

Docencia/aprendizaje transmedia: una experiencia.

Teaching / transmedia learning: an experience.

Carolina Campalans (Colombia).¹

carolina.campalans@urosario.edu.co

Universidad del Rosario

Resumen

Descubrir nuevos métodos de enseñanza superior es un reto a ser superado, especialmente en una sociedad conectada full time. Frente a eso, la experimentación y el estudio de caso pueden ser las metodologías apropiadas. El artículo presenta, a partir de un caso vivido por la autora, métodos de enseñanza a partir de la narrativa transmedia, teniendo en cuenta el conectivismo como filosofía pedagógica.

Palabras-clave: Comunicación, Narrativa transmedia, Educación, Conectivismo.

Abstract

Discover new methods of higher education is a challenge to be overcome, especially in a connected society full time. Against that, experimentation and case study may be appropriate methodologies. The article presents, from a case lived by the author, teaching methods from the transmedia narrative, taking into account connectivism as a teaching philosophy.

Key words: Communication, transmedia storytelling, Education, Connectivism.

Introducción

A fines del año 2013 se nos encomendó impartir la asignatura de Medios y Audiencias para el programa de pregrado en Periodismo y Opinión Pública de una universidad colombiana.² El encargo revestía varios retos. En primer lugar, quedaba claro que se hacía necesario poner énfasis en la enseñanza de medios digitales, dado el contexto en que se desempeñarán los futuros profesionales del periodismo. Sin embargo, los medios analógicos no podían quedar marginados del programa lectivo. Por otro lado, la asignatura estaba definida como teórica. Esto nos enfrentaba a la duda de si los estudiantes llegarían a identificar la aplicabilidad del conocimiento teórico sobre unos aspectos altamente pragmáticos del trabajo profesional en el ámbito de los medios de comunicación.

Paulatinamente, la preparación del programa de contenidos y de las actividades didácticas dejarían otros desafíos a la vista; el principal, como incorporar al programa de un semestre una gran variedad de contenidos, la mayoría con un considerable nivel de complejidad.

Nuestra apuesta, entonces, consistió en desarrollar una estructura de contenidos que siguiera la línea de los relatos transmedia. Este tipo de estructura narrativa es la que se impone actualmente en los medios de comunicación, tanto en relatos de ficción como no ficción, y por lo tanto tiene una conexión directa con la realidad de la práctica periodística en el marco de los medios digitales. Esta opción podía resultar altamente demandante, ya que implicaba utilizar una amplia diversidad de plataformas para el desarrollo de los contenidos del curso. Esas plataformas debían tender a la colaboración y a favorecer la participación de los estudiantes e incluso de cierto público externo al curso, con lo cual la curación de contenidos sería un requisito de su funcionamiento. Incluso algunos canales deberían ser creados especialmente. Por otro lado, asumíamos que predicando con el ejemplo no sólo podríamos explicar a los estudiantes la teoría de los medios de comunicación y sus audiencias, sino que generaríamos un entorno de aprendizaje más cercano a la situación real de la práctica periodística actual. Confiábamos en que esta estrategia aproximaría a los estudiantes a una experiencia de aprendizaje significativo.

Este artículo sigue un enfoque de estudio de caso para explicar el universo transmedia que se aplicó al desarrollo de los contenidos del curso Medios y Audiencias. Partimos reseñando los desafíos con que nos encontramos al inicio de la preparación del programa del curso y que nos llevaron a la idea de que la innovación sería la mejor opción para organizar unos contenidos con un alto grado de complejidad. Explicamos brevemente también los referentes teóricos que nos fueron de ayuda para acercarnos a una solución al problema identificado, así como para diseñar la estrategia didáctica. Pasamos luego a la descripción de la estrategia elegida, el conjunto de dinámicas didácticas empleadas a lo largo del semestre y de que manera ellas conectan con la estructura narrativa transmedia que se eligió para organizar los contenidos. Posteriormente hacemos una descripción del universo transmedia que se adoptó en el curso; es decir, los diferentes medios o plataformas que se emplearon para construir la red narrativa, así como la función de cada uno de esos medios en relación con la construcción modular del relato.

La última parte del artículo está dedicada a la evaluación de la primera experiencia de aplicación de esta estrategia didáctica (segundo semestre del curso académico 2014) y a la discusión sobre la aplicabilidad de los referentes teóricos que inspiraron el diseño de la estrategia.

El problema

Las dificultades que presentaba la planeación del curso podríamos clasificarlas en dos grupos. Por un lado, estaban los factores relacionados con la cultura y nos referimos tanto al escenario histórico de la cultura comunicativa como a la cultura particular de los estudiantes de un programa de pregrado en periodismo.

La relevancia del escenario cultural para el diseño de un programa de estudios sobre medios de comunicación guarda relación con el cambio cultural experimentado en las últimas décadas, cuyos rasgos distintivos pueden resumirse en el término “cultura de convergencia”, acuñado por H. Jenkins (2006). Este autor define *convergencia* a partir de nociones vinculadas al movimiento y el cambio, que afectan por igual a la estructura, la industria y los contenidos de los medios, como también al comportamiento de sus públicos. La cultura de convergencia, para Jenkins, se caracteriza por contenidos que fluyen a través de múltiples medios, la cooperación entre diferentes industrias mediáticas y la migración de las audiencias, que ya no guardan fidelidad a un medio en particular sino a sus propios intereses de información. Ampliando la interpretación de la teoría de Jenkins, podemos considerar que la novedad de los nuevos medios no radica principalmente en el empleo de nuevas tecnologías. En cambio, sugeriríamos que los nuevos medios se diferencian de los antiguos por una nueva cultura. Y en esa nueva cultura participa todo tipo de usuarios: productores y consumidores de los contenidos mediáticos, cuyos roles, por lo demás, resultan cada vez menos nítidos (Levinson, 2013). Nos interesaba evitar caer en un fácil tecnocentrismo. A fin de cuentas, la historia de los medios de comunicación está marcada por la transformación tecnológica constante (ya sea que se trate de innovación o de adaptación).

Otro factor cultural que parecía recomendable tomar en consideración era la presunción de que los estudiantes del curso serían sujetos hiperconectados a las nuevas tecnologías, por tratarse de “nativos digitales”. Si bien este supuesto requeriría mayor indagación, resultaba acorde con la mayoría de teorías sobre la nueva cultura mediática y valía la pena tenerlo en cuenta como un eventual componente del contexto cultural.

Por otro lado, se presentaban varios aspectos prácticos que podían reportar algunas dificultades para el diseño de la guía de estudios del curso. En primer lugar, de acuerdo con los requerimientos del plan de estudios de Periodismo y Opinión Pública, el programa de los diversos cursos debe adecuarse al sílabo respectivo. Este último es una base programática, que define los contenidos mínimos de cada asignatura. En este caso, el reto radicaba en el hecho de que el sílabo integraba varios conceptos complejos. Según esto, los

temas que deberían estudiarse en el curso de Medios y Audiencias tendrían que incluir tanto los antiguos medios (analógicos) como los nuevos (digitales), además de sus respectivas audiencias y las modalidades de investigación de estas. Todos estos temas tendrían que integrarse en un programa lectivo de 144 horas (un semestre), distribuidas en 48 horas de docencia directa y 96 horas de trabajo autónomo de los estudiantes. A la hora de redactar la guía del curso, los conceptos antes mencionados se fueron desglosando en varios elementos de suficiente complejidad por si mismos. Por ejemplo, se demostró que sería necesario abordar cuestiones como el modelo de negocios, el diseño de medios y la arquitectura de la información, las interfaces y las modalidades de interactividad, las estructuras narrativas, la experiencia de usuario, las características de los públicos y la metodología de investigación de las audiencias. Cada uno de estos temas ha sido considerado en algún momento por diferentes tradiciones teóricas y en su estudio se han aplicado diversos diseños metodológicos.

El curso se ofrece a todos los estudiantes de la Escuela de Ciencias Humanas indistintamente (en realidad también pueden inscribirse estudiantes de otras facultades), pero forma parte del plan de estudios de pregrado en Periodismo y Opinión Pública y de este programa proviene la mayoría de alumnos matriculados al curso cada semestre. Por este motivo, se hacía aconsejable orientar el énfasis de los estudios hacia los medios informativos. Las temáticas relacionadas con el diseño o el mercado de los medios de comunicación no podían quedar excluidos. Sin embargo, pensando en el tipo de práctica profesional que los futuros periodistas desarrollarán en el seno de dichos medios, el estudio de las narrativas mediáticas resaltaba por su urgencia y relevancia. Aun así, era impensable centrar todos los contenidos solo en este aspecto. Esta reflexión fue uno de los factores que inspiró la idea de que los propios contenidos del curso podrían organizarse de acuerdo con una estructura narrativa transmedia, adecuándose, de este modo, al tipo de narrativa que los medios tienden cada vez mas a utilizar en la actualidad y, al mismo tiempo, facilitando una estructuración temática expandida a través de una amplia gama de recursos narrativos.

Referentes teóricos

A la hora de buscar referentes teóricos que sustentaran una estrategia innovadora para la enseñanza y el aprendizaje de medios y audiencias la primera certeza que se nos presentó fue la de que una de las bases conceptuales debía cimentarse en algún tipo de fundamento que considerara los medios y especialmente los nuevos medios como dispositivos culturales, que se encuentran unidos a la cultura por una doble relación: los medios son un producto de la cultura y poseen también una cultura propia. De manera que podíamos plantearnos también la idea de que el desarrollo de un aprendizaje sobre los

medios implica un cierto cambio de connotaciones no sólo cognitivas para el o la estudiante, sino también un cambio de los aspectos culturales. Encontramos en la noción de cultura de convergencia de Jenkins (2006) suficientes elementos de justificación de esta relación de dos caras entre medios y cultura. Con la ventaja añadida de que el interés de Jenkins se centra nítidamente en los asuntos de la comunicación, los medios y las audiencias. Siguiendo con las ideas del mismo autor, asumimos su planteamiento de que el escenario cultural y comunicativo actual se caracteriza por la convergencia, factor que afecta diversas expresiones culturales. Es así como a la convergencia de variadas formas tecnológicas, que se ven unificadas por la mediación de los lenguajes informáticos (Scolari, 2008), debemos sumar la convergencia de pautas culturales que en otros escenarios históricos estarían diferenciadas. También las narrativas convergen en este escenario y es esta una de las características del lenguaje de los nuevos medios. La convergencia también se expresa de manera muy pragmática en el hipertexto (Landow, 2009), que viene a ser el sello distintivo de la expresión sintáctica de estos nuevos lenguajes.

Todos estos argumentos teóricos parecían apuntar a favor de la utilización tanto del hipertexto como de las narrativas modulares (Manovich, 2005) y otras expresiones gramaticales de la cultura de la convergencia. Pero nos surgía entonces la interrogante acerca de que manera puede una sintaxis no lineal de los contenidos lectivos influir en los procesos de aprendizaje sobre medios de comunicación y cultura mediática. De manera que se hacía imperativo volver la vista hacia algunas teorías del aprendizaje o de la formación del conocimiento.

La conexión más explícita entre los procesos de aprendizaje y los aspectos actuales de la comunicación se podría encontrar fácilmente en la teoría del conectivismo. Esta perspectiva plantea, básicamente, que la mente es una red neuronal, que carece de un nivel central (Siemens, 2006). Por lo tanto, no es posible la instrucción dirigida, sino que el conocimiento se produce por medio de múltiples interconexiones y de manera colaborativa. Hay varios aspectos del enfoque del conectivismo que recomiendan incluirla entre los referentes conceptuales de un estudio sobre el aprendizaje de los nuevos medios. La conexión a redes de información y conocimiento es un hecho social más del escenario de la convergencia cultural. Sin duda, la adquisición de conocimiento en red no es una novedad de los tiempos de la comunicación digital. Las redes sociales, también las analógicas, siempre han estado en la mira de los estudios sociales por su impacto en los procesos de socialización. La innovación podría estar en que en la era digital la adscripción a las redes no depende en primer término del lugar del sujeto en la estructura social, sino de sus intereses de acceso a la información, a experiencias coyunturales o identificaciones temporales con grupos a los que no se pertenece, sino en los que se está. El hecho es que la conectividad -y en ciertos casos la hiperconectividad- ha devenido una característica de

gran parte de los procesos de aprendizaje y puede a veces volverse invisible a los propios sujetos.

No olvidemos que los participantes en el curso de Medios y Audiencias pueden, sin excepción, considerarse como parte de la generación de nativos digitales. Las pruebas empíricas podrían indicar que no todos ellos son individuos hiperconectados o que en muchas ocasiones la conexión a la red se emplea sólo como apoyo de las relaciones interpersonales en el mundo analógico. Pero la experiencia también enseña que la relación de los estudiantes nativos digitales con las conexiones digitales es un aspecto natural de cualquiera de sus procesos de aprendizaje.

De todas formas, la teoría del conectivismo por si sola no nos ofrece un panorama comprensivo del conjunto de factores que rodean esos procesos de aprendizaje. Preguntas acerca de que factores ayudan a que los estudiantes valoren la información obtenida o como se produce la apropiación de dicha información o que hace que un proceso de aprendizaje se vuelva mas significativo para los estudiantes quedan fuera de los objetivos teóricos del conectivismo. Tendríamos que buscar en otros fundamentos conceptuales los argumentos complementarios, afines al tipo de explicación que nos interesa.

Desde el campo de los estudios cognitivos, la teoría del enactivismo ha propuesto argumentos convincentes acerca de la manera como se produce el aprendizaje significativo. Para Varela et al (1992), la cognición no es la representación de un mundo dado. Antes bien, se trata de una puesta en acción, a partir de experiencias acumuladas en la historia personal y social. “Todo conocer es hacer, afirmaban H. Maturana y F. Varela (1986). Una de las claves de la cognición es el “sentido común”. El aprendizaje requiere comunicación, no en términos de información sobre el entorno, sino como coordinación de acciones, que permite la reflexión y la autoconciencia de un sistema. La participación de los estudiantes en redes de información, conocimiento y aprendizaje dependería de cuan significativas pudieran ellas resultar para su propia experiencia.

Estos dos enfoques teóricos ligaban adecuadamente con el concepto de narrativa transmedia, que finalmente pasó a ser el fundamento metodológico de la estrategia pedagógica del curso. L. Renó (2012, p. 206) hace notar que transmedia y conectivismo tienen mucho en común, ya que “ambas teorías apuntan a que hoy la manera adecuada para el aprendizaje es que la información esté totalmente libre en la red, en los medios, para que se pueda tener acceso a ella. Y recordemos, con V. Gosciola (2012, p. 10), que en el relato construido de manera transmediática, la comprensión y el grado de involucramiento de la audiencia con respecto al relato aumenta gracias a la utilización de una diversidad de

medios.

Estos argumentos nos llevaron a considerar positivamente la posibilidad de recurrir a una narrativa transmedia para organizar los contenidos del curso de Medios y Audiencias, en la búsqueda de facilitar el aprendizaje en red y apoyar un alto grado de involucramiento de los estudiantes con respecto al conocimiento sobre dichas materias.

La estrategia de docencia/aprendizaje

La definición de la estrategia didáctica del curso Medios y Audiencias arrancó con la reconversión de los antiguos objetivos de la asignatura, para convertirlos en resultados de aprendizaje esperados (RAE). Este cambio, por cierto, no dependía de la nueva estrategia, sino que respondía a una política de reformulación de las guías de las asignaturas de la universidad, para hacerlas más compatibles con el aprendizaje por competencias. En todo caso, la necesidad de actualizar la guía representó para nosotros una oportunidad, puesto que la definición de los RAE se reveló notablemente más afín a la estrategia pedagógica elegida, como también a los referentes teóricos que la sustentaron.

Formulamos los nuevos RAE pensando en establecer una escala ascendente en grado de complejidad. Partiendo de conocimientos simplemente descriptivos, pasaríamos a la persecución de unas habilidades de tipo analítico y evaluativo, para culminar el proceso de aprendizaje con el desarrollo de competencias para el diseño de nuevos medios. La nueva formulación de los RAE definió que al finalizar el curso de Medios y Audiencias el o la estudiante sería capaz de:

- Describir la estructura de un medio informativo, ya sea analógico o digital.
- Analizar la arquitectura de la información de un medio informativo.
- Evaluar la experiencia de usuario de un medio informativo.
- Diseñar un nuevo medio informativo.

Como podemos apreciar, todos los RAE hacen énfasis en los medios informativos, en lugar de referirse a los medios de comunicación, en general. Esto se debe a algo que apuntábamos antes: la gran mayoría de asistentes al curso provienen del programa de Periodismo y Opinión Pública y ello hacía recomendable pensar en primer lugar en las competencias que los periodistas requieren para desempeñar su labor profesional.

Para lograr estos resultados esperados, se planeó un conjunto de dinámicas, elegidas de

acuerdo con las diversas competencias que se buscaba fomentar. Las actividades del curso alternaban el trabajo en equipo con trabajo individual, así como la teoría con la práctica y el desempeño autónomo de los estudiantes con otras tareas más dirigidas, ya fuera de manera presencial o mediante apoyo virtual. La principal dinámica de trabajo utilizada en el curso, que combinaba y sintetizaba a su vez otras dinámicas, consistió en la estrategia denominada aprendizaje centrado en proyectos. Se encargó a los estudiantes diseñar un prototipo de nuevo medio digital. Para ello, debían organizarse en equipos de alrededor de cuatro integrantes y realizar todo el diseño de lo que podría ser un medio digital, incluyendo el diseño de interfaces interactivas y de la estructura narrativa, la elaboración de la maqueta, la segmentación de público, los canales de retroalimentación y el método de investigación de la audiencia.

Los contenidos del curso se organizaron en cuatro temas, pensados para aportar a los estudiantes los fundamentos necesarios para llevar a cabo su proyecto:

- Introducción a los estudios de medios y audiencias.
- Transformaciones de los públicos y de la investigación de audiencias.
- Interfaces y arquitectura de la información.
- Narrativas mediáticas.

Ahora bien, cada uno de estos temas tenía una relevancia transversal al desarrollo del curso y todos ellos eran necesarios para la elaboración del proyecto de aplicación. Sin embargo, las características de la docencia universitaria obliga a seguir un orden secuencial, lo cual en un primer momento se presentaba como un obstáculo para la consecución de una metodología didáctica marcadamente práctica. Por ejemplo, no podíamos esperar hasta una fecha avanzada del semestre para recién entonces abordar el último tema, el de las narrativas mediáticas. Además, ese tema se relacionaba estrechamente con el de la arquitectura de la información. Intentamos resolver la dificultad incluyendo un módulo inicial, de tipo introductorio, que, aparte de presentar una sinopsis de las corrientes de estudios de medios, adelantaría elementos conceptuales de cada uno de los temas siguientes. Otra estrategia que usamos para resolver la contradicción entre transversalidad temática y secuencialidad de las clases fue el empleo de una narrativa transmedia para el desarrollo de los diversos contenidos del curso.

Un universo transmedia

En el lenguaje de las nuevas narrativas mediáticas, el *universo* o *mundo transmedia*

es el conjunto de las plataformas empleadas para desarrollar un relato modular expandido.

Consideramos que una estructura narrativa transmedia podría ofrecer varias ventajas y resultaría congruente con respecto al enfoque conectivista y enactivo que quisimos imprimir al curso de Medios y Audiencias. Por un lado, simplificaría el problema de incluir varios módulos de contenidos complejos dentro de un curso de un semestre de duración. Por otro lado, la estructura modular, hipertextual e hipermedia podría ayudar a potenciar las redes de conversación y de trabajo constituidas por los propios estudiantes y cuya formación el curso debía potenciar, aunque sin intentar condicionarlas. Por último, apostamos porque la transmedialidad funcionaría como un recurso motivacional para los estudiantes, al ofrecerles la posibilidad de elegir entre los diversos contenidos modulares aquellos que tuvieran mayor aplicabilidad para los ejercicios de aplicación que estuvieran llevando a cabo o bien, aquellos que estaban desarrollados en las plataformas a las que ellos mismos pudieran estar más habituados. También esta estructura potencia la participación de los estudiantes en la construcción de contenidos, así como el diálogo entre ellos, sin el condicionamiento de tener que estar mediados por la clase presencial o la guía de un/a docente.

Tomada esta decisión, había que definir que plataformas emplearíamos y que función cabría a cada una de ellas en la estructuración del relato transmedia.

Dado que hablábamos de un curso en modalidad presencial, desde un inicio quedó claro que no podríamos renunciar a los canales analógicos. De hecho, la clase presencial pasó a ser la instancia central del universo transmedia. Ella serviría para integrar los diferentes módulos temáticos, coordinar las narrativas desarrolladas a través de las diferentes plataformas y, sobre todo, aplicar en talleres prácticos los contenidos estudiados de manera transmediática. Se decidió que, a diferencia de una clase magistral normal, la sesión presencial serviría para aplicar los temas estudiados, a través de tareas de análisis, evaluación, diseño o producción periodística. Estas tareas las realizarían los estudiantes de una forma bastante autónoma, la mayoría de las veces organizados en grupos de trabajo e incluso autoevaluándose. La labor de la docente, entonces, sería explicar la actividad, coordinar las tareas, ayudar a resolver dudas, enlazar con contenidos relevantes para la actividad, recomendando posibles fuentes de información. De hecho, todos los demás medios utilizados en el curso deberían tener también un papel que cumplir durante la clase. Huelga decir que el uso de dispositivos móviles en clases no solo estaba autorizado, sino que se incentivaba. Por lo demás, las clases presenciales se hicieron con la ayuda de computadores (de sobremesa o portátiles) facilitados por la propia universidad y en número suficiente como para que los estudiantes pudieran combinar trabajo individual con trabajo

en grupo.

Un componente importante del curso fue el manejo de bibliografía seleccionada. Los textos básicos fueron elegidos por la docente, pero se incentivó a los estudiantes a que seleccionaran, reseñaran y clasificaran su propia búsqueda bibliográfica, tomando como referente la bibliografía básica incluida en el texto. Estas lecturas estaban pensadas para ayudar a los estudiantes a llevar a cabo sus diferentes tareas, así como el diseño del proyecto central; pero también para facilitar la reflexión sobre su desempeño profesional en relación con los medios de comunicación. Las lecturas no se evaluaban solo de manera pasiva, sino que se utilizaron foros de discusión en los cuales se podía participar de diferentes maneras, según la tarea, ya fuera respondiendo preguntas, planteando preguntas, proponiendo ejemplos y casos de estudio, analizando situaciones reales, comentando otras entradas de los compañeros, construyendo de manera colaborativa un glosario de términos, participando en juegos, etc. La intención era que el aprovechamiento del material de lectura se produjera en red, al igual que el resto de actividades. Por ello, la conversación en torno a esas lecturas no se limitó a los foros, sino que se integraron también otras redes y aplicaciones. Principalmente se fomentó la expansión de comentarios a través de Twitter. También contribuyeron otras aplicaciones digitales. Por otro lado, el material de corte más conceptual utilizado en el curso se comentaba semana a semana en un blog (que es el blog personal de la docente, www.carolinacampalans.com), destinado a publicaciones de divulgación sobre estudios de medios, tecnología y periodismo.

El conjunto de medios empleados en el curso se podría organizar en torno a ciertas categorías. Así, tenemos por un lado una serie de medios en los que se publicaban contenidos centrados en cada uno de los temas que iban siendo tratados en el curso, de manera diacrónica. Entre estos medios, el principal fue el blog comentado, en el cual a su vez se insertaban enlaces a otras redes y plataformas y se fomentaba la publicación de aportes propios por parte de los estudiantes, incluso con enlaces a sus propios blogs o microblogs. Otro medio importante para la conversación en torno a temas específicos fue Twitter. Se creó la etiqueta #MyA2014_2 (haciendo referencia a las iniciales del nombre del curso, mas la indicación del semestre respectivo) para todos los aportes publicados tanto por la docente como por los estudiantes. Esta red social se utilizó incluso para la publicación de algunas actividades evaluativas. Los estudiantes podían elegir la vía de publicación de sus trabajos y algunos lo hicieron a través de Twitter. Con este fin se utilizaron también otras plataformas, como Facebook o Tumblr. Esta última resultó especialmente interesante para la publicación de algunos trabajos. Los estudiantes suelen mostrar gusto por su estética, funcionalidad y usabilidad. Además, el hecho de combinar elementos de microblogging con las características de una red social la hace especialmente adecuada para la construcción de comunidades temáticas, en las cuales

pueden participar otros alumnos del mismo curso como el resto de la comunidad universitaria e incluso personas ajenas a la universidad.

De modo que las diferentes plataformas usadas en Medios y Audiencias pueden clasificarse a partir de ciertas categorías dicotómicas. Así, tenemos unos canales analógicos (clases, trabajo de reportería) y otros digitales (foros, redes sociales); unas plataformas destinadas principalmente a la reflexión conceptual (blog) y otras que favorecen principalmente la conversación social (foros, redes); algunos medios privilegian el texto (blog) y otros los lenguajes multimedia (sitio web, Youtube). Pero todos, por igual, tenían su espacio durante las clases presenciales y, por descontado, también en el trabajo autónomo que los estudiantes realizaban mas allá de la clase.

Evaluación

Concluido el primer semestre de aplicación de la estrategia de transmediación de los contenidos del curso de Medios y Audiencias, podemos llegar a ciertas apreciaciones acerca de la metodología, la organización de los temas y la estrategia didáctica.

Al cabo de algunas semanas de iniciado el curso se consultó a los estudiantes acerca de la metodología de trabajo. Se requirió su valoración sobre la pertinencia de los materiales empleados, así como sobre la elección de las tareas, el proyecto de aplicación y el uso de redes sociales y otros medios. En particular interesaba saber si identificaban la aplicabilidad de las actividades programadas y si les parecía que cobraban sentido en relación con su formación académica. La respuesta en esa ocasión resultó altamente positiva. Llamó la atención que los estudiantes evaluaran la estructura general del curso como “atractiva” y “amena”. Estos calificativos se adecuan a uno de los propósitos del diseño de la estrategia didáctica, acorde con los planteamientos del enactivismo; esto es, el aprendizaje depende de que los sujetos valoren la comunicación como significativa para su propia experiencia.

De la evaluación de los contenidos del programa del curso surgió la evidencia de que los temas funcionaban adecuadamente para apoyar el desarrollo de las actividades formativas y del proyecto de diseño de un medio, si bien algunos conceptos deberían cobrar mayor relevancia en futuras oportunidades. Por ejemplo, los diversos modelos de negocios que pueden sustentar la creación de un medio informativo quedaron solo esbozados en esta primera experiencia y parece recomendable dedicarles mas atención.

Con respecto a la estrategia de transmediación de contenidos podemos afirmar que se logró el propósito de ampliar la cobertura temática por esta vía, más allá de las limitaciones de tiempo establecidas por el horario lectivo. El otro objetivo (el principal) de esta

estrategia era conseguir que los estudiantes se identificaran con el curso y el proceso de aprendizaje resultara mas significativo, a la vez que autorreflexivo. En este aspecto debemos reconocer diferencias de grado. Aquellos equipos de estudiantes que lograron un mayor grado de identificación con el proyecto de diseño de un nuevo medio resultaron asimismo los mas activos en el manejo de una gama mas amplia de recursos, incluyendo diversas plataformas mediáticas.

Discusión

Al cabo de un semestre de aplicación de la nueva estrategia, comprobamos que algunas de las presunciones teóricas que empleamos como sustento del rediseño del curso resultan del todo pertinentes.

Hemos observado la conveniencia de que la elección de las estrategias didácticas esté orientada al aprendizaje autorreflexivo. Consideramos que esa orientación es acorde con las características de los nuevos medios, que, a fin de cuentas, definen su *novedad* no tanto a partir del empleo de unas ciertas técnicas (tecnologías digitales) como a partir de un cambio cultural. En otras palabras, los nuevos medios se caracterizan por una cultura de la convergencia, que integra lenguajes, técnicas y prácticas diversas, así como por trastocar las fronteras analógico/digital, que pierden relevancia en aras de una mayor participación de parte de los usuarios. Esa cultura convergente también ha subvertido la dicotomía tradicional emisor/receptor. Sin necesidad de llegar a asumir que todos los usuarios estén buscando convertirse en *prosumidores* de información, si hay que reconocer que la práctica cotidiana de uso de los medios digitales lleva a que usuarios habituales, que no necesariamente aspiren a liderar procesos de comunicación, imperceptiblemente estén produciendo sus propios contenidos. Esa es una de las características de las nuevas audiencias, pero lo es también de los nuevos emisores, que hacen su trabajo en una red en la que los roles son mucho más difusos que en el escenario de los medios analógicos y de masas. Por ello, estudiantes que se estén formando para ser informadores profesionales, sería aconsejable que pusieran en práctica estos diferentes roles también en su proceso formativo; pero, además, deberían hacerlo de manera autorreflexiva, tomando conciencia de en que momentos están poniendo en práctica esta nueva cultura mediática.

La teoría del conectivismo plantea que el aprendizaje se produce a través de redes de conocimiento que operan de manera autónoma con respecto a los centros de poder. En el marco de la experiencia docente que hemos descrito, hemos visto que los estudiantes efectivamente constituyen ciertas redes de conversación y de trabajo. Sin embargo, la mayoría de veces dichas redes están supeditadas a la realización de tareas objetivas, encargadas en el marco de la programación del curso y del sistema de evaluación. Es decir, se constituyen y funcionan en la medida que respondan a un incentivo bien claro, que tiene que ver con los requisitos de evaluación. Por otra parte, cuando se intenta incentivar el trabajo en red, muchas veces nos encontramos con obstáculos relacionados con la práctica docente tradicional. Por un lado, los estudiantes necesitan cumplir con los requerimientos

de evaluación establecidos mas allá del ámbito de competencias de cada asignatura particular. Por otro, el tiempo de trabajo en el interior de una red puede entrar en conflicto con la cronología y el tiempo de horas de trabajo de otras asignaturas cuyas dinámicas sean mas lineales. Cuando no hay un hábito del uso espontáneo de las redes con fines académicos se dificulta que ese hábito llegue a desarrollarse en el marco de un semestre lectivo. Aun así, en los casos en que se logró desarrollar un trabajo en red, se vio que ello podía redundar en mayores beneficios de aprendizaje y que incluso motivaba a los estudiantes a seguir proponiendo actividades de manera independiente. Nos atrevemos a sugerir que este punto reafirma algunos conceptos de la teoría del conocimiento enactivo, que ha formado parte de nuestros referentes teóricos.

Referencias

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. Nueva York: New York University.
- Levinson, P. (2013). *New New Media*. Nueva York: Pearson.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital*. Barcelona: Gedisa.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios*. Buenos Aires: Paidós.
- Landow, G. (2009). *Hipertexto 3.0*. Barcelona: Paidós.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Raleigh, N.C.: Lulu Press.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H., & Varela, F. (1986). *El árbol del conocimiento*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudios de caso. In C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, *Narrativas Transmedia: Entre teorías y prácticas* (pp. 199-212). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Gosciola, V. (2012). Narrativa transmídia: conceituação e orígens. In C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, *Narrativas Transmedia: Entre teorías y prácticas* (pp. 7-14). Bogotá: Universidad del Rosario.

Notas

¹ Perdista, Licenciada en Comunicación Social (U. de Playa Ancha, Valparaíso, Chile), Diploma de Estudios Avanzados y candidata a Doctora en Comunicación (U. Pompeu Fabra, Barcelona, España). Profesora de Carrera e Investigadora en Escuela de Ciencias Humanas, Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia).

² La asignatura Medios y Audiencias forma parte del ciclo profesional (ciclo avanzado) del plan de estudios de pregrado en Periodismo y Opinión Pública de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.