicados esos espacios?**
- **¿Cómo son esos espacios?**
- **¿Qué elementos caracterizan a esos espacios?**

→ **Eje Persona:** El objetivo de este eje consiste en describir las actividades que se desarrollan dentro del espacio elegido. El sentido es conocer **¿Quién se apropia?**

En función al barrio correspondiente, los alumnos deberán elegir uno de los espacios trabajados en el eje anterior para realizar las siguientes producciones:

- **Pieza sonora:** los colaboradores que trabajen con audio deberán realizar un relato sonoro donde contarán las actividades que ellos realizaran en los espacios elegidos.
  - **Límite:** un audio de 30 segundos como mínimo y 40 segundos como máximo.
- **Escritura:** los colaboradores que trabajen con producciones gráficas deberán elaborar un escrito que detalle las actividades que se realizan en los espacios elegidos.
  - **Límite:** 10 renglones como mínimo y 20 renglones como máximo.
- **Secuencia de imágenes:** los colaboradores que trabajen con este recurso deberán describir, a través de fotos, las actividades que los jóvenes desarrollan en los espacios elegidos.
  - **Límite:** tres fotos como mínimo y seis como máximo.

Todas las producciones realizadas deberán guiarse de las siguientes **preguntas orientadoras:**

- **¿Qué sentimientos les produce ese espacio?**
- **¿Cuáles son las actividades que realizan en ese espacio?**

→ **Eje Costumbre:** El objeto de este eje consiste en que cada grupo de trabajo dialogue e identifique las costumbres locales. El sentido es conocer **¿Cómo se da la apropiación en los espacios elegidos?**

Se propone analizar las producciones realizadas en los ejes anteriores, para dar cuenta de las costumbres de los estudiantes en el espacio elegido. Para ello se debe tener en cuenta:

- **Piezas sonoras:** seleccionar el paisaje sonoro o el relato sonoro realizado.





- **Escritura:** seleccionar uno de los textos realizados.
- **Secuencia de imágenes:** seleccionar tres fotos como mínimo y seis como máximo.

Todas las producciones seleccionadas deberán guiarse de las siguientes **preguntas orientadoras:**

- **¿Qué costumbres destacan de ese lugar?**
- **¿Es un lugar abierto a la comunidad?**
- **¿Qué tiene de particular ese lugar**

### ***Producto final***

Cada una de las producciones visuales, sonoras y escritas que se realicen tanto en el Eje Lugar como en el Eje Persona, serán enviadas a **MAP Multimedia**. Los alumnos deberán subir estas piezas en una carpeta de *Google Drive*, a la cual tendrán acceso a través de un enlace disponible en aula virtual *Moodle*. Esto permitirá que, posteriormente, los colaboradores externos elaboren el mapa sonoro.

Por otro lado, una vez seleccionadas las producciones en el Eje Costumbre, los alumnos deberán crear su propio mapa de la ciudad de Río Tercero, en formato collage, para exhibirlo en la entrada principal de la institución. En dicho mapa se deberán marcar los puntos trabajados durante el proyecto, destacando las particularidades de cada uno.

### ***Evaluación***

Para evaluar la investigación, desde **MAP Multimedia** se establecerá un sistema de medallas que le permitirán a las docentes de Ciencias Sociales generar indicadores que den cuenta de la participación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Estas insignias permitirán evaluar tanto las producciones de los colaboradores, como el recorrido realizado bajo la modalidad PAI. Así, se establece el siguiente sistema de recompensas:

- **Medallas de oro:** equivalente a la nota numérica 10. Participación máxima. Se destaca la producción sobresaliente del colaborador.
- **Medallas de plata:** equivalente a las notas numéricas 8 y 9. Participación media. Se explica qué elementos, recursos o formatos pueden complementar las producciones realizadas.
- **Medallas de bronce:** equivalente a las notas numéricas del 6 al 1. Participación mínima. Aquellas producciones no realizadas o no logradas, según el criterio de cada docente, no serán reprobadas. Por el contrario, esta medalla invita al estudiante a seguir participando.

Las medallas serán entregadas de forma individual, por lo que cada alumno será recompensado de acuerdo con el recurso con el cual trabajó. Esto permitirá generar un medallero total que dé cuenta cómo fue el trabajo conjunto entre profesionales y estudiantes. Así, hacia el final de las actividades propuestas, desde **MAP Multimedia** se establecerá un podio de colaboradores y se entregará un reconocimiento a los grupos sobresalientes.

#### 4.2.2.2. Cronograma

A continuación expondremos el calendario o diagrama de Gantt elaborado conjuntamente con las docentes para indicar los tiempos estipulados para desarrollar cada una de las tareas anteriormente descritas del 3° PAI del equipo de Ciencias Sociales.

Cabe aclarar que los tiempos estimados fueron establecidos acordes a las posibilidades de los actores involucrados en el proceso y cómo una cuestión meramente organizativa. Con respecto a esto último, nos referimos a que la finalidad de nuestro proyecto fue que los estudiantes pudieran lograr el objetivo establecido de manera consciente y comprometida.

Año	2021				
Meses	Octubre		Noviembre		
Actividades/Semanas	3	4	1	2	3
<b>Introducción a la propuesta</b>					
Presentación del 3° PAI del Equipo de Ciencias Sociales					
Capacitaciones alumnos de 5° año C.A					
<b>Ejecución del PAI</b>					
<b>Identificación de colaboradores</b>					
<b>Eje Lugar</b>					
Ejecución					
Seguimiento					
Asignación de medallas					
<b>Eje Persona</b>					
Ejecución					
Seguimiento					
Asignación de medallas					
<b>Eje Costumbre</b>					
Ejecución					
Seguimiento					
Asignación de medallas					
<b>Jornada final</b>					
Presentación del Mapa Sonoro					
Presentación de la Tabla de Recompensas					
Presentación del podio					



### 4.3. Ejecución

Washintong Uranga (2020) define a la fase de ejecución como la descripción de las acciones concretas, de acuerdo con los criterios establecidos previamente y el diseño estratégico. Son acciones específicas para lograr las metas y los resultados. Es por ello que en el siguiente apartado nos centraremos en explicitar cómo se ejecutó el proyecto; es decir cómo se sucedieron e integraron las diferentes actividades propuestas, especificando las técnicas y los procedimientos que usamos. Asimismo describiremos la forma en la que participaron cada uno de los actores involucrados.

#### 4.3.1. Introducción a la propuesta

Esta primera instancia consistió en la presentación mediante una jornada presencial del 3° Proyecto de Aprendizajes Integrados del equipo de Ciencias Sociales a los estudiantes de 5° año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades división “A”. La misma fue llevada a cabo por las docentes de las asignaturas Psicología, Historia y Geografía y nosotros como estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba (FCC-UNC). Dicha jornada incluyó tres momentos: la presentación de la investigación por parte de los colaboradores externos de *MAP Multimedia*; el armado de los grupos de trabajos para ejecutar dicha propuesta; y las capacitaciones para la realización de las diferentes producciones establecidas.

#### Presentación del proyecto

En nuestro rol como colaboradores externos de *MAP Multimedia*, este momento implicó exponer la propuesta de trabajo y sus diferentes componentes. En primer lugar, con el objeto de introducir a los estudiantes en la narrativa que guía la experiencia transmedia, se compartieron las comunicaciones establecidas entre *MAP Multimedia* y el IPEM N°394 “Juana Manso”. Allí el multimedia se presentó ante la escuela e invitó a participar en conjunto en su nueva investigación.



En segundo lugar, en lo que respecta a la modalidad de trabajo, se les comentó a los estudiantes que en el tercer PAI trabajarían en conjunto con **MAP Multimedia** a fin dar a conocer la apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes en la ciudad de Río Tercero. De esta manera se les especificó que, bajo la figura de colaboradores locales, proporcionarían la información necesaria para la investigación y que trabajarían en conjunto con tres profesionales enviados por el multimedia. Es por ello que se les explicó que llevarían a cabo este proyecto por medio de la elaboración de piezas sonoras, escritas y visuales; las cuales deberían responder a los tres ejes temáticos planteados para el desarrollo de este trabajo: Eje Lugar, Eje Persona y Eje Costumbre. Todo ello confluiría en la confección de un mapa sonoro que daría cuenta del trayecto recorrido. En este punto, las docentes también agregaron que cada eje sería abordado considerando los lineamientos teóricos de las asignaturas.

Otra de las cuestiones a comentar fueron los tiempos y plazos de entrega de las producciones. En este sentido se estableció que cada semana se trabajaría un eje específico. Cabe aclarar que estos plazos se fijaron con el objeto de lograr una mayor organización en la dinámica de trabajo, sin embargo todo estaría sujeto a la situación diaria y a las consideraciones de cada docente.

En cuarto lugar, se les explicó acerca de cómo serían evaluados. Precisamente, se detalló que **MAP Multimedia** estableció un sistema de medallas para dar cuenta del recorrido realizado y permitir calificar su trabajo en términos de participación y creatividad. Este medallero también sería el insumo con el que las profesoras calificarían las actividades realizadas.

Una vez expuesta la propuesta de trabajo, esta jornada de presentación continuó con la conformación de los grupos. Resulta necesario recordar que en conjunto con las docentes se estableció que los estudiantes se agruparían en función del barrio en el que residen dentro de la ciudad de Río Tercero. Acto seguido, el curso se dividió en grupos de tres integrantes en donde cada estudiante debió elegir con qué profesional de **MAP Multimedia** deseaba trabajar y, por ende, con qué tipo de producciones resolvería los ejes planteados.



*Jornada de presentación del PAI en el IPEM N°394 “Juana Manso”.*

## Capacitaciones

A fin de que los estudiantes se familiaricen con las actividades propuestas, luego de exponer en qué consistiría el 3° PAI de Ciencias Sociales y de conformar los equipos barriales, en esta jornada se impartieron una serie de capacitaciones para orientar a los alumnos en la realización de las actividades. Para ello se dividió al alumnado de acuerdo al formato elegido, asignándole a cada grupo un colaborador externo de **MAP Multimedia** y una docente como guías de práctica. Cabe aclarar que previamente las profesoras tuvieron su espacio de formación; es decir, al momento de esta presentación las profesoras ya conocían la importancia de incorporar diversos formatos en una experiencia transmedia. Así, las capacitaciones no solo se pensaron para que el joven tuviera una primera aproximación a la tarea, sino también para que las docentes puedan instruirlos al momento de realizar el PAI. De esta manera, al momento de ejecutar las actividades propuestas por eje, cada una de estas profesionales podría resolver inquietudes sobre un formato en particular.

A continuación se describe en detalle cada una de las capacitaciones realizadas:

### → **Capacitaciones para producciones sonoras**

En esta instancia de aprendizaje se invitó a los estudiantes a describir, a través de sonidos, los espacios que conforman el IPEM N°394 “Juana Manso”. Para ello se plantearon los siguientes interrogantes principales: ¿Qué espacio dentro de la escuela transitan frecuentemente? ¿Qué hace único a estos espacios?

Para llevar a cabo la misma, los alumnos eligieron trabajar en el Salón de Usos Múltiples (S.U.M) de la institución, dado a que en este espacio usualmente pasaban sus recreos. Una vez posicionados en el lugar, una colaboradora externa y la docente a cargo compartieron diversos ejemplos de producciones sonoras para orientarlos en la realización de sus grabaciones. Para dar inicio a la actividad, los estudiantes debieron realizar una escucha activa que permitiera identificar aquellos sonidos que caracterizan dicho lugar, sus formas y cualidades. Acto seguido, comenzaron a registrar con sus celulares los sonidos del ambiente seleccionado. Este registro fue realizado utilizando distintas aplicaciones de grabación recomendadas por la colaboradora externa. Sumado a esto, se les sugirió que revisen sus grabaciones para asegurarse de que las mismas puedan percibirse con calidad. Luego, se les pidió que grabaran un segundo audio comentando las actividades que se dan en este espacio. Por último, se los invitó a recorrer el S.U.M de la escuela, en otro momento del día, para distinguir las variaciones sonoras que se producen.

### → **Capacitaciones para producciones escritas**

En esta instancia de aprendizaje se invitó a los estudiantes a describir, a través de piezas escritas, los espacios que conforman el IPEM N°394 “Juana Manso”. Para ello se plantearon los siguientes interrogantes principales: ¿Qué espacio dentro de la escuela transitan frecuentemente? ¿Qué hace único a estos espacios?

Para llevar a cabo la misma, los alumnos eligieron trabajar en la entrada principal de la escuela, dado a que este espacio representa para ellos un punto de encuentro previo y posterior a la jornada. Una vez posicionados en el lugar, un colaborador externo y la docente a cargo compartieron diversos ejemplos de crónicas periodísticas con el motivo de orientarlos

en la realización de sus escritos. Para dar inicio a la actividad, los estudiantes debieron realizar un texto breve que permitiera describir el espacio elegido. A través de oraciones cortas refirieron a aquellas características físicas del lugar para situar al lector en el mismo. Una vez revisados los escritos, se procedió a realizar una segunda actividad, la cual consistió en narrar los sentimientos que les produce estar en dicho espacio. Por último, se los invitó a recorrer la entrada principal de la escuela, en otra ocasión, para que dieran cuenta de cómo las acciones sobre el espacio pueden cambiar según el día y la hora.

### → Capacitaciones para producciones visuales

En esta instancia de aprendizaje se invitó a los estudiantes a describir, a través de imágenes, los espacios que conforman el IPEM N°394 “Juana Manso”. Para ello se plantearon los siguientes interrogantes principales: ¿Qué espacio dentro de la escuela transitan frecuentemente? ¿Qué hace único a estos espacios?

Para llevar a cabo la misma, los alumnos eligieron trabajar en uno de los patios recreativos, dado a que es uno de los espacios verdes con los que cuenta la escuela. Una vez posicionados en el lugar, otra colaboradora externa y la docente a cargo compartieron diversos ejemplos de fotorelatos para orientarlos en la realización de las piezas visuales. Para dar inicio a la actividad, los estudiantes debieron tomar fotografías que permitieran reflejar tanto los acontecimientos que ocurren en dicho espacio como los sujetos intervinientes. En función a ello se les aconsejó que tuvieran en cuenta tanto la distancia con el sujeto/objeto como el ángulo al momento de sacar la foto; ya que esto puede reflejar distintas miradas sobre el lugar. Sumado a esto se les sugirió tener en cuenta los planos y la luz que utilizan. Por último, se los invitó a recorrer el patio en otro momento del día, para capturar las diferentes acciones y personas que transcurren en el cotidiano<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Antes de continuar con la lectura te invitamos a ver una parte de nuestra experiencia transmedia. Ingresando [aquí](#) podrás visualizar la presentación compartida a los estudiantes.





*Jornada de presentación del PAI en el IPEM N°394 “Juana Manso”.*

## Observaciones de la experiencia

Previo al inicio de las capacitaciones, en conjunto con las docentes, nos pareció importante remarcar nuevamente la modalidad de trabajo de nuestro Proyecto de Aprendizajes Integrados. Allí se hizo hincapié en los objetivos a revolver en cada eje temático propuesto por **MAP Multimedia**, como así también las producciones que debían realizar en ellos.

Como mencionamos, el disparador para llevar a cabo la actividad fue que los alumnos pudieran identificar aquellos espacios propios de la escuela que transitan en la diaria. En esta instancia, lo primero que identificamos fue que varios de ellos presentaban cierta dificultad para reconocer los lugares dado que no conocían la totalidad de la institución. Según lo comentado, los motivos se debían, principalmente, a que habían ingresado a la misma durante el periodo de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio; por lo que gran parte de su trayecto académico dentro del IPEM estuvo marcado por la virtualidad. Ante esta situación, los alumnos con mayor trayectoria dentro del colegio se ofrecieron a realizar la actividad



junto a sus “nuevos” compañeros. Lo cual no solo permitió que estos últimos pudieran descubrir ciertos espacios que hacen única a la institución, sino también establecer una instancia de interacción con otro estudiante.

La segunda observación se corresponde con las necesidades técnicas. Puntualmente, en el caso de las capacitaciones para producciones sonoras, algunos alumnos no contaban con celulares o, por diversos motivos, no podían descargar aplicaciones de grabación. Por ello, quienes presentaban inconvenientes se unieron con otros compañeros de mayor afinidad para poder realizar las actividades propuestas.

Es importante destacar, entonces, que en ambas situaciones se optó por la misma resolución. Ante la dificultad para llevar a cabo su labor los alumnos eligieron intuitivamente el trabajo en conjunto. Si bien fue escaso el número de estudiantes que manifestaron su disgusto al momento de la división de grupos por barrios, la mayoría se mostró predispuesto a ayudar a sus compañeros. Es decir, se unieron con la intención de poder realizar las actividades de la mejor forma.

Lo sucedido refleja una motivación por parte de los estudiantes con la propuesta. Esta también se evidenció al finalizar la jornada, donde cada grupo presentó su trabajo ante los demás compañeros, docentes y colaboradores externos para así debatir e intercambiar opiniones. Según lo expresado por las profesoras, la participación por parte del estudiante se debió a la necesidad por mostrar su espacio dentro de su escuela, a su manera y con el formato elegido.

#### **4.3.2. Actividades**

Finalizada la presentación a los estudiantes y las capacitaciones pertinentes, decidimos destinar este momento para referirnos a las actuaciones concretas que se llevaron a cabo durante el proyecto. Estas actividades implicaron la convocatoria y participación de los diferentes actores involucrados, como así también la gestión de los canales y productos de comunicación. Con el propósito de detallar cada una de las acciones realizadas, este momento se



encuentra integrado por cuatro puntos centrales: la identificación de los colaboradores y los ejes Lugar, Persona y Costumbre.

## A. Identificación de colaboradores

A fin de comenzar el recorrido de este PAI, la primera actividad a resolver consistió en la identificación de los colaboradores locales. Con el objeto de adentrar a los estudiantes en nuestra experiencia transmedia, se diagramó esta consigna para oficializar su rol en la investigación de *MAP Multimedia*. De esta manera, se solicitó que, de forma individual, confeccionarán su propia credencial como colaboradores de dicho espacio.

Para llevar a cabo la misma, el multimedia envió a las docentes un modelo de credencial para que fuese entregada a los alumnos. Las profesoras decidieron subirlo a la plataforma *Moodle*, dentro del espacio de su respectiva materia, quedando así al alcance de todos. Una vez cargado el material en el aula virtual, la docente de Historia, durante su horario de clases, invitó a que los estudiantes visualizaran la credencial y comiencen a completarla. El trabajo consistió, puntualmente, en que especificarán sus datos personales, barrio de residencia y realizaran un comentario sobre sí mismos; ya sea sus hobbies, actividades preferidas o cualquier dato que le permitiera a *MAP Multimedia* conocerlos un poco más.

En dicha jornada de trabajo, una de las salas de computación con las que cuenta el IPEM fue el espacio designado para llevar a cabo la tarea. Esta decisión se correspondió con brindar la posibilidad de que el estudiante pudiera elegir de qué manera cumplir con las acciones solicitadas. Así, quienes deseaban completar su credencial en formato digital, contarían con los dispositivos tecnológicos necesarios para hacerlo; mientras que, aquellos que no quisieran, podrían transcribirlas en su carpeta<sup>30</sup>.

Iniciar el recorrido con una actividad de presentación personal, responde a la lógica con la que se diagramó el proyecto. Todas las tareas que componen el PAI se planificaron de

---

<sup>30</sup> Si bien este proyecto fue diseñado para, entre otras cuestiones, incorporar diversos medios y plataformas a los procesos educativos, las alternativas analógicas no serían excluidas. Siempre que las actividades lo permitieran, el estudiante podría elegir una modalidad por sobre otra.


forma tal que el estudiante pueda desarrollar, de manera progresiva, una acción participativa de aprendizaje y producción. El hecho de que se estableciera que los alumnos desempeñarán el rol de colaboradores locales no solo fue una cuestión narrativa, sino también una invitación a que jueguen, participen y por ende se apropien del proyecto. En definitiva se trata de lograr que los sujetos asuman lo propio como lugar de enunciación.


Considerando que esta actividad también debía contribuir a generar espacios de intercambio, junto a las docentes se determinó que la misma culmine con una puesta en común. Luego de completar las credenciales, cada uno de los estudiantes comentó a sus compañeros las respuestas proporcionadas. Es importante recordar que al momento de la ejecución de la actividad, solo había transcurrido un mes del retorno a la presencialidad plena. Repentinamente las “burbujas” se volvieron a agrupar en un curso y varios de ellos no se conocían entre sí. Por lo que esta resolución de la consigna le permitió a cada estudiante presentarse ante “otros”, compartiendo algo que tiene que ver con ellos.


**CREDECIAL MAP  
"MULTIMEDIO"**


FICHA DE IDENTIDAD

---

 Nombre:

 Apellido:

 Barrio:

 Sobre mi:

*Credencial de colaboradores locales, enviada por MAP Multimedia.*

## B. Eje Lugar

Tal como se detalló en el momento operacional, el propósito de este primer eje temático radicó en que los estudiantes-colaboradores pudieran dar a conocer dónde sucede la apropiación. Como mencionamos, la iniciativa de la investigación era comprender la vinculación entre las personas y los lugares. Es por ello que, desde *MAP Multimedia*, se solicitó que inicialmente los grupos de trabajo seleccionarán dos o tres espacios, dentro del barrio, que consideren que sean apropiados por ellos; es decir que les genere un sentido de pertenencia.

Cada alumno debió describir las características físicas de dichos espacios, por medio de producciones sonoras, escritas o visuales; respondiendo a los siguientes interrogantes: ¿Dónde están ubicados esos espacios? ¿Cómo son esos espacios? ¿Qué elementos caracterizan a esos espacios?

Para poder encaminarlos en la realización de las producciones, los profesionales enviaron un documento guía, a su respectivo equipo, indicando la dinámica a implementar. En apartados anteriores mencionamos que la figura docente operaría como nexo entre *MAP Multimedia* y los estudiantes. En este caso, fueron las encargadas de compartir el material elaborado por los profesionales; además de asesorar a los alumnos en la realización de las producciones.

En estos documentos guía, Brenda explicó en qué consiste un paisaje sonoro como así también les brindó diversos ejemplos que los ayudarían. De esta manera, sus colaboradores generaron grabaciones de entre 30 y 45 segundos, destacando las particularidades sonoras del espacio elegido.

En cuanto a aquellos integrantes del grupo que optaron por realizar producciones gráficas, Federico se encargó de compartirles algunos ejemplos que pudieran inspirarlos a la hora de escribir. También les sugirió ciertos detalles que ayudan a que los lectores puedan visualizar el espacio. Siguiendo estos lineamientos, los estudiantes elaboraron escritos con una extensión de entre cinco a 15 renglones, refiriendo a la arquitectura del lugar.

Mientras que para los estudiantes que eligieron el recurso visual, Bruno les mostró diversas imágenes como ejemplos que se adecuaban a los requerimientos solicitados. Además les comentó cómo se puede representar y comunicar determinados acontecimientos a través de fotos. Así, los colaboradores del fotoperiodista tomaron fotografías que permitieron reflejar las características y los elementos que componen a los lugares elegidos.

Una vez concretadas las producciones, los estudiantes se encargaron de subirlas a una carpeta específica en *Google Drive*, asignada por **MAP Multimedia**. Esta acción fue realizada durante el horario de clases de Psicología, puesto que se había determinado que sería dicha docente quien revisaría los trabajos previamente a ser enviadas al multimedia. La elección de utilizar una única plataforma como espacio de almacenamiento resultó de utilidad para que tanto el equipo de Ciencias Sociales como los colaboradores externos, accederían al mismo en pos de evaluar cada una de las piezas. Por consiguiente, una vez entregada todas las producciones asignamos las medallas correspondientes siguiendo los criterios de evaluación establecidos.

En lo que respecta a la participación de las profesoras, nos parece necesario destacar que, una vez presentada la actividad en cuestión, se centraron en brindar las orientaciones pedagógicas de la misma. Para llevar a cabo el PAI, abordaron teóricamente la significación del espacio urbano, los sujetos que allí se disputan sentidos y las concepciones en torno a la apropiación.

En relación a lo mencionado, para la ejecución del presente eje, resaltamos las acciones llevadas a cabo desde Geografía. Durante las horas de cursado de la asignatura, la docente a cargo solicitó que los estudiantes identifiquen el territorio a intervenir. Para ello, dispuso un mapa mural de la ciudad, en el que cada grupo reconocería su barrio. Los alumnos identificaron puntos de referencia especificando si constituyen espacios verdes, lugares de recreación, áreas destinadas al deporte, entre otros. Por último, a partir de la utilización de *Google Maps*, detallaron las locaciones a través de su dirección y nombre correspondiente<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> Antes de continuar con la lectura te invitamos a ver una parte de nuestra experiencia transmedia. Ingresando [aquí](#) podrás visualizar los documentos guía elaborados por los profesionales de **MAP Multimedia**.



## Observaciones de la experiencia

La primera cuestión observada en este punto tiene que ver con las producciones realizadas por los alumnos. Al momento de revisarlas notamos que algunas de ellas no cumplían con los lineamientos establecidos. Cabe recordar que el objetivo del Eje Lugar radicó en que los estudiantes pudieran, por medio de distintos formatos, comentarle a un otro cómo era el espacio elegido, focalizando en sus particularidades físicas. En esta instancia sucedió que ciertos trabajos no dejaban reflejada esta cuestión. Por ejemplo, algunos de los textos elaborados mostraban más las acciones realizadas que la descripción del espacio en sí. Lo mismo ocurrió con ciertas fotografías, con el agregado de que fueron tomadas demasiado lejos del lugar de referencia. En un pequeño número de producciones sonoras, el audio no era perceptible a causa de que el micrófono del dispositivo utilizado fue tapado durante la grabación. También ocurrió que se centraron en un solo sonido en lugar de registrar el entorno en cuestión.

En vistas de la situación anterior, se les indicó a quienes presentaban estos inconvenientes que las producciones debían rehacerse. Para ello, los colaboradores externos grabaron una serie de audios comentando detalles que podrían ser de utilidad; los cuales fueron compartidos a las docentes y reproducidos en los horarios de clase. De esta manera, en conjunto a las profesoras, se determinó que la ejecución del eje se extienda una semana más de lo planificado.

Otra de las observaciones a considerar surgió en relación a la comunicación entre las docentes. La vía establecida por las profesoras para la coordinación de los diferentes Proyectos de Aprendizajes Integrados efectuados era un grupo de *WhatsApp*. En él se trataban cuestiones vinculadas al estado de entrega de trabajos, por parte de los estudiantes, pero carecía de mensajes comentando aspectos organizacionales o sobre la labor de cada docente. En este punto, la utilización ineficaz del canal de comunicación influyó en el desarrollo de las actividades; puesto que en ciertas ocasiones, alguna de las docentes compartía contenidos sin saber que los mismos ya habían sido expuestos por una colega.

Ante esta situación, optamos por efectivizar dicho canal en pos de mejorar la calidad de comunicación entre el equipo de Ciencias Sociales. Para ello decidimos que, una vez

finalizada la hora de cursado, cada docente enviará al grupo de *WhatsApp* una minuta de su clase detallando las nociones más relevantes de la jornada. Esto posibilitó que todo el equipo tuviera conocimiento de lo trabajado y, de esa manera, sabría cómo proseguir.

Por último, sumado a lo anterior, se definió que una vez por semana se llevaría a cabo una reunión sincrónica para intercambiar opiniones respecto a lo efectuado, como así también definir la dinámica de trabajo a seguir para los ejes posteriores. De esta manera, por medio de las reuniones con las docentes y en función a los inconvenientes detectados con respecto a las producciones, se decidió conjuntamente que el Eje Persona iniciara con una jornada presencial en la cual los colaboradores externos explicarían en detalle los aspectos centrales de la investigación.

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás visualizar las producciones realizadas por los colaboradores locales, para el Eje Lugar<sup>32</sup>.*



### C. Eje Persona

A raíz de las cuestiones observadas durante la ejecución del Eje Lugar decidimos iniciar el desarrollo del Eje Persona con una jornada presencial. La presentación fue llevada a cabo por los colaboradores externos, con presencia de las docentes, en una de las salas de computación con las que cuenta el IPEM. Allí, en primera instancia y como disparador motivacional, se le compartió a los estudiantes el reconocimiento realizado por **MAP Multimedia** a cada una de las producciones vinculadas al territorio. De esta manera la jornada comenzó con la exposición de la tabla de recompensas elaborada por el multimedia, la cual dejaba en evidencia la participación de cada grupo.

<sup>32</sup> Aquí se presentan únicamente, y a modo de ejemplo, las producciones de los estudiantes que residen en barrio Sarmiento. Las demás piezas elaboradas por cada grupo serán exhibidas en el mapa sonoro.



## TABLA DE RECOMPENSAS

1  
PARTICIPACIÓN MÁXIMA

2  
PARTICIPACIÓN MEDIA

3  
PARTICIPACIÓN MÍNIMA



BARRIOS	EJE LUGAR			EJE PERSONA			EJE COSTUMBRE
							
LAS VIOLETAS	2	1	1				
BELGRANO	1	1	2				
SARMIENTO	1	1	1				
CERINO	1	2	2				
MONTE GRANDE	3	2	1				
INT.FERRERO	3	2	1				
MEDIA LUNA/NORTE	3	2	2				
ESCUELA	2	3	2				

*Tabla de recompensas: Medallas Eje Lugar.*

Finalizado el primer eje temático con la exposición de medallas, los colaboradores externos presentaron formalmente el Eje Persona. En esta instancia se les comentó que, tras identificar y describir aquellos lugares significativos para los jóvenes, el segundo eje de la investigación consistiría en que los estudiantes den cuenta de los sujetos que se apropian de un determinado territorio. Desde *MAP Multimedia* se solicitó que cada grupo barrial seleccionara uno de los espacios destacados en el Eje Lugar, a fin de poder demostrar el uso particular del mismo. Concretamente, la propuesta del multimedia buscaba que cada alumno describiera por medio de producciones sonoras, escritas o visuales, las actividades desarrolladas en dichos espacios. Allí, las piezas a elaborar tendrían que responder los siguientes interrogantes: ¿Quiénes son los sujetos que intervienen en el espacio? ¿Cuáles son las actividades que realizan en ese lugar?

Presentada las líneas de acción del segundo eje temático los estudiantes se agruparon en función de los barrios. Conformados los grupos dentro del aula, se les indicó que especifiquen con cuál de los espacios identificados en el Eje Lugar trabajarían. Además se les pidió que planifiquen cómo llevarían a cabo cada una de las acciones encomendadas para resolver la actividad. Esta iniciativa permitió que los colaboradores externos se acerquen a los



equipos de trabajo con el objetivo de explicarles los criterios de evaluación tenidos en cuenta al momento de establecer sus medallas. Hacia el final de la jornada se le comentó a los estudiantes que cada uno de los profesionales del multimedia enviaría, nuevamente, orientaciones para la realización de las producciones correspondientes.

Una vez más, las docentes fueron las encargadas de compartir dichos documentos guía, a través del aula virtual *Moodle*. En ellos, la productora radiofónica comentó cómo elaborar una crónica en formato audio. Allí, Brenda les indicó que en estas narraciones se describe el ambiente del suceso a través del relato y los sonidos. Estos lineamientos permitieron que los estudiantes elaboren audios de 30 segundos como mínimo a 40 segundos como máximo, en el que hicieron uso de su voz para comentar los sujetos y sus actividades en el lugar.

Sumado a esto, Federico detalló que para todos aquellos que decidieron trabajar a través de textos, escribir en primera persona del singular podría resultar de ayuda. De esta manera los colaboradores locales elaboraron escritos de entre 10 y 20 renglones; en los cuales se convirtieron en protagonistas de lo narrado. Por su parte, Bruno compartió un documento considerando que la particularidad para describir personas y acciones a través de imágenes, consiste en atrapar el instante decisivo. A partir de estas orientaciones, los estudiantes tomaron fotografías en las que captaron el clima de las acciones en el lugar. Al igual que en el eje anterior, **MAP Multimedia** dispuso de una carpeta en *Google Drive* en la cual fueron subidas cada una de las producciones realizadas.

La ejecución del presente eje, por lo tanto, estuvo más relacionado al trabajo sobre el territorio que en el territorio; puesto que si bien las producciones de los estudiantes refieren a un espacio específico del barrio, varias de ellas fueron elaboradas durante los horarios de cursada. Es en este punto que la participación docente fue crucial como orientadora en la realización de las piezas comunicacionales.

La primera acción llevada a cabo por las profesoras tiene que ver con solicitarnos audios, en nuestro carácter de colaboradores externos a **MAP Multimedia**, comentando detalles que podrían ser de utilidad. A diferencia de lo acontecido en el Eje Lugar, en esta

instancia fueron las docentes quienes tuvieron la iniciativa; puesto que según su experiencia, en el primer eje temático, el curso se sintió motivado a partir de nuestros comentarios.

Como segunda acción, las docentes dispusieron que las preguntas orientadoras compartidas en los documentos guía, serían revisadas durante las clases. Esto permitió que las mismas no sólo tuviesen un abordaje teórico, sino que además las inquietudes que surgieran podrían ser resueltas en el momento<sup>33</sup>. Justamente, una de las docentes destacó que, luego de mostrarles la tabla de recompensas, los alumnos se motivaron a realizar las producciones faltantes y a continuar trabajando<sup>34</sup>.

### **Observaciones de la experiencia**

Durante el desarrollo de la jornada presencial, los colaboradores externos presentaron la tabla de recompensas elaborada por *MAP Multimedia*, a partir de las producciones generadas en el Eje Lugar. En este punto nos parece importante detallar que aquellos estudiantes que obtuvieron medallas de oro fueron felicitados por sus producciones. Al mismo tiempo, quienes fueron distinguidos con medallas de plata se les especificó qué aspectos podrían mejorar para que sus piezas comunicacionales se convirtieran en sobresalientes. También fueron premiados aquellos alumnos cuya participación fue mínima. Esto se debe a que, como señalamos en los apartados de planificación, una de las finalidades de estas insignias consistió en incentivar a los estudiantes.

---

<sup>33</sup> A través del grupo de *WhatsApp*, Amalia Correa comentó: “Hoy los chicos escucharon los audios y se mostraron atentos a las recomendaciones. Hablaban de las medallas que tenían. Les hice un resumen en el pizarrón para que las recuerden y estuvieron trabajando en las producciones. Algunas ya las subieron” (2021).

<sup>34</sup> Antes de continuar con la lectura te invitamos a ver una parte de nuestra experiencia transmedia. Ingresando [aquí](#) podrás visualizar los documentos guía elaborados por los profesionales de *MAP Multimedia*.



*Jornada presencial Eje Persona.*

En esta jornada, los estudiantes indicaron que no les disgustaba el trabajo en grupo, pero sí que algunos integrantes de los mismos no cumplieran con las producciones que les correspondía. Las docentes les recordaron a estos que, si bien la investigación se constituye como un trabajo grupal, la evaluación y por tanto aprobación del PAI era individual. Quienes presentaban un mayor compromiso con el proyecto se ofrecieron a realizar las producciones faltantes. Como enviados de **MAP Multimedia**, felicitamos a quienes tuvieron esta iniciativa, no sin antes invitar a que participen aquellos que no habían cumplido con las tareas.

Es importante destacar que en el momento, algunos comentaron que si bien al principio les costó familiarizarse con la investigación, tras la ejecución del Eje Lugar, comprendieron el propósito de la misma. Varios alumnos manifestaron que les parecía una forma “distinta” y “entretenida” de integrar las tres asignaturas. Incluso señalaron que la propuesta del primer eje temático les permitió visitar lugares dentro de su barrio que no conocían. Fue a través del recorrido que realizamos como colaboradores externos que conocimos las apreciaciones de los estudiantes. De esta manera, la jornada presencial también se constituyó en una instancia de escucha.

Por último, a raíz de la determinación de encuentros sincrónicos para intercambiar opiniones, realizamos una reunión con las docentes para dialogar sobre la dinámica del Eje

Costumbre. Cabe recordar que en la planificación de este proyecto se estableció que todo los ejes temáticos durarían una semana. Sin embargo, por cuestiones de tiempo se definió, conjuntamente, que la ejecución de dicho eje se daría en una jornada presencial en el colegio; la cual también se aprovecharía como cierre formal al PAI.

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás visualizar las producciones realizadas por los colaboradores locales, para el Eje Persona<sup>35</sup>.*



#### D. Eje Costumbre

Anteriormente mencionamos que, en conjunto con las docentes, decimos que el último eje temático sea trabajado en una jornada presencial. Para esta ocasión, a los fines de culminar formalmente el 3° Proyecto de Aprendizajes Integrados del equipo de Ciencias Sociales, se eligió como locación el rincón cultural del IPEM<sup>36</sup>. Dicho encuentro inició con la exposición del reconocimiento realizado por **MAP Multimedia** a cada una de las producciones vinculadas con los sujetos que intervienen en un determinado espacio. Por lo que, antes de comenzar a desarrollar las actividades, los colaboradores externos presentaron la tabla de recompensas<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Aquí se presentan únicamente, y a modo de ejemplo, las producciones de los estudiantes que residen en barrio Sarmiento. Las demás piezas elaboradas por cada grupo serán exhibidas en el mapa sonoro.

<sup>36</sup> Se trata de un aula de uso común equipada con un proyector y equipos de audio.

<sup>37</sup> En cuanto a las medallas del Eje Costumbre, se les adelantó que el multimedia entregaría una insignia a cada grupo. De esta manera se completaría la tabla de recompensas, estableciendo un podio de colaboradores y su posterior reconocimiento.

## TABLA DE RECOMPENSAS

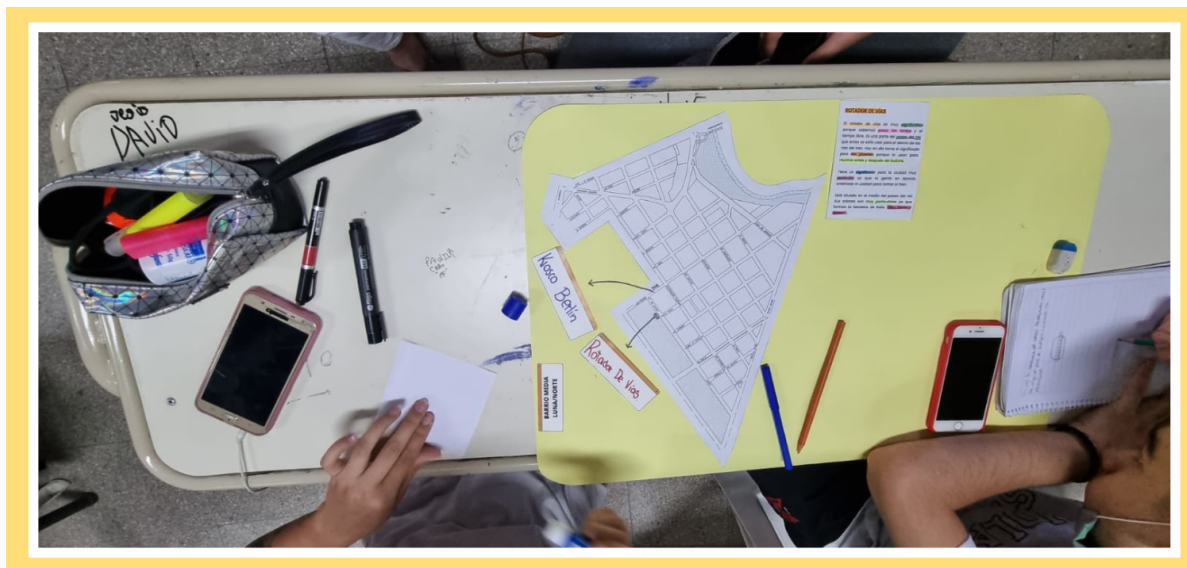
1 PARTICIPACIÓN MÁXIMA
 2 PARTICIPACIÓN MEDIA
 3 PARTICIPACIÓN MÍNIMA
 ★

BARRIOS	EJE LUGAR			EJE PERSONA			EJE COSTUMBRE
							
LAS VIOLETAS	2	1	1	1	1	1	
BELGRANO	1	1	2	1	1	2	
SARMIENTO	1	1	1	1	1	1	
CERINO	1	2	2	2	2	2	
MONTE GRANDE	3	2	1	2	1	1	
INT.FERRERO	3	2	1	2	3	2	
MEDIA LUNA/NORTE	3	2	2	1	2	2	
ESCUELA	2	3	2	1	1	2	

*Tabla de recompensas: Medallas Eje Persona.*

Concluyendo el segundo eje temático con la exposición de las medallas, los colaboradores externos presentaron el Eje Costumbre. El propósito del mismo consistía en que los estudiantes den cuenta de aquellos valores que reflejan las prácticas en dichos espacios a través de un mapa collage. Concretamente, desde **MAP Multimedia** se solicitó que, de manera grupal, los estudiantes-colaboradores analicen y seleccionen las producciones elaboradas en los ejes anteriores con el objeto de evidenciar las costumbres locales.

Para la ejecución de este eje cada equipo barrial se reunió dentro del aula. Una vez agrupados, los colaboradores entregaron a los respectivos grupos de trabajo un plano a escala de su barrio. Allí, los estudiantes intervinieron de forma creativa cada uno de los espacios. Así, por ejemplo, algunos de los alumnos optaron por destacar la plaza de su barrio, dibujando en el mapa los juegos característicos o recreando los murales que allí se encontraban.



*Intervención por parte de los alumnos en el Eje Costumbre.*

Luego de identificar los espacios, para continuar con la actividad, compartimos a cada grupo códigos QR impresos; los cuales direccionaban a las *playlist* dispuestas en la plataforma *Soundcloud*. Esto permitió que los estudiantes escogieran una de las listas de reproducción confeccionadas a partir de las producciones sonoras elaboradas en los ejes anteriores. Así posteriormente, quienes interactúen con el mapa colaborativo podrían escuchar los sonidos registrados en los espacios barriales.

Con respecto a las crónicas, sólo debía utilizarse uno de los escritos para agregar al mapa. Para facilitar la tarea, estas también fueron impresas, y adecuadas a la identidad visual del multimedia. En relación a las fotografías tomadas por los estudiantes, se les brindó a cada equipo sus respectivas imágenes para que pudieran seleccionar aquellas que reflejaran lo que vuelve único el espacio elegido. El límite establecido para estas producciones fue de tres fotos como mínimo y seis como máximo. Es importante comentar que para la selección de las producciones desde *MAP Multimedia* se establecieron las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué costumbres destacan de ese lugar? ¿Es un lugar abierto a la comunidad? ¿Qué tiene de particular ese lugar?

Es importante destacar que dicha jornada contó con la participación del equipo directivo de la institución. En esta ocasión, tanto la Directora como las Vicedirectoras se acercaron a los diferentes grupos de trabajo, consultando por el propósito de la investigación

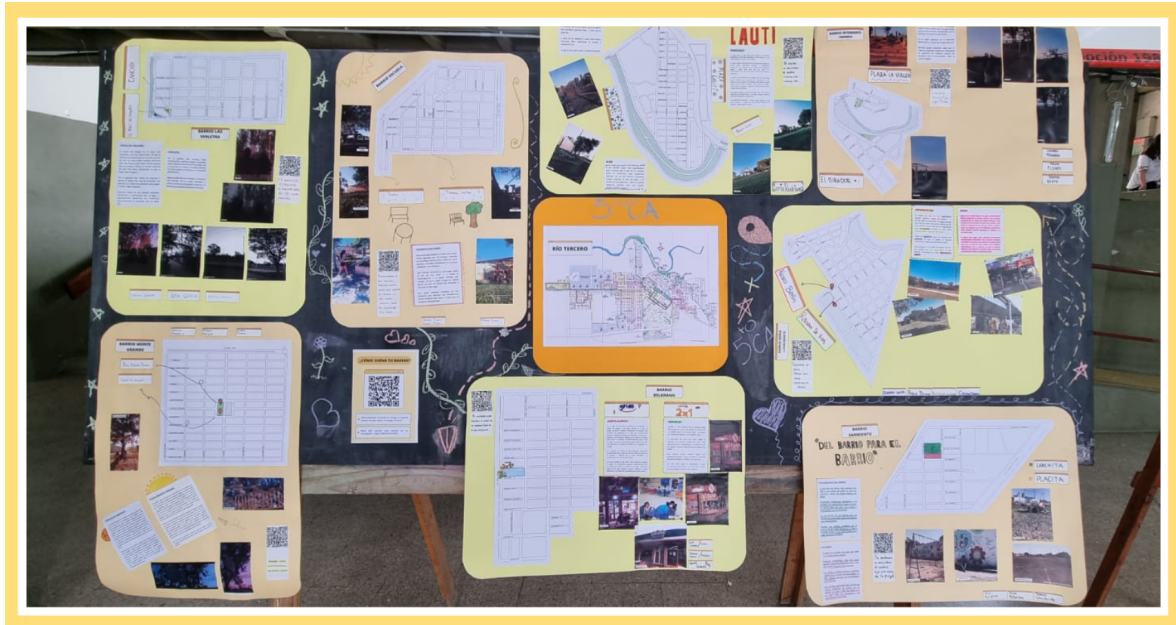
en curso y las sensaciones de los alumnos al momento de desarrollar la actividad. Sumado a esto, como en las demás intervenciones dentro del IPEM, las docentes estuvieron presente abordando pedagógicamente el eje. Para ello recorrieron los diferentes grupos recordando las preguntas orientadoras; lo cual contribuyó a que los estudiante pudieran hacer una selección crítica de las piezas.



*Recorrido de las docentes por los equipos barriales.*

Como señalamos, las piezas seleccionadas contribuirían a la creación de un mapa de la ciudad de Río Tercero, propio de 5° “C.A”. De esta manera, una vez completada la consigna, un representante de cada grupo en conjunto con colaboradores externos y docentes, se dispusieron a armar el mapa en formato collage en la entrada principal de la escuela. Para la elaboración del mismo se colocó en el centro del pizarrón un plano de la ciudad, a modo de referencia, y sobre él fueron pegadas las cartulinas intervenidas por los estudiantes. En un segundo pizarrón, se pegó un afiche indicando los lineamientos generales del PAI.





*Mapa físico elaborado por 5to "C.A".*

El hecho de que este mapa analógico se expusiera en el ingreso del colegio responde a que el edificio del IPEM se comparte con otras dos instituciones educativas. Anclar la narrativa transmedia al territorio permite trascender el aula y abrirse al resto de la comunidad. De este modo, todos podrían ver cómo se da la apropiación del espacio urbano por parte de los jóvenes de Río Tercero; a través de las producciones elaboradas por los estudiantes. Esta fue una manera de que el alumno pudiera contarle a un otro aquello que forma parte de su ciudad, de su identidad y de su historia.

### **Observaciones de la experiencia**

Como mencionamos, la ejecución del Eje Costumbre inició con la presentación de la tabla de recompensas elaborada por *MAP Multimedia*, a partir de las producciones realizadas en los dos primeros ejes temáticos. En relación a estas insignias nos parece importante comentar dos cuestiones.

En primer lugar destacamos que gran parte de los estudiantes cuya participación en el Eje Lugar fue mínima, revirtieron su situación. Es decir, aquellos que por diversos motivos habían obtenido medallas de bronce, en el transcurso del siguiente eje, entregaron las



producciones pendientes o rehicieron aquellas que no cumplían con los lineamientos propuestos. Si bien las medallas de estos alumnos no se modificaron, se les recordó que el cambio actitudinal y participativo sería considerado por las docentes al momento de evaluar el PAI.

En segundo lugar, las medallas de plata y oro entregadas en el Eje Persona, demuestran un mayor compromiso asumido. Consideramos que esto se debió, entre varios aspectos, a la participación docente como orientadoras en la realización de las piezas comunicacionales. Si realizamos una comparación con respecto al Eje Lugar, fue notable la mejoría en calidad y cantidad de producciones realizadas.

En términos participativos, notamos que todos los estudiantes se comprometieron a la hora de llevar a cabo la actividad del Eje Costumbre. Particularmente, en este momento, decidimos destacar el compromiso asumido por Nicolas. Este estudiante se encontraba trabajando bajo la modalidad de educación compartida entre el IPEM N°394 “Juana Manso” y la asociación civil APADIM<sup>38</sup>. Lo que significaba que, además de formar parte de la organización social, cursaba algunas materias de la currícula escolar. En lo que respecta a nuestro proyecto, Nicolas estaba presente en las asignaturas Historia y Geografía.

Si bien formó parte del grupo que trabajó en barrio Cerino, su participación estuvo acompañada e incentivada por una de las docentes. Puntualmente, en el Eje Persona, realizó la actividad contándole a la profesora de Historia la anécdota de un familiar con respecto al espacio que había seleccionado para trabajar. En el caso del Eje Costumbre, su aporte al grupo consistió en la realización de dibujos que resaltaban las particularidades de los lugares mencionados. Cabe aclarar que la actividad se planificó de la misma forma para todos los estudiantes; es por ello que nos parece importante recalcar que Nicolas logró apropiarse del proyecto y hacerlo suyo a su manera.

---

<sup>38</sup> APADIM es una organización social que trabaja para brindar a personas con discapacidad intelectual herramientas y apoyos que les sean útiles para el despliegue y desarrollo de sus proyectos de vida. Extraído de: <https://www.apadim.org.ar/>.

### 4. 3. 3. *Los sonidos de nuestros barrios*

Como destacamos a lo largo del proyecto, cada una de las producciones sonoras, escritas y visuales que se realizaron tanto en el Eje Lugar como en el Eje Persona, fueron enviadas a *MAP Multimedia*. Los alumnos compartieron estas piezas a través de un enlace dispuesto en aula virtual *Moodle*. Esto permitió que, posteriormente, los colaboradores externos recopilen las producciones en diferentes medios y plataformas. Para el caso de las crónicas y las fotos, estas fueron reorganizadas en *Google Drive* y adecuadas a la identidad visual del multimedia. Mientras que los productos sonoros fueron subidos a *Soundcloud*, donde se crearon listas de reproducción correspondientes a cada barrio<sup>39</sup>.

En esta producción cartográfica elaborada por el multimedia, la narración, la participación y la tecnología, comprendidos en nuestro proyecto como tres aspectos fundamentales de una experiencia transmedia, confluyen y se articulan en un territorio, en este caso digital. Es en relación a ello que se optó por la utilización de *Google My Maps* para la elaboración del mapa personalizado.

Primeramente, a través de dicha herramienta y sobre el plano de la ciudad de Río Tercero, los colaboradores externos delimitaron los barrios trabajados por cada grupo. La identificación de los mismos se realizó a través de diferentes colores, de modo tal que al visualizar el mapa creado cada uno de los participantes de la experiencia identifiquen con claridad los ocho barrios en cuestión.

Cabe recordar que durante los horarios de cursada de la asignatura Geografía, en el primer eje temático, los grupos especificaron las direcciones y los nombre correspondiente de cada espacio de referencia, lo que facilitó la labor del multimedia. Así, en segunda instancia y para representar lo trabajado tanto en el Eje Lugar como en el Eje Persona, se dispuso la iconografía del mapeo. Para la misma se utilizaron diversos íconos y símbolos acordes a los lugares, sujetos y actividades en cuestión.

---

<sup>39</sup> Antes de continuar con la lectura te invitamos a ver una parte de nuestra experiencia transmedia. Ingresando [aquí](#) podrás escuchar las producciones sonoras elaboradas por los estudiantes.



En tercer lugar se adjuntaron las piezas realizadas. Concretamente, cada punto de referencia fue complementado con videos alojados en el canal de *YouTube*<sup>40</sup> del multimedia, los cuales agrupaban tanto las fotos tomadas por los estudiantes, como las producciones sonoras realizadas en cada eje. Por otro lado, las crónicas elaboradas se constituyeron como descripción de cada uno de los espacios. Sumado a esto, aquellas imágenes que reflejan el collage realizado en el IPEM, también fueron incluidas en el mapa sonoro, demostrando lo trabajado en el Eje Costumbre.

De esta manera, para dar un cierre formal al PAI, los colaboradores externos presentaron el producto final de la investigación. Durante la proyección del mapa sonoro los alumnos se mostraron aún más entusiasmados que durante las etapas de trabajo. Allí diversos grupos pidieron escuchar sus producciones y comentaron sobre las piezas elaboradas por sus compañeros.

Una de las razones por las que optamos utilizar la Transmedia como metodología de trabajo para la realización del PAI responde a que los estudiantes pudieran desempeñar un rol activo dentro de su proceso de aprendizaje. Por lo que consideramos que el producto final de la investigación evidenció esta cuestión. Sin el trabajo de los colaboradores locales la propuesta de **MAP Multimedia** no se hubiese concretado. Es por ello que para valorar su participación, se estableció un podio de colaboradores a partir de la sumatoria de medallas obtenidas donde se premió a los equipos sobresalientes en el proceso de investigación.

---

<sup>40</sup> Antes de continuar con la lectura te invitamos a ver una parte de nuestra experiencia transmedia. Ingresando [aquí](#) podrás visitar el canal de *YouTube* de **MAP Multimedia**.

## TABLA DE RECOMPENSAS

1  
PARTICIPACIÓN MÁXIMA

2  
PARTICIPACIÓN MEDIA

3  
PARTICIPACIÓN MÍNIMA



BARRIOS	EJE LUGAR			EJE PERSONA			EJE COSTUMBRE
							
LAS VIOLETAS	2	1	1	1	1	1	1
BELGRANO	1	1	2	1	1	2	1
SARMIENTO	1	1	1	1	1	1	1
CERINO	1	2	2	2	2	2	1
MONTE GRANDE	3	2	1	2	1	1	1
INT.FERRERO	3	2	1	2	3	2	1
MEDIA LUNA/NORTE	3	2	2	1	2	2	1
ESCUELA	2	3	2	1	1	2	1

*Tablero final de la investigación.*

Entregados los reconocimientos, se invitó a que los estudiantes distribuyan, en cada rincón del colegio, un nuevo código QR impreso; de forma tal que su mapa sonoro quede al alcance de toda la comunidad educativa. Este mapa sonoro se constituye como una fiel demostración de todo el trabajo y recorrido realizado por los jóvenes. Es un producto final en el que se refleja parte de dónde y quiénes son. Es, por lo tanto, una producción colaborativa que muestra su espacio, su identidad.



*Nuestro espacio, nuestra identidad.*

*Antes de continuar con la lectura del siguiente apartado, te invitamos a participar en nuestra experiencia transmedia. Escaneando este código QR o ingresando [aquí](#) podrás visualizar el mapa sonoro con las producciones realizadas por los colaboradores locales<sup>41</sup>.*



## Interacciones

Dado a que las TIC fueron un factor importante a la hora de diagramar nuestra propuesta, nos pareció pertinente demostrar ciertos indicadores de las diferentes plataformas empleadas, que nos permitieron dimensionar la trascendencia del proyecto por fuera de los límites del aula. El período de análisis de dichos indicadores se comprende entre el 2 de octubre y el 10 de diciembre de 2021. El inicio del intervalo corresponde al día en el que fue creado el canal de *YouTube* de **MAP Multimedia** como así también su perfil en *Soundcloud*. La segunda fecha no es un límite aleatorio, por el contrario, remite a la finalización del ciclo

<sup>41</sup> Si tenes Android, escaneá el código e ingresá desde Google Maps o Google Chrome. Si tenes iOS escribí el siguiente enlace en tu navegador: <https://bit.ly/3oYs4FC>.

lectivo 2021, último día donde la comunidad educativa del IPEM tuvo acceso al mapa collage exhibido en la institución<sup>42</sup>.

Como se mencionó anteriormente, *Soundcloud* fue utilizada como espacio de almacenamiento de audios, tanto producidos como requeridos, para la realización de este proyecto. Sobre un total de 26 pistas se consiguieron 54 reproducciones. Sin embargo, más allá de estos números, en el análisis de la plataforma resaltamos dos cuestiones. Por un lado, la mayor cantidad de reproducciones se obtuvieron en audios presentados a modo de ejemplo. Las pistas más reproducidas corresponden a los paisajes sonoros y las crónicas radiofónicas compartidas a los estudiantes a través de los documentos guía presentados en cada uno de los ejes trabajados. Esto refleja que fueron consultados al momento de realizar las actividades propuestas para el desarrollo del proyecto. La segunda cuestión refiere al día con más escuchas. Sobre el total mencionado, 20 reproducciones fueron registradas el 24 de noviembre de 2021, fecha en la cual se realizó el cierre formal del PAI. Esto significa que fueron escaneados los códigos QR dispuestos en el mapa que se elaboró en la escuela, lo cual demuestra una interacción con la propuesta territorial.

En el caso de *YouTube* sobre un total de 20 videos se consiguieron 102 reproducciones. Si bien la plataforma tiene relación con el producto final de la investigación, el tráfico registrado en el canal merece su propio análisis. Según las estadísticas propiciadas, el 63% de las visualizaciones provienen de fuentes externas. Al reproducir un video en el mapa sonoro dicha reproducción no se contabiliza en *YouTube*; por lo que estás 65 visualizaciones a las que hacemos referencia fueron posibles gracias a que diferentes usuarios ingresaron, desde el mapa sonoro al canal de **MAP Multimedia**. Sumado a esto, 15 visualizaciones provienen de “páginas de canal”<sup>43</sup>, lo cual se traduce en 259 impresiones alcanzadas.

Por último, los números en *Google My Maps* se contabilizaron a partir del 24 de noviembre, fecha en la cual fue publicado el mapa sonoro. En estos 16 días se obtuvieron 1.011 vistas que no sólo sobrepasan las visualizaciones hasta aquí analizadas, sino que responde a la repercusión de los códigos QR distribuidos dentro del IPEM. Así, la manera en

---

<sup>42</sup> Cada una de las métricas correspondientes se encuentran presentadas en el Anexo IV: Gráficos.

<sup>43</sup> Término utilizado en *YouTube Studio* al momento de presentar sus estadísticas. Ver Gráfico n°2, Anexo IV.

que los medios se diagramaron como parte de la estrategia transmedia invitó a que los sujetos no solo participen de la experiencia, sino que también expandan la propuesta.

#### 4.4. Evaluación

Washington Uranga (2020) señala que todo proyecto de comunicación debe contemplar también una etapa de evaluación. Las evaluaciones refieren al “atributo que se le da a algún objeto, ser o situación” (Prieto Castillo, 1990, p.311). Siempre que se vivencia algo simultáneamente se lo está interpretando y valorando. Por lo que la última fase de nuestro trabajo consistió en indagar las diferentes percepciones e impresiones de los agentes involucrados.

Tras haber finalizado la ejecución del último Proyecto de Aprendizajes Integrados de Ciencias Sociales, consideramos pertinente dialogar, en primera instancia, con quienes nos acompañaron en el proceso de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que incorporen las comunicaciones transmedia. Mediante una reunión sincrónica las docentes Analía Almada, Claudia Baldi y Amalia Correa nos brindaron sus apreciaciones con respecto a la experiencia vivida<sup>44</sup>.

En cuanto a la metodología de trabajo implementada, manifestaron sentirse cómodas con la manera en que se desarrolló la propuesta. Allí hicieron hincapié en que, a comparación de los PAI anteriores, en esta oportunidad se vio una mayor organización con respecto al recorrido en general y las actividades a realizar. Según lo expresado, el hecho de que toda la experiencia estuviera guiada por una narrativa central, marcada por la investigación de **MAP Multimedia** en un determinado tiempo y espacio, brindó la sensación de que cada paso a ejecutar estaba estipulado de manera tal que marcaba un orden. Al respecto una de las docentes destacó: “este trabajo nos ordenó (...). Saber que cada semana trabajaríamos con un eje y había que terminarlo para poder empezar con el otro era como que nos organizaba” (Baldi, 2021).

---

<sup>44</sup> Ver Anexo II: Evaluación.



Establecer una historia como orientadora del proceso no solo les proporcionó el camino a seguir, sino que también les permitió adentrarse en ella y utilizarla como disparador para brindar los contenidos teóricos de cada una de las asignaturas. Precisamente, marcaron que en los ejes temáticos planteados encontraron la posibilidad de establecer líneas de acción que permitieran confluir la especificidad de su materia con la narrativa, aportando su mirada particular sobre la actividad.

En este sentido, Amalia Correa amplió:

El tema de plantear el espacio a mí me dio la ventaja de poder trabajar con ellos, en el Eje Lugar, cómo se desarrolla la sociedad en un barrio. Todo esto desde el sonido de las motos o las fotos de las pintadas en las paredes. Lo pude llevar a la actividad económica, a lo social y a las características particulares de cada barrio. Creo que esto nos llevó a hacer un análisis un poco más profundo, no tan solo de opinión sino también de contenido de la materia. (Correa, 2021)

La docente de Psicología, a su vez, remarcó que le pareció positivo y aplicable a su materia que los ejes de trabajo estuvieran orientados a que el alumno narrara las sensaciones que les producía un determinado espacio, su espacio. Sin embargo, el equipo confesó que al principio les resultó difícil comprender cómo realizar la baja de la narrativa transmedia a la cotidianeidad áulica. A medida de que se iban desarrollando las diferentes actividades, fueron asimilando tanto el sentido de la historia como el PAI en sí. Lo mismo remarcaron con respecto a los estudiantes.

En este punto, Claudia Baldi detalló:

Al principio, me dio la sensación de que para ellos era demasiada información junta. Es como que les empezó a cerrar en el Eje Persona. Contrario a lo que pensábamos, porque para mí era el más difícil de entender. Creo que hicieron el 'clic' ahí porque estaban trabajando sobre esa primera aproximación que hicieron en el Eje Lugar.

Estaban corrigiendo o avanzando sobre lo trabajado. Ahí entendieron a qué apuntaba el PAI y lo que tanto ustedes como nosotras queríamos lograr. (Baldi, 2021)

Considerando su rol clave en la ejecución de nuestro proyecto, decidimos conocer la opinión de los alumnos con respecto a la propuesta de trabajo<sup>45</sup>. En líneas generales, mencionaron que el 3° PAI de Ciencias Sociales resultó más atractivo que los anteriores. Para los encuestados, la invitación a jugar, a desempeñar el rol de colaboradores locales de **MAP Multimedia** les permitió realizar las actividades desde otra mirada a la que estaban acostumbrados, divirtiéndose en el proceso. En relación a esto último, comentaron que les interesó la propuesta del Eje Lugar ya que les permitió conocer su barrio en detalle y mostrarle a un “otro” su lugar de residencia. No obstante, la mayoría remarcó que el eje temático que más les gustó desarrollar fue el Eje Persona. El motivo de la elección se debe a que tuvieron la oportunidad no sólo de describir sus acciones cotidianas, sino también de expresar sus sensaciones.

Como señalamos anteriormente en el apartado de análisis situacional, las docentes remarcaron la dificultad que les generaba integrar tres materias en una única temática. Por lo que nos pareció propicio volver a indagar sobre cómo concibieron la integración en el último PAI. Acerca de esto, las profesoras notaron que pudieron anexar las asignaturas dentro de un tópico central, permitiéndoles realizar su aporte particular a la totalidad. En este sentido mencionaron que los alumnos tuvieron la misma percepción. Según detallaron, la integración derivó en que no consulten si las actividades a realizar correspondían a una materia u otra; por el contrario, ellos sabían que debían hacerlo para la clase. Los propios estudiantes manifestaron que el dinamismo del 3° PAI propuesto fue más “creativo y divertido” a comparación de los proyectos anteriores definidos como “un poco estructurados”.

En este sentido, Claudia Baldi puntualizó:

Creo que los chicos sintieron que se desestructuró la clase, pero en sí la clase estaba muy estructurada. Creo que no sintieron que era otra vez la profé de Historia

---

<sup>45</sup> La encuesta realizada a los estudiantes puede ser consultada en Anexo II: Evaluación.

explicando, otra vez la profe de Geografía explicando. Sin embargo, el trabajo estaba mucho más estructurado que en los dos PAI anteriores. (Baldi, 2021)

Teniendo en cuenta que la integración de las TIC desempeñó un papel importante en la ejecución de este proyecto, otra de las cuestiones a evaluar fue la experiencia tanto de las docentes como de los estudiantes en la utilización de los diversos medios y plataformas. En lo que respecta a las profesoras, se expresaron optimistas con el hecho de haber incorporado íntegramente las tecnologías a la propuesta educativa. Según lo mencionado, hace tiempo se les solicita que generen procesos pedagógicos que incluyan a las TIC, pedido que se intensificó en la situación de aislamiento obligatorio. Es por ello que destacaron que en esta oportunidad pudieron no sólo implementarlo si no entender cómo usarlo para potenciar el contenido de su asignatura. También subrayaron que les facilitó tener una secuencia que les explicara cómo utilizar las herramientas, esto hizo que “el recurso principal fuera la tecnología y no se trate de una actividad más dentro de la materia” (Correa, 2021).

A la vez, los estudiantes resaltaron que el hecho de que las actividades fueran ejecutadas por medio de la producción de diferentes piezas comunicacionales les resultó llamativo. Si bien en otras ocasiones tuvieron que sacar fotos o escribir respecto a una temática, esta fue la primera vez que se los invitó a hacerlo de manera integral; por lo tanto les pareció innovador. Lo mismo ocurrió con el producto final del PAI. En las encuestas, manifestaron que les atrajo la cuestión de compartir sus trabajos con el resto de la comunidad. Lo anterior mencionado generó que las profesoras considerarán exitosa la iniciativa. Insistieron que el proyecto les otorgó la posibilidad de acercarse de otra manera al alumno, compartiendo el mismo lenguaje.

Para profundizar, Claudia Baldi remarcó:

Un audio o una foto son medios que tienen al alcance de su mano y forman parte de su cotidianidad. Poder demostrarles y poder demostrarnos como docente que esto puede ingresar al aula y que puede aportar un montón para los aprendizajes y



contenidos que tenemos que desarrollar, es mucho más significativo. Es algo que se puede hacer, es realizable. (Baldi, 2021)

Otra de las cuestiones que destacaron ambos actores con respecto al manejo de las TIC fue la cuestión de sentirse acompañadas en todo momento. En el caso de las profesoras se sintieron cómodas con que el equipo de tesis estuviera presente para responder sus dudas en relación a los medios y plataformas. También comentaron que la cuestión de generar espacios colaborativos de trabajo ayudó a que tanto ellas como los alumnos pudieran ir en el mismo ritmo.

En cuanto a ello, Analía Almada destacó:

Si había uno que no sabía cómo subir una foto entre todos buscábamos la forma de ayudarlo. Creo que ese acompañamiento fue positivo e hizo que también concretaran todas las actividades en su tiempo. Por eso destaco la organización, eso jugó mucho a favor. (Almada, 2021)

Sumado a esto, el equipo de Ciencias Sociales enfatizó que las TIC representan una deuda pendiente en materia educativa pero consideran importante generar espacios dentro de las instituciones que permitan incorporarlas no solo de manera integral sino de forma más inclusiva. Acerca de esto, Amalia Correa detalló que “quizás todos los chicos no tienen el mismo manejo y conocimiento o alguno tiene celular y otros no. Son diferentes situaciones pero si los llevas a la sala de computación es como que van a tiempo todos” (Correa, 2021). La docente de Historia, al mismo tiempo, acentuó el hecho de que en el último PAI se sintieron en igualdad de condiciones ya que todos estaban aprendiendo cosas nuevas y superando ciertos inconvenientes.

De esta manera, Baldi recalcó:

Ustedes nos mostraron este todo integrado y la utilización que nosotros le podemos dar. También se trata de perder el miedo, porque uno dice ‘los chicos son re tecnológicos y nosotros no’ (...). Es eso que destacaba Analía, ‘a ver, vayamos todos

juntos, veamos cómo se aprueba, ¿chicos nos ayudan y nosotras los ayudamos??. Esto también tiene que ver con una riqueza en el aprendizaje compartido y colaborativo de este trabajo. (Baldi, 2021)

Sobre este punto, las profesoras se sintieron a gusto con la decisión. Destacaron que este PAI llegó en un momento particular dado a que cuando se lo comenzó a ejecutar, apenas unas semanas atrás se había tomado la decisión de unificar los cursos y abandonar el sistema de burbujas sanitarias. Sin embargo no notaron que fuera un impedimento, por el contrario, fueron capaces de realizar las actividades de manera conjunta, conociéndose mejor y priorizando la responsabilidad con el proyecto.

Al respecto, una de ellas detalló:

La pandemia nos atravesó y nos generó un distanciamiento. Lo sentimos todos, ellos también lo sintieron en el aula. Creo que trabajar en grupos fue una forma de poder interactuar y poder conocerse. Más allá de que fue casi al final de año, sirvió mucho. (Correa, 2021)

Tanto las profesoras como los alumnos coincidieron en que al principio tuvieron complicaciones para trabajar en equipo dado a que no se conocían del todo o había ciertos casos en donde los integrantes no realizaban las tareas asignadas. Aunque los estudiantes también destacaron que esta dinámica les permitió desenvolverse e interactuar con sus compañeros y, de esa forma, unirse un poco más. En relación a esto, una de las docentes fundamentó: “es difícil trabajar en equipo y es un aprendizaje. Me parece que fue un aporte importante el que hicieron ustedes con esta división de barrios” (Baldi, 2021).

Uno de los puntos que destacaron las profesoras que contribuyó a que los alumnos aceptaran trabajar en grupo fue el sistema de medallas. Si bien las medallas fueron asignadas de manera individual, el podio de colaboradores se estableció en base a la sumatoria de insignias obtenidas por equipo. Esto último, según lo expresado, no sólo resultó como motivación para los estudiantes a la hora de encarar el PAI sino que para las docentes sirvió como disparador para incitarlos a realizar las actividades, fomentando la responsabilidad y el



trabajo en conjunto para llegar a la meta. Sin embargo, cómo metodología para la evaluación, el equipo de Ciencias Sociales remarcó que, aunque resultó positiva su aplicación, lo ven complementario a otros instrumentos. Al respecto, Baldi señaló: “creo que el sistema de medallas es una fuerte motivación a trabajar porque despierta en ellos la sana competencia. Yo lo veo como un complemento muy útil y muy positivo a lo que son las rúbricas de evaluación de los aprendizajes” (Baldi, 2021).

Para seguir ahondando sobre su percepción con respecto a la participación de los alumnos, consideramos pertinente indagar sobre la actuación de aquellos estudiantes con integración curricular. En cuanto a ello, las docentes puntualizaron sobre el caso de Nicolas. Acerca de su experiencia, manifestaron sentirse emocionadas de verlo trabajar en las clases, ya sea dibujando, interactuando con sus compañeros de equipo, perdiendo la vergüenza de mostrarse. En este sentido, les encantó el hecho de que, sin tener lectoescritura, Nicolas pudo realizar exactamente el mismo PAI que cualquiera de los otros estudiantes.

Ampliando lo anterior, el equipo de Ciencias Sociales remarcó lo necesario que resulta diseñar propuestas de enseñanza y aprendizaje que se adapten a las diversas realidades de los alumnos. Según lo comentado, muchas veces sucede que los jóvenes no poseen informes particulares o cuentan con maestras integradoras que los orienten en su trayecto escolar. Por lo que sostuvieron que este Proyecto de Aprendizajes Integrados “permitió realmente la integración en estas aulas heterogéneas, que las tenemos y que son normales, a través de consignas que todos pueden hacer” (Baldi, 2021).



## Conclusiones finales

Es evidente que el avance tecnológico marca significativamente nuestra era. Esto nos posiciona en un contexto donde la información se encuentra al alcance de todos y la comunicación está cada vez más descentralizada; lo cual otorga a los usuarios la posibilidad de demandar, proponer, modificar y producir diferentes relatos. La Educación no puede ni debe permanecer fuera de estas circunstancias. Si hay nuevas formas de conocer, inevitablemente se debe re-pensar y re-diseñar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y por ende revisar los modelos de comunicación que en ellos subyacen.

Por lo expuesto anteriormente, consideramos que la Educación va mucho más allá de la mera transmisión del conocimiento. Una Educación verdaderamente enriquecedora es aquella concebida como un proceso que estimula la producción de sentidos e intercambios, en donde los sujetos participan activamente en la construcción de su conocimiento. Bregamos por la utilización de las Narrativas Transmedias no sólo como un método para favorecer el desarrollo de estas prácticas en los entornos escolares sino, y por sobretodo, como una estrategia para democratizar los mismos. Es mediante esta metodología que convergen los conocimientos de docentes y alumnos, priorizando su capacidad de ser protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje; y de esa forma empezar a borrar los viejos límites del acceso a los contenidos.

Haber generado una propuesta educativa basada íntegramente en una experiencia transmedia es nuestra contribución específica a los debates y búsquedas que desde hace tiempo se vienen realizando en y para las instituciones educativas. De esta manera, estamos convencidos de que esta forma de comunicación puesta al servicio de la Educación nos permite potenciar la generación de nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje, y una efectiva construcción colaborativa del conocimiento.

En *Nuestro espacio, nuestra identidad* los sujetos involucrados no desempeñaron el rol de meros informantes sino que fueron los encargados de que esta propuesta pudiera llevarse a cabo. Este proyecto no tendría razón sin su participación. Es el resultado de la creación colectiva de las docentes y los estudiantes que apostando al conocimiento



compartido y accesible como engranaje central han demostrado las potencialidades de la aplicación de las Narrativas Transmedia a las propuestas educativas. En el proceso se logró redescubrir aptitudes, capacidades y potencialidades que tanto los docentes como los estudiantes poseían pero que no habían tenido la oportunidad de compartirlas en el marco de actividades escolares. Nos encontramos con profesoras que de no saber cómo enseñar en entornos virtuales pasaron a implementar diferentes medios y plataformas a sus asignaturas de manera integral. Nos encontramos con alumnos que de estar poco interesados en los contenidos pasaron a apropiarse de las propuestas, aportando sus propias lógicas, saberes e intereses. Esto nos permite comprender la importancia de poner como eje principal a un “otro” capaz de transformar los escenarios en los cuales se encuentra inserto.

Durante todo el proceso trabajamos desde la comunicación y el encuentro dialógico como herramienta para fomentar la participación democrática. Intervenir desde esta mirada estimuló la reflexión y acción constante durante el recorrido. Todo proceso, toda práctica debe ser generada desde la escucha, desde el intercambio, desde la producción colectiva. Este proyecto impulsó a que los diferentes actores involucrados puedan poner a disposición sus sentimientos, sus conocimientos, su mirada particular. El hecho de poder lograr una apropiación de lo vivido es lo que generó que el proyecto se expanda por fuera de los límites áulicos. Esa trascendencia se evidencia en la decisión del equipo directivo del IPEM, de poner el proyecto como ejemplo en talleres de formación para los docentes de la institución; es la que permitió que el trabajo realizado por los estudiantes sea presentado al Concejo Deliberante de la ciudad para ser considerado de interés cultural; es la que permitió que la propuesta trascienda al resto de la comunidad.

Gratificados de haber recorrido el camino y trabajado conjuntamente con las profesora y los alumnos, creemos firmemente que es posible seguir desarrollando actividades alternativas que permitan narrar lo que se siente, se piensa, se conoce, se descubre mediante diversos dispositivos, incorporando diferentes lenguajes; creando y recreando relatos a la que otros pueden acceder, interactuar, compartir y aportar contenido de diversas manera.

La experiencia de trabajar en el IPEM N°394 “Juana Manso” nos permitió abrir los ojos, nos enseñó, nos enriqueció como personas, nos exigió seguir trabajando en pos de una Educación democrática, nos regaló historias para contar y nos llenó de buenos momentos. De





la misma manera nos impulsó a seguir desarrollando actividades alternativas, experiencias integradoras que fomenten la creatividad y participación. .

Entendemos a la intervención no como una categoría fija y acabada, sino como una práctica abierta y dinámica que se construye indefinidamente. *Nuestro espacio, nuestra identidad* es un aporte a una realidad que aún tiene mucho por transformar. Firmes a la idea de que todos tenemos algo para aportar, esperamos que nuestra intervención sea el disparador para re-pensar las prácticas educativas desde la Comunicación, que permita ampliar la voz, hacer que los diversos actores se sientan parte y protagonistas de un proceso que los encuentre juntos al momento de producir conocimiento.



## Bibliografía

Alberdi, M., Balbazoni, M. y Lanati, V. (Eds) (2020). *EDUCOM : mixturas de comunicación, educación y TIC* (1ª ed.). UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Ardini, C., Caminos, A (2018). *Contar (las) historias: Manual para experiencias transmedia sociales* (1ª ed.). Mutual Conexión.

Ares, P. y Risler, J (2013). *Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Iconoclasistas (1ª ed.). Tinta Limón.

Avendaño, M (2006). *Elementos de la metodología y prácticas locales. Cuadernos de análisis I*. Edición del Autor

Campalans, C., Renó, D. y Gosciola, V. (2014). *Transmedia: Entre teorías y prácticas* (1ª ed.). Editorial UOC-UNR.

Carballeda, A. (2008). *Los cuerpos fragmentados. La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Paidós.

Chaves, M. (2010). *Juventudes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Editorial Espacio.

Da Porta, E. (2019). Comunicación/educación como campo de problematizaciones. En Morabes, P. y Martínez, D (Eds.). *Miradas en articulación: Trayectorias y territorios en comunicación/ educación* (pp.53-73). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EduLP)

Da Porta, E (2018). Comunicación/Educación: desafíos de un campo en tiempos revueltos. RevCom: Revista científica de la REDCOM. Año 4 (Vol.7), pp.3-17.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73199>

Educ.ar S.E. (2021). Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales (1a ed.). Marés, L. Educ.ar S.E.  
<https://www.educ.ar/recursos/155487/claves-y-caminos-para-ensenar-en-ambientes-virtuales>



Educ.ar S.E. (2021). Escenarios combinados para enseñar y aprender : escuelas, hogares y pantallas (1a ed.). Marés, L. Educ.ar S.E.

<https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-complejos-para-enseñar-y-aprender-escuela-s-hogare/download>

Emanuelli, P. [et al.] (2009). *Herramientas de metodología para investigar en comunicación, conceptos, reflexiones y ejercicios prácticos*. Editorial Copy Rápido.

Facultad de Artes y Humanidades Uniandes (2021). *No es la tecnología, es la narración - Omar Rincón*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=WeuxglEAsJA&t=2154s>

Freire, P. (1971). *La Educación como Práctica de la Libertad* (3ª ed.). Editorial Tierra Nueva.

González, M (2006). Una ciudad con ojos de niño. Políticas de infancia. El paisaje de la ciudadanía. En *Experiencia Rosario. Políticas para la gobernabilidad*, pp.165-171. Municipalidad de Rosario.

Hayes, G. (2012). *¿Cómo escribir una biblia transmedia? Una plantilla para productores multiplataformas*. (Trad. Prádanos Grijalvo, E). How to write a Transmedia Production Bible. <https://eduardoprados.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/>

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Huergo, J. (Ed.) (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones EPC de periodismo y comunicación.

Huergo, J. (2007). La comunicación en la educación: Coordenadas desde América Latina. *FISEC-Estrategias Revista del Foro Iberoamericano sobre Estrategias de Comunicación*. Año 3 (Vol.7), pp.35-52. [http://cienciared.com.ar/ra/usr/9/486/fisec7\\_m1pp35\\_52.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/usr/9/486/fisec7_m1pp35_52.pdf)

Huergo, J (2001). *Métodos de investigación cualitativa en comunicación*. Mimeo.

Irigaray, F., Lovato, A. (Comps). (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías* (1ª ed.). UNR Editora.



Irigaray, F., Renó, D. (Comps). (2017). *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas* (1ª ed.). Crujía.

Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Lafuente, A. y Horrillo, P. (s.f). *¿Cómo hacer un mapeo colectivo?*. Vivero de Iniciativas Ciudadanas (VIC). La aventura de aprender.

<http://laaventuradeaprender.intef.es/guias/como-hacer-un-mapeo-colectivo>

Martin-Barbero, J (1987). *De los medios a las mediaciones* (1ª ed.). Ed.G.Gili.

Martín-Barbero, J. (1997). Heredando el futuro. La educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (Vol.5). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998002>

Martín-Barbero, J (2000). *Retos culturales de la comunicación a la educación*. Biblioteca Digital DIBRI -UCSH por Universidad Católica Silva Henríquez.

Martín-Barbero, J. (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación del nuevo siglo. *Diálogos de la comunicación* (Vol.64), pp.9-24. Departamento de Estudios Socioculturales.

Mata, M (2006). *Comunicación y ciudadanía. Problemas teórico-políticos de su articulación*. *Revista Fronteiras- Estudos midiáticos* (Vol.8), 5-15. <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/6113>

Matus, C. (2007). *Teoría del juego social*. Ediciones de la UNLa.

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8 (Vol.13), 277-299. <https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Núñez, P. [et al.] (2019). *Desafíos para una educación emancipadora* (1ª ed.). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.



Odetti, V. (2019). Diseño de materiales hipermediales: lecciones aprendidas. En *Actas de III Jornadas de Educación a distancia y Universidad*. Proyecto Educación y Nuevas tecnologías (PENT- FLACSO Argentina). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Pereyra, M. [et al.] (2013). *Cartografía sonora de la ciudad. Antropología de lo cercano*. 1º Coloquio de Comunicación para la Transformación Social – Escuela de Ciencias de la Información – Universidad Nacional de Córdoba (ECI/FCC-UNC).  
<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/21158>

Pietro Castillo, D (2004). *La comunicación en la educación* (2ª ed.). La Crujía.

Rincón, O. (2019). *Narrativas del entretenimiento expandido*. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación. (141), 149-160.  
<https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/4075/3167>

Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas: O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento* (1ª ed.). Gedisa.

Sanguineti, S. (3 de agosto de 2012). *La ciudad dentro de la ciudad*. Antropología de lo cercano.  
<https://mapasonorocha.wordpress.com/2012/08/03/la-ciudad-dentro-de-la-ciudad-por-susana-sanguineti/>

Scolari, C (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco*. Transmedia literacy. <http://transmedialiteracy.upf.edu/>

Scolari, C. (12 de febrero de 2015) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Hipermediaciones.  
<https://hipermediaciones.com/2015/02/12/ecologia-de-los-medios/>

Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=1432>



- Scolari, C (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*. Anuario Acción Cultural Española de cultura digital, 71-81. <https://www.accioncultural.es/es/anuario-cultura-digital>
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia: Todos los medios cuentan*. Deusto. Grupo Planeta.
- Scolari, C., Lugo Rodriguez, N. y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social* (Vol.74), pp.116-132.
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Editora Patria Grande.
- Uranga, W. (Ed.) (2006). *El cambio social como acción transformadora*. Comunia-La Crujía.
- Uranga, W. [et al.] (2020). *Planificación y gestión de procesos comunicacionales*. Ediciones EPC de periodismo y comunicación.
- Uranga, W. (2008) *Prospectiva estratégica desde la comunicación. Una propuesta de proceso metodológico de diagnóstico dinámico y planificación*. Mimeo.