

**Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de
investigaciones e innovaciones pedagógicas**

Informe Final
Componente de Investigación

Elaborado por:
Diego García Ramírez
Rigoberto Solano Salinas

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Noviembre 2017
Bogotá

|

Contenido

1. Introducción.....	3
2. Planteamiento del problema	4
3. Justificación	6
4. Objetivos	7
4.1. General.....	7
4.2. Específicos	7
5. Marco Conceptual.....	8
5.1. Apropiación Social del Conocimiento.....	8
5.2. Narrativas Transmedia	11
6. Perspectiva metodológica	16
6.1. Técnicas de recolección de información.....	16
6.2. Población	17
7. Resultados y análisis.....	20
7.1. Primeros grupos focales: prácticas de divulgación, uso y apropiación de conocimientos de docentes de colegios distritales.....	20
7.2. Segundos grupos focales: Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras.....	34
8. Recomendaciones para la divulgación, uso y apropiación social del conocimiento derivado de investigaciones e innovaciones pedagógicas mediante narrativas transmedia.....	43
8.1 De política pública educativa	43
8.2. Sobre las narrativas transmedia como herramienta para la apropiación social de conocimientos y saberes derivados de proyectos de investigación e innovación en la Escuela.	47
9. Referencias.....	53
10. Anexos	57

1. Introducción

El proyecto *Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas*, suscrito entre el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- y la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO, ha tenido como objetivo

Desarrollar un proceso de investigación y formación, con el fin de cualificar el uso y apropiación de los resultados de investigaciones e innovaciones pedagógicas financiadas y apoyadas por el IDEP, en cinco (5) colegios oficiales del Distrito Capital, mediante la producción de narrativas con el fin de divulgarlas de manera innovadora (transmedia) de forma que impacten de manera más eficaz a sus comunidades académicas.

Para alcanzar dicho propósito entre los meses de julio y noviembre de 2017 se llevó a cabo un proceso de formación-creación-investigación que buscó capacitar a maestros y maestras del distrito en la creación de productos transmediales, y en paralelo generar reflexión sobre las potencialidades y alcances de las narrativas transmedia como estrategia para la divulgación, uso y apropiación de los saberes y conocimientos producidos por docentes de los colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

En ese sentido, el presente informe da cuenta del componente investigación, dentro del cual se propuso “realizar una investigación sobre prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas a fin de generar recomendaciones sobre cómo incrementar el interés de los docentes del Distrito Capital por estos temas”. En consecuencia, la primera parte del documento se aborda el planteamiento del problema, la pregunta y los objetivos que guiaron el proyecto; seguidamente se presenta el marco de conceptual y la estrategia metodológica desarrollada durante el proceso investigativo, para finalmente exponer el análisis de los resultados, las reflexiones y recomendaciones.

2. Planteamiento del problema

Este proyecto de investigación-formación surge desde una creciente preocupación de las instituciones en las que se produce conocimiento, tanto públicas como privadas, en cuanto a la apropiación y uso social de los resultados de investigaciones e innovaciones que desarrollan.

Los lenguajes y medios a través de los cuales se *divulgan, socializan, comparten o transfieren* -el verbo depende del modelo de comunicativo que subyace a la intencionalidad o a la práctica- estos conocimientos, tienden a materializarse en productos más bien convencionales: artículos de investigación, libros, material pedagógico, entre otros, privilegiando aquellos que se expresan más formalmente sobre el supuesto de que tendrán mayor credibilidad.

Por otra parte, desde la perspectiva del campo de la comunicación-educación, es importante considerar que en las últimas tres o cuatro décadas, los medios masivos sumados a las más recientes tecnologías de la información y la comunicación, han transformado de manera sustancial los procesos de interacción social, así como de aprendizaje. Como afirma José Manuel Corona “[...] si entendemos estas influencias en términos de una mediatización, es posible hablar de una reconfiguración de las prácticas sociales, las interacciones y la vida cotidiana en general” (Corona Rodríguez, 2016, pág. 32); aquí la *mediatización* es entendida como la manera en que la producción de sentidos y significaciones es afectada “[...] por las lógicas de los medios y productos masivos, que se rigen por procesos de comercialización y venta de los bienes simbólicos” (Sousa Lacerda, 2013, pág. 77).

Así, pareciera existir una tensión entre los lenguajes y medios en los que se expresan tradicionalmente los investigadores e innovadores y los que actualmente tienen una gran influencia en la población, en la medida en que determinan buena parte de sus consumos culturales, de los sentidos y significaciones desde los que interpretan el mundo y actúan en él.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, en su misión de “Producir y divulgar conocimiento educativo y pedagógico, mediante la investigación, la innovación, el desarrollo pedagógico y el seguimiento a la política pública educativa para avanzar en el propósito de ciudad de hacer de la educación un derecho de las personas y contribuir en la construcción de saberes” (IDEP, 2017), reconoce que desde su creación en 1994, la sociedad se ha transformado. Si bien los maestros y maestras a los que apoyan en procesos de investigación e innovación han tenido resultados significativos, también es cierto que, como ocurre con buena parte de la producción investigativa en el país, el impacto en materia de apropiación y uso social del conocimiento y los saberes derivados de estas actividades, no es el esperado.

¿Para qué se investiga o se innova? Fundamentalmente para avanzar en un conocimiento o saber que permita transformar un entorno o mejorar una práctica. En consecuencia, buscar la apropiación de los conocimientos derivados de una práctica investigativa o innovadora tiene por objeto incorporarlos en la trama cultural que les permite a las personas mejorar sus vidas individuales o colectivas, en el caso de los maestros y maestras de los colegios públicos de Bogotá, sus prácticas pedagógicas e institucionales.

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

3. Justificación

En el campo educativo existe un cúmulo de conocimiento construido por expertos, pero también por docentes-investigadores que desde sus prácticas han diagnosticado y reflexionado sobre el mundo de la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje; no obstante, como se viene mencionando, dicho conocimiento no ha impactado de forma amplia los espacios educativos, principalmente por falta de divulgación, lo que ha impedido que tanto la comunidad académica como la ciudadanía lo usen y apropien en beneficio del sector.

Por estas razones, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico se ha propuesto realizar un acercamiento a las prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones que hacen los maestros y maestras del Distrito, esto bajo el postulado de que lo producido en el campo pedagógico debe circular de forma amplia y flexible entre las comunidades, para que el conocimiento producido contribuya en la resolución de conflictos y problemas dentro del sector educativo de la ciudad y el país.

En ese contexto se debe resaltar el tipo de conocimiento que se produce desde el IDEP, el cual se caracteriza por ser público y de libre acceso y circulación, lo cual lo diferencia del conocimiento producido desde el sector privado; es decir, de aquel que es planeado y ejecutado con fines comerciales y no necesariamente con la intención de circular libremente; por eso como bien señala la UNESCO “La investigación financiada por el sector privado se ha convertido en un factor crucial del desarrollo socioeconómico, pero esto no supone excluir la necesidad de una financiación de la investigación por los poderes públicos” (UNESCO, 1999, p. 4), de ahí la importancia de las investigaciones e innovaciones financiadas y apoyadas desde el IDEP, pero sobretodo la necesidad de dar a conocer y compartir lo que docentes-investigadores producen con el resto de la sociedad.

Existe entonces la necesidad de que el conocimiento producido por los docentes-investigadores tenga mayor difusión y divulgación, pero entendiendo esta última, no como mera transmisión de información sino como mecanismo de intercambio y

retroalimentación sobre el conocimiento producido desde el IDEP y como espacio de reflexión y discusión de las problemáticas identificados en el sector educativo.

4. Objetivos

4.1. General

Caracterizar las prácticas y estrategias de divulgación, uso y apropiación de conocimiento por parte de los docentes de colegios distritales de la ciudad de Bogotá.

4.2. Específicos

- Identificar los alcances y limitaciones de los lenguajes transmediales para la divulgación y apropiación de conocimiento producido en el campo de la investigación educativa.
- Recomendar estrategias de divulgación de las investigaciones e innovaciones realizadas desde el IDEP hacia la comunidad académica.

5. Marco Conceptual

5.1. Apropiación Social del Conocimiento

La apropiación social del conocimiento es un concepto surgido en la segunda mitad del Siglo XX, y tiene su origen en las teorías de sistemas, que le dan una especial importancia a las interrelaciones e intercambios informacionales entre los componentes de una sociedad para su pervivencia y adaptación en tanto sistema. En ese orden de ideas la apropiación y uso social del conocimiento, es fundamental para una sociedad o comunidad. Para Jorge Nuñez Jóver, la apropiación social es

[...] el proceso mediante el cual la gente: 1) participa de actividades de producción, adaptación, consumo y aplicación de conocimientos y 2) accede a los beneficios del conocimiento. Apropiación significa que el ser humano interioriza el conocimiento y lo convierte en referente para el juicio y para la actividad que desempeñe (Nuñez Jóver, 2010, pág. 85).

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

En el caso de las investigaciones e innovaciones apoyadas por el IDEP, se hace necesario emprender una investigación orientada a mejorar los procesos de apropiación y uso de los resultados, de modo que comiencen a incidir de manera contundente en las dinámicas de la escuela y su entorno.

En ese orden de ideas, es preciso hacer énfasis en que, desde una comprensión sistémica, la búsqueda de nuevos caminos para narrar estos trabajos y buscar los procesos de apropiación debe originarse entre los sujetos que han producido ese

conocimiento, pues lo conocen de primera mano en calidad de maestros y maestras investigadoras, acompañados de sus pares docentes y de otros miembros que componen sus propias comunidades educativas, pues

La apropiación consiste en desentrañar las claves (entenderlas) de un conocimiento para su uso práctico, aunque no se participe de su creación. Y es resultado de muchos factores, más allá de medios masivos de comunicación: la familia, la escuela, la sociedad circundante, el debate ideológico contra los oponentes (supersticiosos, escépticos, abúlicos, etc.); y los sistemas de gobierno (Universidad de Antioquia-Sistema Universitario de Investigación, 2017, pág. 5).

Ahora, bien en consecuencia de lo anteriormente descrito en cuanto a las transformaciones en los modos de comunicarse, así como de aprender, se hace necesaria una reflexión sobre el uso y apropiación de los resultados de las investigaciones e innovaciones desde tal perspectiva.

Inicialmente, es preciso reconocer que para transformar estos procesos

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

De lo anterior se deriva que si en la manera de construir y expresar los contenidos producto de las investigaciones e innovaciones pedagógicas hay una lógica de organización de contenidos ya establecidos, se hace necesario buscar unas dinámicas de lenguaje y expresión que los des-localicen de la escuela como centro y sitúen esos conocimientos y saberes en el plano de la cotidianidad, de esos "otros lugares", pues "Los conocimientos escolares adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones" (Edwards, 2017, pág. 2) y podríamos afirmar aquí que lo que se pretende es que esas mediaciones distintas contemplen nuevas modalidades de expresión (mediatizada) e interacción.

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

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

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

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

Finalmente, en la dimensión *Política*, era clave reconocer en los contextos de cada proceso de uso y apropiación del conocimiento la “[...] herencia social, los determinantes sociales, en todas las acciones relativas a la creación y puesta en servicio público de los distintos conocimientos” (Universidad de Antioquia-Sistema Universitario de Investigación, 2017, págs. 6-7), pues efectivamente, todo conocimiento es intencionado y hace parte de la trama cultural y social mediadas por relaciones de poder.

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

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

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

5.2. Narrativas Transmedia

Para explorar las potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de conocimiento producido por maestros y maestras, se hace necesario hacer un recorrido por las discusiones que se han generado en torno a la transmedialidad. Es imposible iniciar este trayecto sin remitirse a Henry Jenkins (2008), académico norteamericano a quien se le ha reconocido la popularización de concepto *Transmedia storytelling*, que en español se ha trabajado como narrativas transmedia.

Si bien Jenkins no es el primero en hacer referencia a lo transmedia, pues según algunos autores el primero en usar el término fue el músico Stuart Saunders Smith en la década de 1970 (Renó, Longhi, & Ruíz, Diversos géneros en la narrativa transmediática del documental 33, 2012; Lovato, 2016; Gosciola, 2012), a Jenkins se le considera uno de los primeros en retomarlo para explicar lo que comienza a suceder con la proliferación de medios y plataformas en la era digital; por eso si bien transmedia se ha convertido en un concepto de moda no es para nada nuevo.

El libro de Jenkins, *Convergence Culture* (2008) se considera el punto de partida para hablar de narrativas transmedia, pues a partir de la película *The Matrix* intenta explicar la proliferación de nuevas maneras de contar historias, donde el relato se sale de un único medio o soporte para conquistar otros espacios que expanden la historia.

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

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

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

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

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

Pero si bien lo transmedia tiene origen en la industria del entretenimiento, las posibilidades de expandir relatos que brindan la tecnologías de la información y la comunicación han sido aprovechadas más allá de la ficción, por eso ha llegado campos como el de la producción documental, la política y movilización social, el periodismo, la publicidad y recientemente a la educación (Giraldo, Calderón, & Aguilar, 2016; Gómez, Correa, & Luján, 2016; Franco, Henao, & Palacio, 2016; Londoño, 2016; Obando, 2017; Vásquez & Montoya, 2017; Renó L. , 2012; Irigaray & Lovato, 2015; Angeluci, 2016). “En la actualidad casi no quedan actores de la comunicación que no estén pensando su producción en términos transmediáticos, desde la ficción hasta el documental, pasando por el periodismo, la publicidad y la comunicación política” (Scolari, 2014, p. 72). De ahí que el desafío está en explorar si la transmedialidad se puede aprovechar para un uso más allá del consumo y mercantilización, si desde ella es posible ver a las personas como usuarios y no como meras consumidoras; es decir, que su valor esté mediado por el aprovechamiento de los contenidos a los que acceden, y no por el consumo de generen.

Las narrativas transmedia han llegado a otros espacios más allá de la ficción por las posibilidades expresivas que brinda, pero también por la visibilidad y protagonismo que ganan los usuarios, por eso, como señala Carlos Scolari, la narrativa transmedia tiene dos rasgos principales:

Por una parte, se trata de un relato que se cuenta a través de múltiples medios y plataformas. [...] Pero las narrativas transmedia también se caracterizan por otro componente: una parte de los receptores no se limita a consumir el producto cultural, sino que se embarca en la tarea de ampliar el mundo narrativo con nuevas piezas textuales (Scolari, 2014, p. 72).

La transmedialidad ha permitido que los usuarios se involucren, no solo en el consumo de la historia, sino en su propia construcción ya que amplían los sentidos del relato y lo distribuyen y comparten con otros usuarios:

Según Henry Jenkins (2003) son dos los momentos elementales que hacen que un relato pueda ser considerado transmedial. El primero, es cuando hay expansión, que implica que fragmentos diferentes de una misma narrativa se cuenten a través de dos o más medios, formatos o textualidades. El segundo, es cuando hay participación de las audiencias, las cuales pueden intervenir, modificar o resignificar por lo menos alguna porción de los contenidos propuestos por el productor seminal reelaborándolos, redistribuyéndolos y agregando elementos novedosos a la narrativa (Corona Rodríguez, 2016, pág. 35).

Pero como se planteó al inicio de este apartado, si bien las TIC han potenciado la transmedialidad, ella no es un fenómeno nuevo asociado a la tecnología, por tanto:

es bueno advertir, de entrada, que transmedia es fundamentalmente una estrategia narrativa y creativa, y no tecnológica o comunicativa, es decir, que no es solo juntar y conectar lenguajes y soportes o expandirlos por la marañas tecnológicas de la red, sino además, construir universos ficcionales (Obando, 2016, p. 6)

Si bien el autor hace hincapié en universos de ficción, en la cita anterior queda claro que lo transmedia no es simplemente poner a circular mensajes en diferentes soportes y medios, sino que es una forma de narrar, de ahí que se vea en la transmedialidad una posibilidad para divulgar y compartir los conocimientos y saberes producidos desde la Escuela. Por ello, la invitación que se hizo a los maestros y maestras fue a que de los proyectos que habían desarrollado construyeran una historia para ser distribuida y compartida a través de diferentes

formatos y plataformas, para que de esa manera los hallazgos, pero también las preocupaciones y problemáticas que generaron sus proyectos llegaran a otros públicos con intereses similares y de quienes se esperaba participaran retroalimentando los mismos.

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

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

6. Perspectiva metodológica

6.1. Técnicas de recolección de información

Para realizar el acercamiento a las prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas se realizaron diez (10) grupos focales con docentes de colegios distritales. La intención de estos grupos era conocer las opiniones, experiencias de divulgación y apropiación que maestros y maestras tienen de investigaciones e innovaciones en el campo educativo.

Se optó por hacer grupos focales reconociendo la utilidad de esta técnica para de manera ágil y precisa recolectar información sobre un tema puntual, pues como bien lo exponen Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez “Los grupos focales constituyen un espacio público ideal para comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema” (Bonilla & Penélope Rodríguez, Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales, 2000, p. 191). En ese sentido los grupos focales tienen como eje la conversación, ya que a partir de preguntas guía y de acuerdo a la dinámica planeada, se busca conocer de manera profunda los conocimientos y experiencias de los participantes sobre el tema en cuestión (Toro & Rubén Darío Parra, 2010).

En el caso de esta investigación a través de los grupos focales se quiso realizar un acercamiento a cómo los docentes de colegios del distrito divulgan, acceden, usan y apropian conocimiento resultado de investigaciones, para a partir de esa información, proponer herramientas y estrategias de divulgación de los proyectos y productos elaborados y financiados por el Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, y así potenciar sus capacidades comunicativas hacia los miembros de la comunidad académica.

Los grupos focales se desarrollaron en dos etapas: en la primera se llevaron a cabo cinco (5) sesiones de discusión en las que participaron 25 docentes. Estos primeros encuentros se realizaron paralelamente durante los talleres de formación,

y la discusión giró alrededor de las prácticas de divulgación, uso y apropiación, para ello se plantearon tres ejes temáticos: experiencia en investigación e innovación pedagógica, prácticas de acceso a información académica y competencias en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Anexo 1).

Estos primeros grupos se aprovecharon para realizar un sondeo sobre algunos aspectos demográficos que ayudaran a caracterizar la población y a identificar información relevante sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Anexo 2).

La segunda parte de los grupos focales se desarrolló al finalizar el proceso de formación-creación y participaron 19 docentes; por tanto, estos encuentros se tomaron como espacios para socializar y testear la producción de los docentes con la intención de conversar sobre las potencialidades de las narrativas transmedia para compartir y divulgar lo que se produce en las instituciones del distrito. En consecuencia la discusión en estos grupos focales se concentró en: alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras; narrativas transmedia e innovación pedagógicas (Anexo 3).

6.2. Población

De acuerdo a información de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, a agosto de 2017 la ciudad contaba con 35.100 docentes y directivos docentes que atienden una población de cerca de 960.000 estudiantes en las veinte localidades de la ciudad (SED, 2017). El 70% de la población docente del Distrito Capital (24.447) son mujeres y el 30% (10.653) hombres. Sólo el 16% de los docentes del distrito son menores de 35 años, el 32% se encuentra entre los 35 y 45 años, mientras el 52% restante tiene más de 45 años.

Estos datos generales sobre la población docente de la ciudad de Bogotá se consideran esenciales, ya que ayudan a dimensionar el público potencial con el

que se pueden compartir las experiencias y resultados que producen aquellos maestros y maestras que han vinculado la investigación e innovación dentro de su práctica pedagógica; pero también ayudan a caracterizar la población que hizo parte de esta investigación.

Dado que se ha privilegiado el enfoque cualitativo, la selección de los sujetos que hicieron parte de la investigación no se realizó bajo parámetros probabilísticos; por tanto, los hallazgos y resultados obtenidos no tienen la intención de extrapolarse a toda la población de docentes de la ciudad, simplemente sirven como una aproximación a las prácticas de divulgación, uso y apropiación de un grupo de maestros y maestras, que permiten pensar estrategias que impacten al resto de la población.

Al proyecto se vincularon profesores y profesoras de cinco colegios del distrito, su vinculación se dio a partir de una convocatoria realizada por el IDEP; los principales requisitos eran tener en marcha o finalizada una investigación o innovación en el campo pedagógico, además de estar dispuestos a la experimentación, explorar la imaginación y atreverse a pensar en propuestas innovadoras en la presentación de sus resultados y logros. Así entonces hicieron parte la investigación cinco experiencias pedagógicas que se describen a continuación.

Tabla. Experiencia pedagógicas participantes

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

7. Resultados y análisis

Para caracterizar las prácticas y estrategias de divulgación, uso y apropiación de conocimiento por parte de docentes de colegios distritales de la ciudad de Bogotá se realizaron diez grupos focales con maestros y maestras vinculados al proyecto; dado que estos encuentros se realizaron en momentos y con intenciones particulares, a continuación se presentan los resultados y los análisis de cada una de las etapas; es decir, primero se exponen los hallazgos de los primeros grupos focales en los que se puntualizó sobre las prácticas de divulgación, uso y apropiación de los docentes; posteriormente se presenta el balance de los segundos grupos, en los que la conversación giró en torno a los alcances y limitaciones de las narrativas transmedias.

7.1. Primeros grupos focales: prácticas de divulgación, uso y apropiación de conocimientos de docentes de colegios distritales

Los encuentros con los maestros y maestras para conversar y conocer las prácticas de acceso a información, así como sus experiencias en investigación e innovación y competencias en TIC se llevarón a cabo entre el 11 de agosto y el 1 de septiembre de 2017¹. La tabla que se presenta a continuación resume los colegios visitados y los docentes participantes.

¹ Se debe mencionar que para la realización de los primeros grupos focales se presentaron dificultades de orden logístico, ya que algunas directivas de las instituciones condicionaron el ingreso de los investigadores pues no estaban al tanto del proyecto ni de la participación de sus docentes, motivo por el cual fue necesario elaborar cartas solicitando el ingreso a los colegios y explicando las actividades que se iban a realizar.

Tabla 1. Primeros Grupos Focales

COLEGIO	DÍA GRUPO FOCAL	Docentes
Néstor Forero Alcalá	Viernes 11 de Agosto	Liliana Charria Magnoli Losada Stella Pataroyo
El Minuto Buenos Aires. Sede B	Martes 15 de Agosto	Silvia Pacheco Santiago Merchán Carolina Sierra Yuly Garzón Sandra Neuta
Tomás Rueda Vargas	Miércoles 30 agosto	Indira Manjarrés Jenny Caraballo
Las Américas	Juevos 31 de Agosto	María T. Silva Imelda Castillo Santiago Beltrán Luís López Carmen Cárdenas
San Bernardino	Viernes 1 Septiembre	Marcelo Salcedo Marcela Campos Diana Dosa Yenni Rodríguez Lina Martínez Yeni Pinzón Dora ramírez Nadia Lemus Magda Achipiz Melida Carrillo María Navas

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

En consecuencia, el presente análisis da cuenta de la intersección de la información recolectada en los anteriores instrumentos, en donde el eje principal se concentra en los grupos focales, que se complementan con los otros

instrumentos en cuanto a la manera en que los maestros experimentan la divulgación, uso y apropiación de conocimiento.

Bajo la idea que para explorar e innovar en las estrategias de divulgación, uso y apropiación de conocimiento y plantear recomendaciones sobre las potencialidades de las narrativas transmedia, es necesario caracterizar la población involucrada, así como sus conocimientos y experiencias en el campo, se ha considerado esencial indagar en los tres puntos que se señalan a continuación:

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

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

7.1.1. Experiencia en investigación e innovación pedagógica

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

Un primer dato a destacar es que la mayoría de los y las docentes manifestaron no tener mayor experiencia en investigación o innovación; es decir, que no han adelantado proyectos dentro de sus instituciones ni con el apoyo de otras entidades del campo educativo, salvo aquellos que han encontrado un nicho de apoyo en el IDEP. Sin embargo, dentro de los docentes consultados, un grupo significativo indica que hasta ahora se han acercado al instituto en calidad de docentes-investigadores.

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

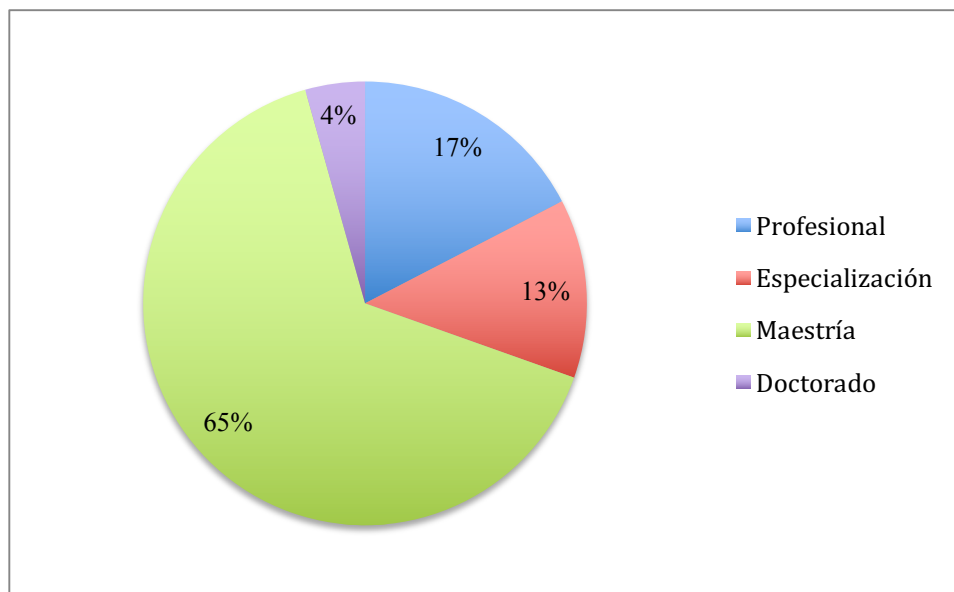
Nosotras arrancamos las dos, pero sin tener proyecto, hasta que arrancó la maestría. No pensamos que [la propuesta] iba a tener tanto impacto [...] La maestría es en educación, y cuando nos dicen en la

universidad (Santo Tomás) dijimos “para qué buscar una experiencia si tenemos una propia” (Indira Manjarres, Tomás Rueda Vargas).

Yo estoy terminando maestría y también tengo un proyecto de investigación aquí, es lo única que he hecho (Carolina Sierra, El Minuto Buenos Aires).

Yo también estoy realizando una investigación acá como parte de un doctorado, lo que llevo de investigación es lo que he aprendido. Mi trabajo grupal está involucrado con cosas que hago acá, en mis clases, nadie más sabe lo que estoy haciendo (Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires)

Gráfico 1. Nivel de formación



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

mismos que les ha permitido aventurarse a desarrollar más ejercicios de investigación e innovación.

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

En mi caso no pienso tanto en a quién contarle sino en cómo transformar y con quién trabajar... (Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires)

Yo creería que sí /le pueden interesar a personas del común. De pronto el texto que yo haga no, pero si yo lo pongo en otro lenguaje quizás se lo puedo mostrar a un papá... (Carolina Sierra, El Minuto Buenos Aires)

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

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

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

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

- En el Colegio Minuto de Buenos Aires, las directivas estimulan el desarrollo de actividades que buscan mejorar el entorno y la realidad de su comunidad, por eso han implementado lo que ellos denominan “Centros de Interés”, una estrategia en la que participan todos los docentes y alumnos en torno a temáticas que les llamen la atención, por eso hay actividades sobre tejido, grafiti, música, teatro, entre otras. Una innovación, que según los y las docentes ha cambiado las dinámicas de convivencia en la institución. Si bien la comunidad académica no entiende los “centros de interés” como investigación, si están interesados en sistematizar esa

experiencia para compartirla con otras instituciones y docentes, de ahí su vinculación al proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas”.

- En el colegio Tomás Rueda Vargas, las docentes afirman que hay apoyo de las directivas y han logrado vincular a padres y madres de familia, lo que ha significado un incremento en la legitimidad del proyecto “Abapalabra” ante la comunidad académica, pues al ver la participación de los padres y su interés con lo que sucede en la institución más docentes se han vinculado. En palabras de una de las docentes “Cuando dejas entrar al padre de familia, tú ganas también; se vuelve más agradable el ambiente en la institución” (Indira Manjarrés, Tomás Rueda Vargas)
- Los maestros y maestras del colegio Las Américas consideran que, efectivamente, han recibido apoyo, si bien consideran que también el elemento vocacional ha sido central para llevar sus experiencias, como ellos mismos afirman, “a otro nivel”, en la medida en que varios de ellos han salido del país a compartir sus conocimientos y saberes como resultado de su trabajo en equipo.
- Desde su fundación, las directivas del colegio San Bernardino han concebido su trabajo pedagógico de manera muy cercana a la comunidad; esta particularidad ha hecho que muchos de los proyectos de innovación e investigación hayan surgido de las relaciones escuela-entorno; prueba de ello es que en los últimos años muchos de estos han girado en torno a los problemas ambientales y la diversidad cultural de la misma; sin embargo, las maestras y maestros consideran que no hay claridad con lo que ha sucedido con varios de esos proyectos, en tanto “memoria investigativa y de innovación” del colegio; o sea, la institución se ha caracterizado por apoyar e impulsar proyectos pedagógicos, pero no existe un lugar –físico o virtual- donde queden registradas o sistematizadas dichas experiencias.

En contraste, en el caso de las docentes del colegio Néstor Forero Alcalá, la desmotivación para realizar investigaciones y proponer proyectos dentro de la institución se debe a las dificultades y obstáculos que plantean las directivas, pues según ellas, no están interesadas en que se desarrolle ese tipo de iniciativas dentro de la institución. En sus propias palabras: “Nuestra percepción es que aquí ponen muchas trabas [...] Hay cosas que no se hacen porque no se dejan” (Magnoli Losada, Néstor Forero Alcalá). Particularmente la profesora Liliana Charria líder del proyecto “El joven que no calculaba” habla sobre el origen de su investigación y cómo tuvo que desarrollarlo en jornada extraacadémica: “en el 2015 comencé una maestría e hice otra investigación acá, pero no me la aprobaron [...] después de muchos peros me dijeron que podía hacer la investigación pero en contra-jornada. Y de ahí salió el hombre que calculaba.” (Liliana Charria, Nestor Forero Alcalá).

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

No hay una claridad sobre las políticas de promoción de actividades de innovación e investigación de cada colegio, pues hay factores diferenciados que lo determinan y van de aspectos tan singulares como: la credibilidad de los docentes en el colegio, las afinidades personales, la convergencia entre los intereses estratégicos de las directivas y los del maestro; esa falta de claridad obedece a que en su mayoría, estos proyectos existen y sobreviven gracias a la vocación de los y las docentes-investigadores.

Los escenarios de encuentro, socialización e intercambio entre pares son mínimos. La experiencia más visible en la actualidad es la *Red Distrital de Maestros Investigadores*; sin embargo, en el pasado se han dado otros que son reconocidos como potenciadores de procesos de apropiación social del

conocimiento. A este respecto surge una reflexión a manera de hipótesis: es necesario generar espacios institucionales –incluidos en las cargas académicas de los docentes, por ejemplo o de tipo virtual- que les permitan a las maestras y maestros tanto desarrollar proyectos de investigación, como socializar y problematizar sus reflexiones y hallazgos.

7.1.2. Prácticas de acceso a información académica

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

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

*Yo manejo básicamente easy english, de ahí saco canciones, videos...
O busco en Youtube el tema que necesito y saco videos de apoyo
(Santiago Merchán, El Minuto Buenos Aires)*

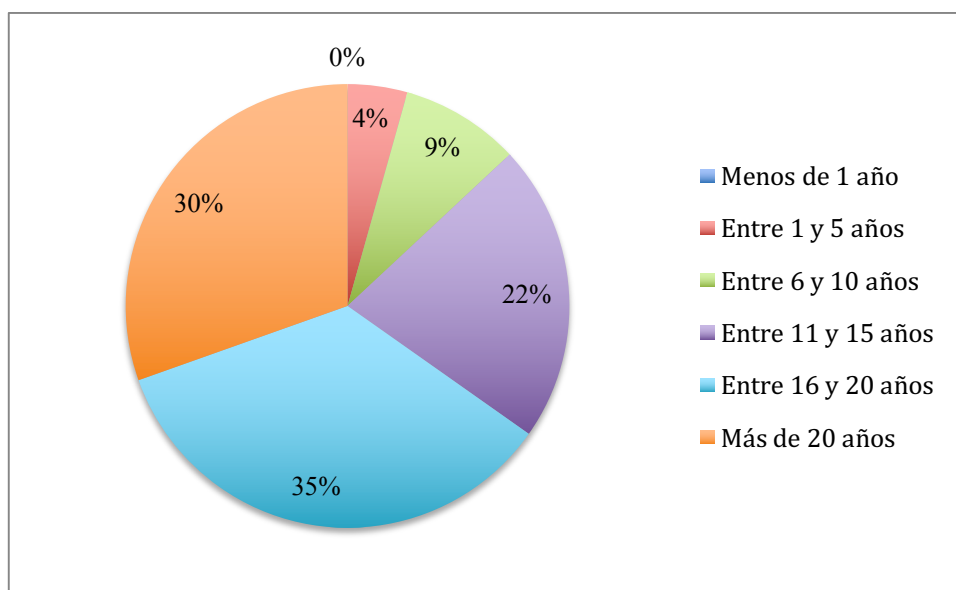
*Trato de ver algunos videos en Youtube para que obtengan información
de forma más amena. (Silvia Pacheco, El Minuto Buenos Aires)*

En cuanto a la primera, *Google*, hay una preponderancia del buscador básico; sólo unos pocos conocen el *Google académico* o *Scholar*. Cuando se les preguntaba por bases de datos especializadas o por redes académicas, muy pocos han podido dar nombres concretos, lo cual denota que su consulta es más bien esporádica. Estos datos están íntimamente relacionados con la temática anterior, pues la mayoría de los y las docentes afirmaron que la búsqueda de información académica sucedía mientras desarrollaban la tesis de maestría, pero que no es una actividad que tengan incorporada a su cotidianeidad en la escuela.

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

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

Gráfico 2. Años de experiencia docente



Un segundo núcleo de hallazgos está en el tipo de conocimiento al que las maestras y maestros acceden. En las conversaciones emergen dos categorías:

conocimiento experto, enfocado en documentos producto de investigación o teórico-conceptuales; *conocimiento de pares*, referido a producciones en innovación e investigación, sistematización de prácticas, didácticas, entre otros.

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

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

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

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

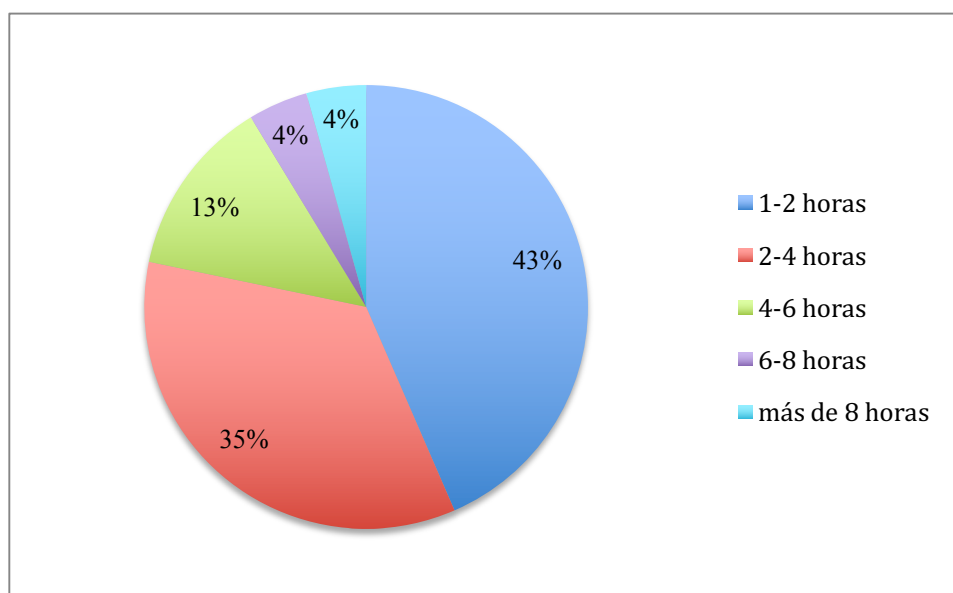
Es importante avanzar en procesos de formación que muestren y permitan vivenciar nuevas tendencias en procesos de investigación e innovación de modo que las y los maestros se puedan ver a sí mismos como expertas y expertos con capacidad de interlocución con otros académicos que provienen de lugares distintos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

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

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

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

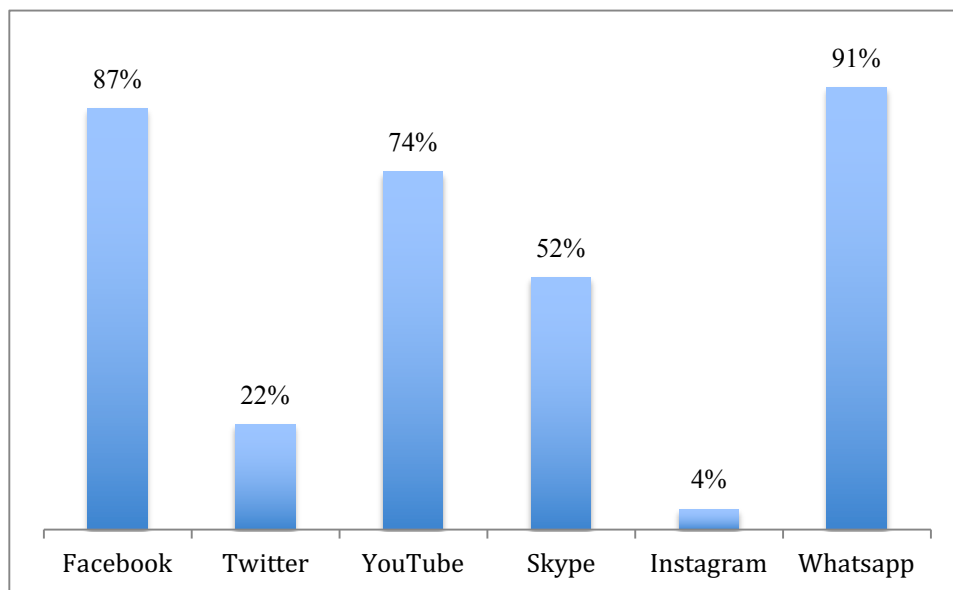
Gráfico 3. Tiempo dedicado a navegar en internet y uso redes sociales



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

de información en el trabajo o los estudios (como grupos de *WhatsApp* o llamadas vía *Skype*).

Gráfico 4. Redes sociales más usadas.



Cuando se indagó por el uso de las tecnologías digitales, los maestros y maestras reconocen que tienen un uso básico; por otra parte, casi la totalidad de docentes manifestó que usan las redes sociales virtuales y tecnologías asociadas a internet para asuntos personales y que no lo han vinculado a sus prácticas pedagógicas o investigativas; valga destacar que esta es una característica que han encontrado otros investigadores que han indagado en el uso de las redes sociales en el campo académico y profesional, pues según una investigación reciente “[...] the percentage of scholars who use social networking for professional purposes is much lower than those who use it for personal reasons” **Fuente especificada no válida..**

La anterior reflexión lleva a una demanda de los maestros y maestras en cuando a “alfabetización”, pero aplicada a necesidades educativas. Por eso, uno de los hallazgos significativos sobre las prácticas de divulgación, uso y apropiación tiene que ver con la necesidad de avanzar en la denominada “Alfabetización

Transmedia”, ya que si bien los y las docentes reconocen la centralidad de las TIC y sus potencialidades, no tienen muchas claridades de cómo vincularlas a su práctica pedagógica y tampoco la manera de emplearlas y aprovecharlas para compartir sus saberes y conocimientos.

7.2. Segundos grupos focales: Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras

Este apartado compila los resultados de los segundos grupos focales realizados dentro del componente de investigación del proyecto “Transmedias para la divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas”. Esta segunda etapa de los grupos focales se concentró en las percepciones sobre la producciones transmedia elaboradas por los maestros y maestras participantes, igualmente se indagó sobre los alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia como estrategia comunicativa para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas.

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

Ante estas novedades los grupos focales se llevaron a cabo entre el 15 y 28 de noviembre, y si bien en los colegios San Bernardino (Bosa) y Tomás Rueda

Vargas (San Cristóbal) fue posible conversar sobre los productos transmedia en compañía de docentes ajenos al proyecto, en el resto de las instituciones no fue posible convocar a otros maestros y maestras, por lo que la conversación se dio solo con aquellos que participaron en el proyecto.

Tabla 1. Segundos Grupos Focales

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

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

- 1. Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras:** En este punto se ha querido conocer la opinión y percepciones de maestros y maestras sobre las narrativas transmedia, su experiencia en la elaboración de productos transmediáticos y las potencialidades de los diferentes lenguajes y plataformas para divulgar y compartir sus saberes y conocimientos.

2. Narrativas transmedia e innovación pedagógicas: Con este tema se quiso explorar si el acercamiento a las narrativas transmedia ha generado en los maestros y maestras cambios y transformaciones en sus prácticas pedagógicas; es decir, si han considerado su utilidad dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

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

7.2.1. Alcances, limitaciones y potencialidades de las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de saberes y conocimiento producido por maestros y maestras.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Competencias y uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- “Resistencia” de la Escuela a la innovación tecnológica.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.2.2. Narrativas transmedia y prácticas pedagógicas

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

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

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

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

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

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

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

Respecto a la afirmación de la profesora Liliana Charria, vale destacar la experiencia llevada a cabo por esta docente, quien vinculó a sus estudiantes activamente en la elaboración de los productos transmedia, como bien lo señaló la tallerista Ángela Jiménez “la inclusión de estudiantes enriqueció toda la narrativa y el logro de los objetivos pedagógicos. Cuentan con personas y estudiantes muy talentosas y de compromiso académico serio” (Ángela Jiménez, Tallerista).

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

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

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

Ahora bien, aquí es necesario articular varias ideas que salieron a flote durante las conversaciones de los grupos focales, pues se ha hecho referencia a las competencias de los docentes en el uso de las TIC, la “resistencia” de la Escuela a vincularlas, y ahora a la inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todos estos temas se vinculan en la medida que para que se pueda dar un involucramiento de las TIC en el aula, es necesario que los maestros y

maestras adquieran unas competencias para su uso; es decir, quienes tienen un uso instrumental y básico de las TIC, es probable que no las puedan asumir como estrategias para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje, y por el contrario, generen una resistencia frente a su uso. Por eso si bien, algunos docentes consideran que es necesario involucrar las TIC en el aula, así como emplear las narrativas transmedia, también hay una percepción de no saber muy bien qué hacer con la tecnología para vincularla en la educación. Al respecto una tallerista señaló:

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

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

8. Recomendaciones para la divulgación, uso y apropiación social del conocimiento derivado de investigaciones e innovaciones pedagógicas mediante narrativas transmedia

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

8.1 De política pública educativa

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

8.1.1. Reivindicar el papel de la investigación y la innovación pedagógica

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

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

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

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

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

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

En línea con lo anterior, la segunda recomendación es construir repositorios de la memoria de investigación e innovación pedagógica en Bogotá. Esta es una tarea que puede desarrollarse de manera multimodal y en diferentes escalas: una primera escala es el colegio, allí se puede crear un espacio físico en el que se compendien los resultados de investigaciones e innovaciones realizadas allí o en la localidad, de modo que si alguien de la comunidad educativa quiere consultar, puede hacerlo *in situ*; aumentando la escala, otro tanto se puede hacer en las Direcciones Locales de Educación, que tendrían el acervo de investigación e innovación de cada Unidad de Planeación Zonal-UPZ y localidad; una última escala es el Distrito, en donde el IDEP tendría la misión de tener, vinculado a su centro de documentación, mediante un sistema de geo-referenciación², las investigaciones e innovaciones realizadas por los maestros y maestras de Bogotá, generando vínculos temáticos, territoriales y de interés, entre otros.

Con respecto a esta recomendación, es muy importante recordar una lección de lo transmedial: puede pasar con absoluta fluidez de lo análogo a lo digital y viceversa. Estas memorias de las investigaciones e innovaciones pueden tener un asidero puramente digital, pero aún muchos de nuestros maestros y maestras se enfrentan a las brechas tecnológicas y de lo que se trata las transmedias es de crear “universos narrativos” que capturen el interés de los maestros y maestras;

² En el evento de socialización del proyecto, en noviembre de 2017, uno de los asesores de la dirección del IDEP compartió a los asistentes y participantes en el proyecto un desarrollo que viene realizando el Instituto, en el que se comienzan a geo-referenciar distintos proyectos de innovación e investigación realizados por maestros y maestras en Bogotá. Este tipo de insumo es una base fundamental para materializar esta recomendación, que es importante vincular con la siguiente, que consiste en “Generar comunidades de aprendizaje mediante escenarios interpersonales y digitales”.

por ello se hace necesaria la materialidad, la presencia, el diseño físico de estos espacios de modo que rompan con la cotidianidad institucional y les proponga asumirse de otras maneras.

8.1.3. Generar comunidades de aprendizaje: una vuelta al diálogo entre pares en espacios interpersonales y digitales

En las distintas conversaciones con los maestros y maestras, con el ánimo de sustraer el concepto de narrativas transmedia como una práctica exclusiva de digitalidad, varios de los participantes en el proyecto, así como otros maestros de sus respectivos colegios manifestaban la necesidad de fortalecer espacios de diálogo entre pares.

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

En la actualidad son visibles dos escenarios en los que se generan encuentros: primero, los *Foros Distritales Locales* que se celebran cada año; sin embargo, estos encuentros son más de tipo expositivo y no tanto de construcción colectiva o de discusión académica con fines de articulación; el otro espacio es el de la *Red Distrital de Docentes Investigadores*, en donde hay mayor discusión y articulación, pero más producto de los mismos docentes que de una política institucional.

En consecuencia, la recomendación es generar espacios de encuentro presenciales y virtuales que posibiliten la circulación de conocimientos y saberes derivados de las investigaciones, pero principalmente interacciones que posibiliten la conformación de comunidades en situación de aprendizaje

A este respecto, por los resultados del proyecto y la naturaleza misma de las narrativas transmedia, es evidente que hay una gran potencialidad en microsítios o

plataformas que favorecen la interacción, así como la construcción colectiva de sentidos y significaciones; sin embargo, es importante advertir que el fracaso muchos de los sitios o micrositios en la web que se crean con esta intencionalidad radica en la falta de una perspectiva estratégica en su gestión. En síntesis, este tipo de escenarios tecno-mediados requieren de equipos profesionales con perspectiva educomunicativa, que superen la simplicidad de lo instrumental (tomar contenidos y publicarlos o programarlos en la web) y se ocupen, principalmente, de adelantar procesos de gestión del conocimiento y los saberes en clave de propiciar encuentros, interacciones, construcción de proyectos comunes, debates, entre otros. En términos concretos, para las quienes orientan la política educativa de la ciudad esto implica tomar decisiones de inversión en recursos tecnológicos (que son mínimas), pero sobre todo, en equipos humanos que agencien procesos comunicativos y pedagógicos.

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

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

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

Las dos primeras recomendaciones están expresadas por escrito y en este documento; se refieren principalmente a aspectos a tener en cuenta a la hora de involucrar a los maestros y maestras en este tipo de procesos de investigación-

formación-creación. Las otras diez aparecen publicadas en un video resultado de esta investigación, que fue protagonizado por varios de los docentes participantes en el proyecto

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

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

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

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

Segundo, está el tema de las competencias tecnológicas: para transformar a maestros y maestras en ProfesTransmedia, es importante familiarizarlos con ciertas competencias en el uso de las tecnologías de la información y la

comunicación tanto para la creación como para la divulgación; es decir, en habilidades para elaborar, contar y expandir sus historias en diferentes lenguajes y a través de múltiples plataformas.

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

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

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

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

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

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

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

Vemos la anterior recomendación como una apuesta epistémica y política, pues significa “desentronar” el conocimiento de los expertos, para popularizarlo, para hacerlo sensible, divertido, contextualizado, en últimas, cercano a la vida cotidiana.

8.2.3. A manera de cierre: diez recomendaciones para ser ProfesTransmedia

Finalmente, luego de este proceso de formación-creación-investigación, del dialogo con maestros y maestras, de la socialización de resultados con la comunidad académica, desde el equipo del proyecto compartimos diez ideas básicas³ que habría que considerar a la hora el emplear las narrativas transmedia para la divulgación, uso y apropiación de las investigaciones e innovaciones pedagógicas elaboradas por maestros y maestras:

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

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

Lo transmedia no debe ser concebido como una herramienta, sino como una estrategia narrativa que permitirá ampliar los espacios de divulgación y circulación de los conocimientos y saberes producidos en la Escuela, que como se ha

³ En caso de no disponer de internet, las ideas son: i) Las narrativas transmedia son una posibilidad para divulgar y compartir los saberes producidos en la escuela de forma diferente; ii) La narrativa transmedia se aprende haciendo, experimentando, creando, investigando, produciendo; iii) Tener una historia para contar es el primer paso para crear una narrativa transmedia; iv) La historia dentro de la narrativa transmedia, se construye a partir de múltiples voces y actores; v) Los públicos determinan los relatos, formatos, medios y lenguajes que se usarán para narrar tu historia; vi) Las narrativas transmedia vinculan lenguajes digitales y análogos; vii) Explora los lenguajes sonoros, visuales, fotográficos y plásticos para narrar tu historia y piensa cómo expandirla a través de las redes sociales, así como en otras plataformas y escenarios cotidianos; viii) La transmedia es una estrategia narrativa que permite integrar las diferentes áreas del saber pedagógico; ix) Las narrativas transmedia generan apropiación y transformación en los entornos educativos, y x) Hacer transmedia educativa es salirse de los canales tradicionales por donde circula el conocimiento producido por maestros y maestras. Sin embargo, recomendamos acceder al video.

recalcado a lo largo del artículo, durante mucho tiempo han sido invisibilizados, no sólo por la falta de reconocimiento de maestros y maestras como investigadores, sino por la escasa sistematización y divulgación de sus producciones. Por ello, con las diferentes plataformas y formatos se busca captar la atención de múltiples usuarios en diferentes momentos y con perfiles diversos, para estimular la apropiación de ese conocimiento y así ampliar las discusiones, conversaciones y reflexiones sobre lo que ocurre en la escuela y sus entornos.

9. Referencias

Corona Rodríguez, J. M. (2016). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia(l) de las narrativas. *ICONO* , 30-48.

Sousa Lacerda, J. d. (2013). Mediatización. La tecnicidad como mediación. *Chasqui* , 76-81.

IDEP. (3 de junio de 2017). <http://www.idep.edu.co>. Fonte: <http://www.idep.edu.co>: <http://www.idep.edu.co/?q=node/25>

Nuñez Jóver, J. (2010). El conocimiento entre nosotros: notas sobre las complejas articulaciones entre el conocimiento y la sociedad. *Revista Universidad de la Habana* (271), 80-101.

Jaillier, É., Carmona Hoyos, Y., & Suárez Díaz, L. (2015). Los retos de la comunicación en la apropiación social del conocimiento, en algunas experiencias significativas de innovación social en Medellín. *Comunicación número 32 enero - junio 201* (32).

Universidad de Antioquia-Sistema Universitario de Investigación. (10 de 6 de 2017). <http://www.udea.edu.co>. Fonte: <http://www.udea.edu.co>: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/f72e5077-5465-45a6-a999-6a1b8c9c2de6/TEMA5-Portal.pdf?MOD=AJPERES>

León Vega, E. (1991). La educación: una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de Sociología* , 93-106.

Montoya, D. F., Vásquez Arias, M., & Salinas Arboleda, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas . *Co-herencia* , 137-159.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (El comunicador popular)*. La Habana: Caminos.

UNESCO. (1999). Declaración sobre la ciencia y la utilización del conocimiento científico. *Conferencia Mundial sobre la Ciencia* (p. 8). Budapest: UNESCO.

Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología. (2016). *Indicadores de ciencia y tecnología*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

Renó, D., Longhi, R., & Ruíz, S. (2012). Diversos géneros en la narrativa transmediática del documental 33. *Revista Comunicación* , 10 (1), 224-235.

Lovato, A. (2016). Guión transmedia en narrativas de no ficción. In: D. Renó, & F. Irigaray, *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas* (pp. 23-36). Buenos Aires: La Crujía.

Gosciola, V. (2012). Narrativa transmídia: conceituacao e origens. In: C. Campalans, D. Renó , & V. Gosciola, *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 7-14). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

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

Versuti, A., Alves da Silva, D., & Lima, D. (2012). O potencial transmidiático de Harry Potter e suas fanfictions. In: C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas* (pp. 165-180). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Scolari, C. (2012). Lostología. Narrativa transmediática, estrategias crssmedia e hipertelevisión. In: C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, *Narrativas Transmedia. Entre teorías y prácticas*. (pp. 137-163). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Obando, C. (2016). *Perversiones digitales. Ciberactivismo, producción transmedia y cultura hacker*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Giraldo, A., Calderón, G., & Aguilar, M. P. (2016). Periodismo transmedia: análisis del concepto. In: D. Montoya, & M. Vásquez, *Comunicación transmedia* (pp. 93-108). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Gómez, L. E., Correa, J. D., & Luján, J. C. (2016). sistemas intertextuales transmedia en narrativas no ficcionales: aproximación teórica y análisis de caso. In: D. Montoya, & Mauricio Vásquez, *Comunicación transmedia* (pp. 109-126). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Franco, C., Henao, D., & Palacio, N. (2016). El documental en contextos de convergencia. In: D. Montoya, & M. Vásquez, *Comunicación transmedia* (pp. 127-141). Medellín : Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Londoño, J. P. (2016). Transmedialidad y educación. Un modelo metodológico de transmedia educativa. In: D. Montoya, & M. Vásquez, *Comunicación transmedia* (pp. 173-195). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Obando, C. (2017). Transmedia social-comunitario. Nuevas formas de narrar la comunidad en el escenario local-global. In C. Tamayo, J. Bonilla, & A. Vélez , *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 65-92). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Vásquez, M., & Montoya, D. (2017). Tecnologías de la visibilidad. La transmedialidad como estrategia de comunicación en contextos políticos y de movilización social. In: C. Tamayo, J. Bonilla, & A. Vélez , *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 117-138). Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Renó, L. (2012). Transmedia, conectivismo y educación: estudio de caso. In: C. Campalans, D. Renó, & V. Gosciola, *Narrativas transmedia. Entre teorías y prácticas*. (pp. 199-212). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Irigaray, F., & Lovato, A. (2015). *Producciones transmedia de no ficción. Análisis, experiencias y tecnologías*. Rosario: UNR Editora.
- Angeluci, A. (2016). *Comunicação transmídia*. Porto Alegre: Editora Universitária da PUCRS.
- Scolari, C. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. *Anuario AC/ de Cultura Digital*, 71-81.
- Bonilla, E., & Penélope Rodríguez. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Toro, I., & Rubén Darío Parra. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- SED. (2017). *Caracterización del Sector Educativo. Año 2016*. Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.
- Vázquez, E. (2013). El videoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científicas y su integración en MOOCs. *Comunicar*, XXI, 83-91.
- Brumley, C. (27 de Agosto de 2014). *London School of Economics*. Acceso em 31 de Octubre de 2017, disponible em London School of Economics Impact of Social Sciences blog: <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/08/27/academic-storytelling-risk-reduction/>
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo Transmedia: Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS*.
- Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de comunicación. In: F. Peinado, *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en comunicación* (pp. 35-40). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Grandío, M. d. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios en comunicación. In: F. Peinado, *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en comunicación* (pp. 35-40). Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Panamericana.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*.

Vázquez, E. (2013). El vídeoartículo: nuevo formato de divulgación en revistas científica y su integración en MOOCs. *Comunicar* , 83-91.

Brumley, C. (27 de Agosto de 2014). *London Scholl of Economics Impact of Social Sciences blog*. Acceso em 31 de Octubre de 2017, disponível em <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2014/08/27/academic-storytelling-risk-reduction/>.

Edwards, V. (17 de mayo de 2017). *La relación de los sujetos con el conocimiento*. Fonte: <http://www.fcecon.unr.edu.ar>: <http://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/v-edwards.pdf>

Páramo, P. (2013). La construcción social del conocimiento. In: P. (. Páramo, *La investigación en ciencias sociales: discusiones epistemológicas* (pp. 183-194). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Ruiz Moreno, S. (2014). Las características de las narrativas transmedia. Naturalmente apropiadas a las necesidades comunicativas de las comunidades. In: F. Irigaray, & A. Lovato, *Hacia una comunicación transmedia* (pp. 97-104). Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Renó, D., Raquel Longhi, & Sandra Ruíz. (2012). Diversos géneros en la narrativa transmediática del documental 33. *Revista Comunicación* , 10 (1), 224-235.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Bonilla, F. Q. (2005). DE LA CULTURA A LA CIBERCULTURA. *Hallazgos - Investigación en perspectiva* , 174-190.

Muñoz González, G., Mora, A. I., Gómez Serna, E. A., Solano Salinas, R., & Walsh, C. (2016). *Comunicación-educación en la cultura para América Latina: desafíos y nuevas comprensiones*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2016.

García, D., & Solano Salinas, R. (2017). *Memorias de grupos focales. Proyecto Narrativas transmedia para la apropiación social del conocimiento*. Bogotá.

Quimbayo, C. (2017). *Guía de observación para talleristas-Módulo Narrativas Digitales*. Bogotá: UNIMINUTO.

Jiménez, Á. (2017). *Guía de observación para talleristas-Módulo Narrativas sonoras*. Bogotá: UNIMINUTO.

10. Anexos

ANEXO 1

PROTOCOLO GRUPOS FOCALES. FASE 1

Transmedia educativas: un investigación participativa para la apropiación y uso de las investigaciones e innovaciones pedagógicas		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las prácticas de divulgación y apropiación de conocimiento • Identificar las fuentes de información • Caracterizar el uso de las TIC 	
Participantes	Docentes colegios distritales	
Moderador	Diego García Ramírez y Rigoberto Solano Salina	
Duración	120 minutos	
Materiales	Grabadora de Audio. Cámara Fotográfica	
TEMA I. Experiencias e Intereses académicos	TEMA II. Fuentes de Información académica.	TEMA III. Tecnologías y lenguajes para la apropiación de conocimiento.
<p>¿Cómo se han generado los proyectos e innovaciones que han desarrollado como maestros investigadores?</p> <p>¿Cómo creen que este tipo de experiencias e innovaciones pueden generar cambios en la Escuela y su entorno?</p> <p>¿Qué impactos han tenido las investigaciones e innovaciones pedagógicas que han desarrollado?</p> <p>¿A qué tipo de población o público pueden interesar los conocimientos derivados de estas experiencias?</p> <p>¿Sus investigaciones he innovaciones han tenido relación con las de otros maestros y maestras? ¿Se puede hablar de comunidad en el mundo de los maestros investigadores?</p> <p>¿Qué creen se debería hacer para que los saberes y conocimientos producidos en la Escuela trasciendan su entorno más inmediato?</p>	<p>¿Cuáles son sus fuentes y redes de acceso a conocimiento?</p> <p>¿A qué tipo de conocimiento acceden a través de esas fuentes de información?</p> <p>¿Qué limitaciones encuentran en esas fuentes de información?</p> <p>¿Cómo consideran deberían ser los lugares o espacios para la divulgación y apropiación de conocimiento producido por los maestros-investigadores?</p> <p>¿De los lenguajes presentados (propuestos) priorice cuáles consideran los más pertinentes para la divulgación y apropiación del conocimiento producido en cada una de las experiencias?</p>	<p>¿Qué tipo de redes sociales virtuales (Personal y académico) usan en su cotidianeidad?</p> <p>¿Cuáles consideran son las potencialidades de las redes sociales para la divulgación y apropiación de conocimiento?</p> <p>¿Qué productos, más allá de los tradicionales (Artículos, Cartillas), podrían generar mayor impacto dentro de la comunidad académica?</p> <p>¿Sabén qué es la transmedia?</p>

ANEXO 2

SONDEO DE CARACTERIZACIÓN

NOMBRE						
GÉNERO	Masculino	1	Femenino	2	Otro	3
NIVEL FORMACIÓN	Técnico	1	Tecnológico	2	Profesional	3
	Especialización	4	Maestría	5	Doctorado	6
ÁREA ENSEÑANZA	Humanidades	1	Sociales	2	Matemáticas	3
	Tecnologías	4	Naturales	5	Edu. Física	5
NIVEL DE ENSEÑANZA	Primaria	1	Media	2	Secundaria	3
	Media y Secundaria			4	Otro	5
AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE	Menos de un año	1	Entre 1 y 5	2	Entre 6 y 10	3
	Entre 11 y 15	4	Entre 16 y 20	5	Más de 20	6
SEÑALE LAS REDES SOCIALES QUE USA	Facebook	1	Twitter	2	Youtube	3
	Skype	4	Instagram	5	Whatsapp	6
	Snapchat	7	Otra	8		
HORAS DEDICADAS A NAVER EN INTERNET (Día)	1-2 h	1	2-4 h	2	4-6 h	3
	6-8h	4	más de 8 h	5		
USO REDES SOCIALES	Personal	1	Ocio	2	Académico	3
	Todos	4				
ACCESO INTERNET	Casa	1	Colegio	2	Móvil	3
	Todos	4				
DISPOSITIVOS EN LOS QUE USA REDES SOCIALES	Computador	1	Teléfono	2	Tablet	3
	Todos	4				

ANEXO 3

PROTOCOLO GRUPOS FOCALES. FASE 2

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

ANEXO 4

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA TALLERISTAS

Tallerista	
Módulo	

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

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

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

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

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

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

Sobre la **construcción colectiva** en el desarrollo de actividades

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

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

Sobre el aprendizaje social

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

Este aspecto lo observaremos desde dos lentes...

Al interior del grupo de educandos:

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

Cómo los integrantes de cada experiencia lo proyectan hacia afuera:

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

Otros aspectos relevantes

Este es un proceso inacabado que requiere de miradas aguzadas, intuitivas... Por favor consigne aquí alguna escena, situación o hecho que le parezca relevante para contribuir a "Realizar una investigación participativa sobre prácticas de divulgación, uso y apropiación de investigaciones e innovaciones pedagógicas con 30 participantes de cinco (5) colegios distritales, a fin de generar recomendaciones sobre cómo incrementar el interés de los docentes del Distrito Capital por estos temas", indique porqué.