



Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente

Transmedia narratives in the classroom: recognition, dispute and permanent construction

Narrativas transmídia em sala de aula: reconhecimento, disputa e construção permanente

Edwin Ferley Ortiz Morales

Ferley Ortiz Morales ¹

¹ Asesor de la Dirección IDEP. Doctor en Educación, Universidad de Los Andes, Colombia; correo electrónico: eortiz@idep.edu.co

Fecha de recepción: 18 de julio de 2018 / Fecha de aprobación: 26 de septiembre de 2018

Resumen

En el presente artículo se establece una relación entre elementos característicos de las narrativas transmedia: apertura y expansión; acciones de productores y audiencias; y heterogeneidad entre el público; además del lugar del marketing y la información, con alternativas de transformación de la escuela tradicional, desde enfoques como: las aulas virtuales, la clase invertida, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la alfabetización mediática.

Palabras clave: Expansión, clase invertida, aulas democráticas, Diseño Universal de Aprendizaje, alfabetismo mediático.

Abstract

This article establishes a relationship among characteristic elements of the transmedia narratives: opening and expansion; actions of producers and audiences; and public heterogeneity; besides the place of marketing and information, with alternatives of the traditional school transformation, from approaches such as: virtual classrooms, flipped class, the Universal Design of Learning (UDA) and literacy media.

Keywords: Expansion, flipped class, democratic classrooms, Universal Design of Learning, media literacy.

Resumo

No presente artigo estabelece-se uma relação entre elementos característicos das narrativas transmídia: abertura e expansão, ações de produtores e públicos, heterogeneidade entre o público, além do lugar de marketing e informação; com alternativas de transformação da escola tradicional de abordagens como: as salas de aula virtuais, a sala de aula invertida, o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a alfabetização midiática como um propósito.

Palavras-chave: Expansão, aula invertida, salas de aula democráticas, Desenho Universal de Aprendizagem, alfabetização midiática.

Entender las narrativas transmedia: Del mundo del entretenimiento al aula

Las industrias culturales del entretenimiento tienen como principal objetivo que las audiencias aumenten el consumo de sus productos. Para lograrlo, el mercado muestra universos desde los cuales se identifican distintas rutas: del cómic a la película, de la película al libro, del libro al encuentro de fanáticos, del encuentro a un nuevo lanzamiento.

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

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

Este concepto (En inglés *transmedia storytelling*) fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en enero del 2003 en *Technology Review*, la revista del MIT de Boston. Podemos decir que una narrativa transmedia (NT) tiene dos rasgos que la caracterizan: expansión narrativa y cultura participativa (Scolari, 2013).

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

Así pues, no es difícil encontrar que, respecto al nuevo filme de MARVEL o DC Comics, se esté desde ya especulando sobre qué pasará en la película dedicada solamente a uno de los personajes, que va a ser diferente a lo que muestra la historieta; que además haya blogs dedicados a destruir o a alabar el filme; que se hable en los supermercados, en las tiendas, en las farmacias, en los hogares, incluso en las aulas; donde miles de educandos que son fanáticos en todo el mundo dedican algunos minutos en la clase de álgebra para hablar de los detalles de la producción que les llamó la atención, ya sea por Whatsapp, en sus blogs personales, en Instagram o en los grupos de Facebook a los cuales pertenecen, y allí expanden el

universo narrativo de dicha producción. ¿Qué educador no sueña con que el contenido de su clase tenga ese mismo éxito?

Este es un objetivo común entre las narrativas transmedia (NT) y las prácticas pedagógicas. La creación de NT no solo marca un hito en las comunicaciones, su expansión permite visibilizar su potencial en el campo educativo. A pesar de ser algo propio del mundo del entretenimiento, sus principios llevan a plantear cuestiones interesantes respecto a una de las preocupaciones centrales de la escuela: cautivar a los estudiantes y generar en ellos el auténtico interés por aprender.

Hay diferentes trabajos que muestran cómo desde las narrativas transmedia se pueden generar escenarios de aprendizaje en distintos niveles. Así, se tiene a Wohlwend (2012), quien presenta un trabajo de aula a través de los cuentos de Disney, abordando los conceptos de género e identidad con niños de 5 y 6 años en una escuela pública en Indiana (USA); por su parte, Oakley, Pegrum, Xiong, Lim y Yam (2018) exponen un proyecto de intercambio cultural Australia-China a través del uso de las NT, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin ir muy lejos, hay una experiencia de NT en clase de matemáticas con estudiantes de Octavo grado de la IED Néstor Forero Alcalá, en la cual se promueve la motivación por el aprendizaje de esta disciplina a partir de la lectura del libro de Malba Tahan *El hombre que calculaba* (Charria, 2017)².

Esta es la razón fundamental por la cual las presentes líneas no se van a centrar en cómo se traslada técnicamente el universo de las NT al aula, aunque pase por ahí, sino de hacer una revisión de las tensiones que podrían existir entre los dos mundos: el educativo y el del entretenimiento, al pasar del uno al otro con fines pedagógicos.

El Universo NT: una gran apertura de medios, de historias, ¿Se puede pensar en un aula abierta?

Una de las grandes críticas que desde el siglo pasado se hace a la escuela es su rigidez. La existencia de diferentes medios de interacción, y la posibilidad de echar mano de las alternativas que ofrece la virtualidad, no han sido suficientes; la exposición del maestro sigue siendo la actividad central que se lleva a cabo al interior de las aulas desde el nivel de educación básica hasta el superior (Marulanda y Gómez, 2006; Domínguez, Vega, Espitia,

² Para acceder a las producciones transmedia generadas desde esta experiencia, y a otras que fueron construidas y acompañadas en 2017, se recomienda visitar: <http://www.idep.edu.co/transmedia/>

Sanabria, Corso, Serna y Osorio, 2015; Colbert, 2006; Garzón, Beltrán y Martínez, 2009).

Esto lleva a que se hable del mundo sin que muchas veces se tenga la posibilidad de explorarlo. En las instituciones educativas de preescolar, básica y media el miedo cunda al pensar siquiera que los niños deben salir de las aulas a hacer un trabajo de campo; ¡Y cómo no, si hay tantos peligros afuera!

Sin embargo, cuesta trabajo tener conciencia de que el mundo está mucho más allá de los lugares que visitamos y que exigen nuestra presencia física. Existe la posibilidad de conocer cualquier lugar sin necesidad de movernos de nuestra silla y escribir mil historias sobre él. Pero no solamente centrarnos en lugares, también en hechos históricos, en personajes, explorar actantes (Latour, 2008), crear y recrear universos que pueden tener orígenes relativos; historias que se pueden extender en el pasado y en el futuro, crear mundos paralelos, contar historias sincrónicas. Una de las más notables características de la creación de narrativas transmedia, y de la cual la escuela puede echar mano, es la de desafiar la linealidad del tiempo, que todavía sigue siendo el organizador estructural de los planes de estudio en la escuela.

Al respecto, Matt Miller; un acérrimo detractor de los libros de texto escolares y profesor innovador certificado por Google, propone unas interesantes ideas para abrir el aula de clase; por ejemplo, tener contacto con los autores de los textos que se están abordando a través de videollamadas, intercambiar presentaciones con otras clases, en otros lugares del mundo y una muy interesante, que tiene que ver con la resolución de retos reales, dando respuesta a problemas concretos de poblaciones lejanas, lo que exige, entre otros aspectos, que haya trabajo colaborativo y consulta de distintas fuentes; una variedad de actividades propias del quehacer investigativo que son posibles gracias al uso de los medios digitales. Otra manera de abrir el aula de clase es a través del *flipped classroom*, o la clase invertida.

El *Flipped Classroom*, o *Flipped Learning* (FC, aprendizaje inverso, aprendizaje volteado, aprendizaje “al revés”) es un enfoque pedagógico que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergmann y Sams, 2012).

Tourón y Santiago (2015) advierten que *flipped classroom* es mucho más que editar videos o contenidos multimedia. El modelo integral involucra a los estudiantes en los contenidos del curso, lo cual marca una perspectiva constructivista en su propuesta. A través de plataformas virtuales, los estudiantes tienen acceso a una serie

de videos preparados por los docentes que explican una temática particular, útil para tener previamente un conocimiento que van a necesitar para realizar tareas de afianzamiento posteriores. Esto significa una optimización del tiempo de clase, menos para la explicación y mucho más para que los estudiantes puedan dedicarse a solucionar sus propios interrogantes, interactuando con sus pares y con el docente. Es claro que este modelo invita a sacar ventaja de lo que la virtualidad ofrece, en relación con observar explicaciones de contenido las veces que el aprendiz considere necesarias, para tener claridad sobre el tema que se está exponiendo.

No obstante, si solo se acude a lo virtual para quebrar la barrera de las cuatro paredes de la escuela, no se está transmedializando; la virtualidad no es suficiente para decir que se está construyendo NT. Una condición importante para promover las narrativas transmedia es la existencia de un hilo conductor en la historia creada (Scolari y Establés, 2017), un aspecto sobre el cual el maestro debe tener sumo cuidado en su objetivo de enseñanza, para no generar obstáculos en la construcción de los conceptos que hagan sus estudiantes. Podemos buscar un ejemplo: “Los once: un cuento sin hadas”.

Once inocentes ratones que trabajan en oficios varios de un importante edificio del Estado quedan atrapados en medio de una trágica incursión de fuerzas aterradoras. Su aventura comienza cuando, juntos, empiezan a esconderse y a correr para encontrar una salida y salvar sus vidas, mientras una criatura espeluznante, que a veces parece un cerdo, otras veces un perro y por momentos un gato, los persigue sin descanso con la intención de desaparecerlos (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Esta novela gráfica puede ser uno de los tantos medios bajo los cuales abordar en la escuela el fenómeno social de la “Toma del Palacio de Justicia” en noviembre de 1985. Hay varios hechos puntuales que harían parte de los elementos transversales comunes en todos los medios: desapariciones forzadas, tensiones políticas, crímenes de lesa humanidad, el palacio como lugar de disputa. Tener en consideración la novela, además de la noticia difundida en los diferentes medios de comunicación, al mismo tiempo que otras obras como “La Siempreviva”, impresa y llevada al cine, amplían el panorama del universo narrativo.

Es posible advertir cómo la convergencia de la que habla Jenkins (2003) tiene posibilidades de ocurrir en la mente de los estudiantes cruzando información de distintas fuentes y apelando además a diversos puntos de vista: la voz del gobierno de turno, la de las familias de las víctimas, la de los historiadores, la de la prensa. Hay una gran cantidad de información y la oportunidad de que los educandos puedan realizar análisis amplios y profundos en

materia económica, política y social sobre el hecho en cuestión. Los aprendices tienen la oportunidad de producir contenido y hacerlo público para generar el debate, propiciando la expansión hacia distintas audiencias que pueden ir más allá de su propio entorno geográfico.

Entonces, la apertura del aula de clase puede tener lugar desde la búsqueda de distintas formas de interacción y la instalación de canales de participación activa que permitan, no solo que los estudiantes sean protagonistas, sino que puedan sumarse otros grupos interesados; personas de diferentes lugares que quieran expandir las conversaciones, debates o tertulias virtuales sobre determinados temas. Esto no quiere decir que así se esté promoviendo la construcción de NT de manera colectiva. Para que ello ocurra es necesario que, como narrativa, haya un hilo conductor, unos principios claves que den sentido a una historia.

El carácter expansivo de las NT advierte también que no existe una audiencia pasiva que aprueba o desaprueba con el pulgar de su mano derecha los contenidos que propone un creador de historias, sino que hay unos receptores que también producen; esto es, se modifica la dualidad productor-consumidor y se habla de “prosumidores” (Islas, 2008). Si esta característica se traslada a la escuela, ¿cambiarían los roles profesor-estudiantes?

El cambio de productor-consumidor a prosumidor: ¿Cambian los roles profesor-estudiante?

La generación de aulas más democráticas, donde se generen ambientes de aprendizaje y se fomenten constantemente valores como el respeto, la autonomía y la solidaridad (Ortiz y Perafán, 2004), hace un llamado a la horizontalización de la relación maestro-estudiantes. Se advierte la necesidad de generar una cultura participativa que haga a los estudiantes sujetos más activos y críticos de lo que acontece en su vida cotidiana, creando al aula como un lugar de reflexión, debate y construcción colectiva.

Esto coincide con lo que el desarrollo de las NT promueve en términos de participación, ya que los únicos que proponen no son los productores o creadores de contenido. Los fanáticos tienen su propio nicho que, en interacción con el de los productores, expande el universo narrativo en múltiples direcciones. De ahí la consolidación del concepto de “prosumidor”, quien no solo es consumidor sino también productor (Amador, 2013).

El prosumidor explora los contenidos que le interesan a través de diversos soportes y plataformas mediáticas. Por esta razón, su recorrido puede ser en espiral, laberíntico, rizomático y/o acrobático, al estilo del surfista. Su capacidad no solo está en descifrar

los contenidos sino en producir sentido intertextual y abductivo, a tono con el contexto comunicativo, pues no siempre va de lo general a lo particular o viceversa. Debe encontrar los rastros, los vestigios, las pistas y las tramas que se explicitan de manera directa o metafórica en las dimensiones temporales y espaciales de los medios así como en los intersticios de éstos (Amador, 2012, p. 204).

En consecuencia, las audiencias están constituidas por “prosumidores” cada vez más empoderados (Sánchez y Contreras, 2012), que tienen la posibilidad, no solo de hacer juicios de numerosas producciones que son estrenadas a diario, sino de hacer adaptaciones y circular sus propias creaciones a través de memes o videos en redes sociales, que pueden circular y hacerse virales en cuestión de minutos.

En este sentido, el prosumidor es un sujeto que tiene poder de juicio y creación, tal cual lo son los estudiantes en perspectivas de aprendizaje constructivistas (Ortiz, 2016). En el escenario educativo, poniendo a los maestros en el papel de productores, se hacen visibles dos objetivos para cautivar a sus prosumidores-aprendices: 1) La búsqueda de juicios positivos por parte de los educandos como insumo fundamental para las evaluaciones de cursos y programas; y 2) Procurar que las producciones de los estudiantes se ajusten a las intenciones pedagógicas del curso.

El alcance del primer objetivo exige al docente el reconocimiento de los intereses, potencial y limitaciones de su grupo de estudiantes, asumiéndolos como una masa crítica y heterogénea; además de la necesidad de valerse de distintos medios para garantizar que se cumplan los objetivos de enseñanza trazados. Con relación al segundo objetivo, y en consonancia con el primero, se necesita que el profesor rete a sus educandos en tareas que sobrepasen la rendición de cuentas sobre los contenidos trabajados a través de pruebas escritas o cuestionarios, hasta llegar a estimular su capacidad de hacer, de inventar.

Por otra parte, el uso del contenido y el desarrollo de las temáticas no son exclusivos de los maestros, son un dominio compartido. El docente, como principio del constructivismo, y bajo la perspectiva de las creaciones transmedia, sería no solo mediador entre el sujeto cognoscente y el conocimiento, sino que podría incluso estar ausente en las producciones o creaciones que autónomamente desarrollen los estudiantes; tal cual lo está el generador de contenidos de los blogs que administran los fans, o los videos de YouTube en los que exponen su punto de vista. Esto significa que al mismo tiempo habrá lugares de interacción maestro-estudiantes, que sirven al primero para monitorear el alcance de los aprendizajes y tomar decisiones al respecto, y otros que podrían abrirse como consecuencia del auténtico interés de los

educandos por expandir los temas, que serían espacios no formales de mediación pedagógica sobre los cuales podría no existir una regulación académica.

Si en otro tiempo, en el que los medios de comunicación no ofrecían tantas posibilidades como ahora, el contenido era fundamental y ocupaba el interés central en el quehacer docente, hoy en día hay que decir que lo teórico no es tan importante como la generación de canales de interacción. Esto se debe, no a que la teoría haya perdido valor, sino que acceder a ella es cada vez más fácil, la explicación de una temática está a un clic de distancia. El desarrollo de un tema de matemáticas no solo cuenta con una gama de profesores que hacen las más minuciosas explicaciones en distintos idiomas y de diversas maneras, sino que se complementan con producciones animadas que dan vida a lo que antiguamente dependía de la habilidad del docente para escribir y dibujar en el tablero.

De ahí que una labor fundamental del maestro sea la selección y creación de canales de comunicación usando los medios digitales. Se deben crear dispositivos para fomentar la producción de los usuarios, difundirla y enriquecer el mundo narrativo transmedia creado por ellos (Scolari, 2016). No obstante, más que saturarles de tareas en las distintas plataformas, la labor pasa por mostrar las posibilidades de expansión, de tal forma que haya apropiación del conocimiento y generación de nuevos espacios de interacción que permitan ampliarlo, expandirlo y controvertir para que mute. Esto significa ofrecer opciones de acceso para motivar el aprendizaje, de la misma manera que se hace en el mundo del entretenimiento al posibilitar un variado menú a los “prosumidores”.

Nuestra dieta mediática se ha atomizado en cientos de situaciones de consumo a lo largo del día: miramos un vídeo en YouTube, un capítulo de una serie en Netflix y volvemos a ver esa vieja película en un DVD que compramos en oferta. También la lectura se fragmenta entre decenas de dispositivos: leemos un poco lo que está pasando en Twitter, de ahí saltamos a un correo electrónico, después damos una ojeada a Facebook, consultamos un diario en línea, repasamos un informe en el Kindle y, antes de dormirnos, nos dejamos arrullar por las viejas páginas de papel de un libro impreso con una máquina inventada hace 450 años por un orfebre alemán (Scolari, 2017).

Al trasladar este fenómeno a la escuela, uno de los grandes retos de las NT para el quehacer pedagógico se encuentra en la exigencia del manejo de los medios de interacción; el uso de las tecnologías y la incorporación de las redes sociales en sus formas de mediación. Se puede advertir en el hecho una tensión importante de aquel grupo de maestros que aún se resiste a la incorporación de estos medios en su práctica, que le huyen al uso de Facebook, Twitter o

las plataformas virtuales, reduciendo su acción tecnológica al uso del WhatsApp y resistiéndose a la inclusión de dicho medio en el escenario pedagógico.

Ahora bien, conocer el funcionamiento de las herramientas virtuales no garantiza la solución del problema. Además, se necesita que el docente comprenda cuáles son los distintos lenguajes usados en los canales interactivos. El lenguaje al escribir un tuit o al publicar en Facebook es distinto, al igual que los posibles usuarios y objetivos en cada uno de estos medios (Gutiérrez, 2010). Así pues, es de esperar que las reacciones y los alcances obtenidos en cada canal sean diferentes, lo cual puede ser un factor decisivo al momento de diseñar un ambiente de aprendizaje que considere el uso de distintos medios de comunicación.

Pero un dominio de los medios digitales y de sus lenguajes propios tampoco basta en sí mismo para crear NT. Introducir a los estudiantes en este mundo implica llevar a cabo el mismo proceso que cuando se sumerge a alguien en la industria del entretenimiento. Involucra la apertura de la historia que incentive una disposición activa de los fanáticos.

En las NT se busca que el fan, quien hace parte de la audiencia, se sumerja en los distintos medios por sí mismo. Esto quiere decir que es a partir de su interés, su voluntad, el deseo de saber más, en otras palabras, de su curiosidad epistemológica, que accederá a ellos, no solo para conocer más acerca del universo narrativo, sino para producir y expandirlo en direcciones imprevisibles. Esto se traduce en una sola palabra: motivación.

No es en absoluto una novedad que la motivación de los estudiantes sea un elemento crucial para el aprendizaje efectivo, y el éxito de las NT en la escuela dependerán de que ella haga parte de las causas por las cuales se interesan por acceder a los medios. Sin dejar de lado la transversalidad característica de la transmedia; con la motivación y el acceso a distintos canales, el docente busca en la mente de los estudiantes la convergencia a partir de la cual va a ser posible el aprendizaje (Jenkins, 2006).

La convergencia entonces sucede en la mente de cada uno de quienes participan de la narrativa (“prosumidores”); no está predestinada ni es responsabilidad exclusiva de los diseñadores de currículo ni de los docentes. Sucede como consecuencia de buscar posibilidades, distintas alternativas para que se establezcan conexiones, aunque muchas de ellas no se concreten. El profesor no se encarga de hacer realidad las convergencias, sino de gestionar su emergencia para que éstas puedan suceder en la mente de sus educandos.

En suma, el concepto de NT fundamenta la reflexión acerca de docentes menos preocupados por la teoría y más por los canales de interacción, y de estudiantes más participativos en los ambientes generados por el maestro a través del uso de distintos medios de comunicación. La heterogeneidad en el campo educativo no es exclusiva de los lenguajes y medios digitales; existe una diversidad de medios porque, de la misma manera, hay distintos grupos poblacionales que hacen usos de ella. Un nuevo elemento, para nada desconocido en el ambiente educativo, se asoma en el discurso y tiene que ver con la diversidad en las aulas de clase.

La fragmentación de las audiencias: el enfoque diferencial de las aulas

La diversidad en las aulas ha crecido en términos de origen cultural y social, características físicas e intereses personales de los educandos, lo cual lleva a pensar en la articulación de diferentes propuestas para responder a las demandas de perfiles y situaciones. Disciplinas tales como la filosofía, la psicología y la sociología, solo por mencionar algunas, han hecho importantes aportes a la educación, y la arquitectura no ha escapado a esa función. El DU (Diseño Universal), una teoría que, desde el acceso a los espacios, atiende las necesidades de personas con limitaciones físicas, se ha desplazado a la educación a través de la propuesta del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un enfoque teóricopráctico que nació en 1984 con el objetivo de apoyar y mejorar el aprendizaje de todo el alumnado, facilitándole el acceso al currículum tradicional y a los contenidos a través de tecnologías y materiales didácticos diseñados con funciones específicas (Rose y Meyer, 2002 citados por Padilla, Sarmiento y Coy, 2013).

El DUA insta a la creación variados modelos de aprendizaje, flexible y abierto, que permiten adaptarse a los distintos tipos de estudiantes, ayudándolos a progresar desde donde están y no desde donde los profesores imaginan que están (Quiroz, 2017). Para hacer esto posible, de acuerdo con Hitchcock, Meyer, Rose y Jackson (2002), El DUA cumple con los siguientes principios:

Proporcionar múltiples medios de representación. Las limitaciones sensoriales de los estudiantes llevan a pensar diferentes medios para que puedan tener acceso al conocimiento; se necesita de canales de audio para aquellos con deficiencias visuales, de la misma manera que la selección de imágenes adecuadas es una vía de comunicación fundamental para aquellos con déficit auditivo. Esta, que es una de las consideraciones para generar ambientes de aprendizaje propicios, que atiendan el enfoque diferencial de las

aulas, ha motivado a que los diseñadores de ambientes reconozcan que estas múltiples vías de acceso son una posibilidad de mayor aprendizaje, pues involucran a aquellos estudiantes que no tienen una necesidad educativa especial, sino que, por sus propias formas de aprendizaje, pudieran ser más auditivos, visuales o kinestésicos.

Proporcionar múltiples medios de acción y expresión. Es distinto acceder al contenido y aprender a partir de esa interacción, que tener la posibilidad de expresar a través de un producto lo que se ha aprendido. El segundo principio del DUA llama la atención sobre la apertura de distintas opciones de creación y co-creación. Para algunos es mejor la oralidad, otros son mucho mejores escribiendo; ahora bien, la posibilidad de desarrollar fácilmente producciones audiovisuales y subirlas a las plataformas digitales le da vida a otra forma de generar contenidos que muestren lo que alguien ha aprendido.

Proporcionar múltiples formas de implicación. Este principio del DUA vuelve la mirada al componente motivacional del cual se había hablado antes, y propone que haya distintas maneras de involucrar a los estudiantes en el trabajo de aula. Para algunos puede ser mejor trabajar individualmente, otros se comportan mejor en grupo. Si se trata de un montaje teatral, por ejemplo, unos pueden ser libretistas, otros actores y otros encargarse de la escenografía, etc. Con este principio se procura viabilizar diferentes roles y maneras de trabajar, para que los estudiantes descubran y se adapten a aquellas en las cuales pueden explotar su potencial.

Así como desde la aplicación de estos principios el DUA busca dar respuesta a diversas necesidades de los estudiantes, el surgimiento de las NT ha tenido como una de sus principales características producir contenidos que correspondan a variadas audiencias.

La atomización de las audiencias y de las experiencias de consumo mediático no es simplemente un fenómeno cultural: implica un ataque al corazón del modelo de negocios de la industria cultural [...] Las narrativas transmedia, en este contexto, se presentan como una posible solución –seguramente no la única– para afrontar la atomización de las audiencias. Como ya se dijo, el transmedia storytelling propone una experiencia común que abarca diferentes medios y dispositivos, todos ellos unidos por un hilo narrativo (Scolari, 2013).

Esta atomización hace visible una estrecha relación entre tres elementos: Los medios de comunicación, las narrativas que en ellos se producen y las audiencias. De este modo, fragmentación narrativa y fragmentación de audiencias se configuran como dos realidades estrechamente vinculadas: “los puntos de entrada al relato transmedia permiten adaptar los contenidos para distintos públicos” (Belsunces, 2011, citado por Costa y Piñeiro, 2012).

En ambos campos el concepto de adaptación trasciende y hace que la atención se centre en la diversificación de contenidos, con un hilo conductor como característica esencial: el interés por las variadas maneras de producir se vuelve una labor imprescindible para el maestro; lo cual demanda de su parte, como ya se mencionó, un conocimiento básico de las formas de producir contenidos y de los lenguajes pertinentes para ello. Así mismo, los aprendices, más allá de dominar la lógica de las plataformas virtuales, están urgidos de una formación que les fortalezca, no solo en el desarrollo de competencias tecnológicas, sino en la capacidad de analizar críticamente el contenido que circula, debatiendo las intenciones de quiénes lo producen y de tomar una sólida posición (Ortiz, 2016). Como consecuencia, surge para la necesidad del alfabetismo mediático como objetivo educativo fundamental.

El alfabetismo mediático

Aunque el uso y acceso a distintas tecnologías abre una amplia gama de posibilidades, lo cual demanda para la ciudadanía el desarrollo de distintas habilidades y competencias relacionadas con el dominio, producción y acceso a distintas fuentes de información; no hay que dejar de lado que la intención de las industrias del entretenimiento es incrementar el consumo y, al tiempo, aumentar su capital, pasando por encima del cuidado de los seres humanos, de la naturaleza, del mundo. De allí la importancia del alfabetismo mediático, incorporado como prioridad por la UNESCO para el desarrollo de la cultura educativa en el siglo XXI.

En la alfabetización mediática se hace referencia a todo tipo de medios de comunicación incluyendo textos y gráficos, sonidos, imágenes fijas y en movimiento a través de cualquier tipo de tecnología [...] Permite que las personas adquieran conocimientos sobre los medios de comunicación utilizados en su sociedad, y sobre el modo en el que operan, y también el aprendizaje de ciertas herramientas que permitan el uso de estos medios para comunicarse y ayudar a las personas a: analizar, reflexionar críticamente y elaborar contenidos; identificar las fuentes, sus intereses políticos, sociales, etc.; interpretar los mensajes y valores ofrecidos; seleccionar los medios apropiados para comunicar sus propios mensajes y tener acceso a los medios (Fedorov, 2011, p. 8).

En relación con el uso de medios, específicamente en lo que tiene que ver con las NT, Jenkins (2011) propone una lista de habilidades que deben desarrollar los estudiantes, entre ellas: Buscar, editar y distribuir información en distintas plataformas; dirigir, analizar y sintetizar fuentes variadas de información; realizar creaciones independientes bajo una perspectiva integrada y representar ideas combinando sonido, texto, movimiento e imágenes. Por

su parte, Scolari (2017) advierte que el “lector” de transmedia debe tener la posibilidad de trabajar en múltiples pantallas y de manera simultánea: dispositivos móviles, PC’s, tabletas; distintas interfaces, adaptarse rápidamente a los nuevos ambientes y producir ágilmente presentaciones y representaciones de ideas.

El alfabetismo mediático tiene entonces como objetivo la selección y análisis de la información y el adecuado uso de los medios para coadyuvar en su circulación. El ciudadano que aporta a la expansión de las NT se convierte en agente de información, no solo como puente que permite su paso y expansión con un retuit o un “like”, sino como una especie de filtro que la procesa, la transforma y, a través de distintos medios digitales y analógicos, le da vida para que otros puedan hacer lo mismo y la información logre un mayor alcance.

No obstante, la circulación acelerada y, en buena medida, descontrolada de la información es un nicho de distintos peligros. La manipulación acecha, por eso la importancia de ayudar a las personas a protegerse de los efectos potencialmente negativos de los medios (Potter, 2004). Esta es la parte más sensible del alfabetismo mediático y tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico en el marco del uso de medios de comunicación. Cobo (2010) advierte que en el alfabetismo mediático se incluye saber sobre la forma en que los medios producen y generan significados, así como sus implicaciones sociales, legales, políticas y económicas; lo cual tiene especial relación con lo expuesto por Freire (1994) en relación con la no neutralidad del conocimiento y del sujeto cognoscente en el contexto educativo, que lleva a preguntar permanentemente a favor de quién o en contra de quién se da aquello que circula; qué consecuencias trae consigo, por qué habría que darle crédito a la información circulante y cuáles fuentes podrían considerarse confiables o no.

En conclusión, la incorporación de la lógica de las NT en el contexto educativo lleva a reflexionar acerca de: la posibilidad de abrir la escuela a través de métodos virtuales y recursos de aprendizaje como el *flipped classroom*; potenciar la democratización de las aulas generando espacios de creación y participación activa de los estudiantes; atender la diversidad presente en el aula, teniendo en cuenta propuestas metodológicas como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y promover el alfabetismo mediático desde el cual se incentiva el uso adecuado de los medios de comunicación y el posicionamiento del sujeto a partir del cruce de información y la validación de sus fuentes.

Referencias

- Amador, J. C. (2012). Transmediaciones, nativos digitales y educación. *Comunica Red*, No. 1, pp. 193-216.
- Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y ciudad*, No. 25, pp. 11-24.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). Flip your classroom. *International Society for Technology in Education*, No. 20.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). Los once: un cuento sin hadas. *Ratones al rescate de la memoria del holocausto*. Obtenido el 2 de Junio de 2014 desde <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/noticias/noticias-cmh/ratones-al-rescate-de-la-memoria-del-holocausto>
- Charria, L. (2017). *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Cobo, J. C. (2010). ¿Y si las nuevas tecnologías no fueran la respuesta? *El proyecto Facebook y la posuniversidad: sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje*. Madrid: Ariel, pp. 131-146.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de educación*, No. 51, pp. 186-212.
- Costa, C., y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Revista ICONO14 Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(2), pp. 102-125.
- Domínguez, L. C., Vega, N. V., Espitia, E. L., Sanabria, Á. E., Corso, C., Serna, A. M., y Osorio, C. (2015). Impacto de la estrategia de aula invertida en el ambiente de aprendizaje en cirugía: una comparación con la clase magistral. *Biomédica*, 35(4), pp. 513-21.
- Fedorov, A. V. (2011). Alfabetización mediática en el mundo: Breve repaso histórico. *Infoamérica: Iberoamerican Communication Review*, No. 5, pp. 7-23.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Garzón, C. L., Beltrán, L. M., y Martínez, P. (2009). Estudio de percepción sobre metodologías de enseñanza de temas de electrónica en programas diferentes a ingeniería electrónica. *Revista Educación en Ingeniería*, 4(8), pp. 93-101.
- Gutiérrez Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. *Educomunicación*, No. 2, pp. 171-203.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D., y Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum: Universal design for learning. *Teaching exceptional children*, 35(2), pp. 8-17.
- Islas, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra clave*, 11(1), p. 2.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger. *MIT Technology Review*.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU press.

- Jenkins, H. (2011). Seven myths about transmedia storytelling debunked. *Revista Fast Company*, 8(4).
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Marulanda, J. I., y Gómez, L. A. (2006). Experimentos en el aula de clase para la enseñanza de la física. *Revista colombiana de Física*, 38(2), pp. 699-702.
- Oakley, G., Pegrum, M., Xiong, X. B., Lim, C. P., y Yan, H. (2018). An online Chinese-Australian language and cultural exchange through digital storytelling. *Language, Culture and Curriculum*, 31(2), pp. 128-149.
- Ortiz, F. (2016). *Evaluación estandarizada del pensamiento crítico en la educación media colombiana, elementos para promover prácticas pedagógicas basadas en perspectivas curriculares constructivistas*. Bogotá: Uniandes.
- Ortiz, F., y Perafán, B. (2004). La democracia: una vivencia posible en la clase de matemáticas. *Revista Ema*, 9(2), pp. 129-164.
- Padilla, E., Sarmiento, P. J., y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), pp. 120-130.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. California: Sage.
- Quiroz, E. (2017). *Integración de los principios del DUA como estrategia didáctica inclusiva para la formación de los estudiantes de educación diferencial, en la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Renó, D., y Ruiz, S. (2012). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativa transmedia. *Narrativas transmedia: Entre teorías y prácticas*, pp. 49-67.
- Sánchez, J., y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), pp. 62-84.
- Scolari, C. (2013). Media evolution: Emergence, dominance, survival, and extinction in the media ecology. *International Journal of Communication*, No. 7, pp. 1418-1441.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos: Revista de pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, No. 193, pp. 13-23.
- Scolari, C. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. *La lectura en España*. Informe 2017. Barcelona: Hipermediaciones.
- Scolari, C. A., y Establés, M. J. (2017). El ministerio transmedia: expansiones narrativas y culturas participativas. *Palabra clave*, 20(4), pp. 1008-41.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). *El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela*. España: Ministerio de Educación.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: Playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and education*, 24(6), pp. 593-610.