

# TERCERA PARTE

# PSICOLOGÍA Y

# VIRTUALIDAD

## CAPÍTULO VII - EDUCACIÓN EN LA VIRTUALIDAD: ESTRATEGIAS DE TRANSMEDIACIÓN EN PROCESOS DE PRÁCTICA PROFESIONAL A TRAVÉS DE ESPACIOS DIGITALES

Cristian Iván Giraldo León | Juanita del Pilar Bejarano Celis | Julián Andrés Martínez Rincón

### INTROUCCIÓN

El acceso a la educación en espacios virtuales supuso un cambio en el paradigma tradicional del aula de clases y la presencialidad, lo cual implicó replantear la idea de los contenidos académicos y la forma de presentarlos a los estudiantes. Las estrategias de transmisión de la información se han visto fortalecidas por las TIC, el almacenamiento en *streaming* y a través de servidores digitales en la nube. Sin embargo, estos adelantos y el fortalecimiento de la educación en contextos digitales se ha encontrado con barreras que vienen de los creadores de contenidos, de las instituciones y de los propios docentes que, si bien reconocen la importancia del acceso a la educación, mantienen los cánones del texto como recurso principal en el proceso enseñanza-aprendizaje (Grandío-Pérez, 2016).

De acuerdo con lo mencionado por Jenkins (2008), el texto académico también se ha transformado gracias a la *transmediación*, dado que la narrativa *transmedia* es aquella donde las obras no se mantienen en un solo medio, sino que abarca la multiplicidad de alternativas que surgen: las presentaciones tipo *power point*, el libro, el cómic, los videojuegos y, más recientemente, los podcasts en internet. Estas modalidades atraviesan lo estático del texto e incitan a la comunicación en los foros en línea, la creación de comunidades expertas y la adaptación de las ideas a nuevos formatos por parte de la comunidad académica en general. Todo ello se relaciona directamente con las competencias integrales que requieren los profesionales en psicología desde: el aprender a aprender, el aprender a hacer y también las competencias específicas de innovación y uso de las TIC.

En relación con los procesos de práctica profesional, donde el tutor acompaña a los futuros profesionales a través de la transmisión de datos, la construcción de planes de trabajo y la consolidación de proyectos para las organizaciones; la no presencialidad requiere que la comunicación sea efectiva y que los textos enriquecidos por el hipertexto brinden una experiencia de inmersión, para resolver las emergencias de conocimiento que anteriormente eran resueltas por el docente en el aula de clase de manera inmediata. Esto también se asocia a lo mencionado por Casacubierta [2003] cuando nombra a la *cultura digital*, lugar donde la creación a partir de la información ya no es producto de un individuo, sino una construcción colectiva y organizada. Un ejemplo de esto es cuando el desarrollador crea herramientas que luego serán utilizadas por un público que las difunde y las transforma de acuerdo con sus intereses, que puede o no estar alineado con la perspectiva original de quien la crea.

Este es el caso de la experiencia en la práctica profesional del Politécnico Grancolombiano desde el programa de Psicología en modalidad virtual, donde se aprecian estas necesidades de formación e intercambio tutor-estudiante. Los primeros, teniendo en cuenta estos avances en la educación y las propias barreras existentes, se han puesto en la tarea de introducir adelantos y perspectivas de *transmediación*, para incrementar la motivación de los estudiantes y favorecer la transición desde el texto hacia contenidos menos estáticos. Lo anterior creando cápsulas informativas, cómics, páginas web, encuentros a través de teleconferencias, *wikis*, el uso de los foros y chats en una sinergia colaborativa para la consolidación de proyectos de práctica de calidad; que no solo

sean de utilidad para las organizaciones donde los estudiantes se encuentran desarrollando su práctica profesional, sino que trasciendan los espacios institucionales y sean replicados y transformados en otros contextos con necesidades similares. También se han desarrollado simuladores de realidad que favorecen a los estudiantes en las regiones y comunidades con menos acceso a campos aplicados de la Psicología como lo clínico, lo organizacional y lo social; lo cual promueve adicionalmente el desarrollo de competencias disciplinares del aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a emprender, así como las específicas en innovación y uso de las TIC. Esto fortalece y beneficia las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social.

El desafío mayor de este trabajo *transmediático* y de reflexión sobre la educación en la práctica a través de las plataformas digitales, está en asumir la reflexión y la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico [Noble, Gray y Johnston, 2016], lo que se promueve en la valoración mediante el cuestionamiento de lo que ofrecen las diferentes estrategias *transmediáticas* aplicadas al aprendizaje. Al mismo tiempo, se requiere del seguimiento al desarrollo de competencias, lo que implica un desafío mayor para el tutor quien realiza el proceso de supervisión de los estudiantes. Lo anterior, con la expectativa de que se refleje en el actuar de cada uno, desde la ética y pensando en el beneficio de las personas implicadas.

No es solo pensar en la *transmediación* de los contenidos, sino asumir una postura crítica frente a su pertinencia en el marco de la práctica profesional. Lo anterior requiere un trabajo pedagógico, lo que favorecerá que se generen comunidades de

indagación en el que la pregunta cobra sentido; por ejemplo, en el momento en el que el estudiante se cuestione el texto, lo que implica que haga uso de su metacognición buscando mejores razones para sustentar su postura frente a determinadas problemáticas que enfrenta.

La reflexión aquí abordada, conlleva a varios retos para la construcción de un espacio de supervisión mediado por la tecnología: a) contemplar la supervisión como un ejercicio que tiene unas implicaciones administrativas, de aprendizaje y de apoyo; b) admitir que se trabaja a partir de la virtualidad, lo que requiere ir más allá del contenido estático y aceptar la forma en que se puede trabajar a través de una cultura digital; c) trabajar bajo una postura crítica frente a la información que se labora en el aprendizaje *transmedia* y que favorezca el desarrollo de competencias, en las que se deben también enfatizar las del saber-ser que conllevan un análisis reflexivo de las implicaciones éticas que tiene el actuar de los estudiantes. Lo anterior, no desconoce la labor del tutor y la relación que establece con el supervisado quienes, a su vez, asumen un vínculo que requiere fortalecerse a través de la interacción y la búsqueda de estrategias mediadas por la tecnología para disponer del espacio de supervisión [más allá de los métodos existentes en la presencialidad].

El Politécnico Grancolombiano ha asumido diferentes desafíos en la educación virtual estableciendo un enfoque pedagógico digital y algunas alternativas en estrategias educativas, dados los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. También se ha comprometido con el desarrollo de habilidades para el uso de la tecnología, la implementación de la evaluación sumativa

y formativa; la cual se logra mediante un proceso dinámico, participativo e interactivo. Dicho proceso implica que el estudiante desarrolle autonomía, siendo el eje central en el proceso educativo la autoformación [IUPG, 2020; González-Avello, s.f.; Guzmán-Serna, s.f.].

Para las prácticas en específico, se requiere ir más allá de la apropiación de saberes académicos por parte del tutor ya que la supervisión demanda otros desafíos. Esto implica que se asuma una postura determinada en la formación del estudiante que está ejerciendo su práctica en un contexto situado. La función del tutor está en apropiar cada uno de los aspectos estipulados por la institución y trascender su ejercicio como supervisor para reflexionar sobre los diferentes ejes que constituyen su trabajo, atendiendo a las dinámicas propias de los campos aplicados y del desarrollo de competencias en sus estudiantes. Por lo tanto, en este capítulo se describirá lo que se ha venido desarrollando en la educación *transmedia*, los adelantos en el tema que ha propuesto el Politécnico Grancolombiano y cómo se asume esta cultura digital en el contexto de las prácticas en Psicología virtual. Esto lleva a plantear la pregunta *¿cuáles son los elementos conceptuales de la transmediación en educación que pueden aplicarse en el contexto de la supervisión de la práctica profesional en Psicología virtual?*

Para responder a la anterior pregunta se propone analizar las aproximaciones teóricas de la *transmedia* en educación, para reflexionar críticamente sobre los aspectos que deben trabajarse en el contexto de la práctica en Psicología virtual. Esta reflexión abarca lo que implicó identificar las teorías para la educación virtual desde el proceso

de *transmediación*: conocer algunos trabajos aplicados sobre la *transmedia* en la educación virtual y reflexionar sobre la influencia de la *transmediación* en este contexto y sus implicaciones en la práctica profesional.

## METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó una revisión documental descriptiva, que permite ver los diferentes aportes teóricos y conceptuales sobre la *transmediación* en educación. Las palabras clave que se utilizaron para la búsqueda fueron: *transmediación*, educación *transmedia*, *transmedias* aplicadas al aprendizaje, *transmedia storytelling*, cultura digital y virtualidad.

Las bases de datos consultadas fueron: *Ebsco*, *Science Direct*, *Redalyc* y *Scielo*. Las unidades de análisis fueron divididas según los objetivos propuestos: *transmediación*, cultura digital y educación mediada tecnológicamente.

## PROCEDIMIENTO

El procedimiento se desarrolló en las siguientes fases, de acuerdo con Icart y Canela (citados por Guirao-Goris y cols., 2008):

1. Definición de objetivos de la revisión.
2. Búsqueda bibliográfica en fuentes primarias y secundarias.
  - a. Consulta en bases de datos: se revisaron las bases de datos relacionadas con temas educativos y de la comunicación: *Ebsco*, *Science Direct*, *Redalyc* y *Scielo*.

- b. Consulta de fuentes documentales: se ha trabajado con los documentos construidos por la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- c. Criterios de búsqueda: se propuso trabajar bajo las siguientes palabras clave: *transmediación*, educación *transmedia*, *transmedias* aplicadas al aprendizaje, *transmedia storytelling*, cultura digital y virtualidad.
- d. Sistematización de la información.
- e. Redacción del documento.

## RESULTADOS

Se realizó un análisis hermenéutico de la información con la lectura e interpretación de los artículos teóricos y empíricos. Posteriormente, se dividieron los contenidos en: abordaje teórico de la *transmediación*, acercamientos desde la educación y, finalmente, implementación en el Politécnico Grancolombiano, específicamente para las prácticas profesionales en la modalidad virtual.

## EL CONCEPTO DE TRANSMEDIACIÓN

El acceso a la información no solo implica cambios en los mecanismos de recolección y transmisión de datos, representa una transformación cultural donde las personas buscan segmentos de información y la conectan desde diferentes fuentes mediáticas. La convergencia de datos, fuentes y grupos no es tan solo una actividad externa de influencias que precipita a los individuos a crear ideas y contenidos, por el contrario, supone un funcionamiento activo cerebral de elección de elementos coherentes con una finalidad, sea esta

de consumo o de aprendizaje mediada por la socialización (Jenkins, 2008). Esta interrelación entre cerebro y sociedad también permite emplear conceptos tradicionales de la Psicología para entender la emergencia de conocimientos sociales, para formar nuevas ideas a nivel político, religioso y educativo.

por ejemplo, la *inteligencia colectiva* que es un término empleado por el sociólogo Pierre Levy (citado por Jenkins, 2008) que intenta explicar cómo los saberes individuales interactúan y se integran



**Figura 1. El concepto de transmediación**

**Fuente:** elaboración propia

La *transmedia* es entendida como un enlace entre el saber individual y el saber social. El individuo se retroalimenta de los aportes colaborativos y los conocimientos emergentes para establecer nuevas construcciones de pensamiento y acción, proceso que también se denomina "inteligencia colectiva" (Jenkins, 2008). Este proceso demanda

la comprensión de la emergencia de conocimiento y los saberes sociales; en concreto, el desafío de la *transmediación* en educación está en generar el pensamiento crítico desde la inteligencia colectiva (Daley, 2003).

Por su parte, Guerrero-Picó y Scolari (2016) establecen algunos principios básicos de la *transmediación* y sus productos, que se presentan e interpretan en la Tabla 1:

**Tabla 1. Principios básicos de la *transmediación* y sus características**

PRINCIPIOS DE LA TRANSMEDIACIÓN	CARACTERÍSTICAS
La historia debe expandirse en diferentes medios.	Cada texto, video, audio tendrá que incrementar su universo narrativo.
La expansión de contenidos debe darse por los usuarios.	El material que brinda o crea el tutor, por ejemplo, textos o guías para la implementación de prácticas profesionales, deberá ser expandido por los y las practicantes desde su propio conocimiento de los territorios y problemáticas a las que se enfrentan.
El nuevo mundo – elemento creado tendrá que ser comprendido de forma autónoma mediante sus componentes textuales.	La identidad de los productos <i>transmedia</i> se caracteriza, entre otras cosas, porque no es necesario remitirse a otras fuentes para establecer lo que la narrativa quiere representar.

| **Fuente:** elaboración propia

Con relación a estos principios también se define que los contenidos deberán tener unos parámetros: 1. Que las narrativas sean creadas realmente

por los usuarios y no por entidades o corporaciones y 2. Que estos contenidos sean creativos y poco rutinarios [Scolari, citado en Grandió-Pérez, 2016].

Estos parámetros de la *transmediación* en relación con el producto creativo (y no rutinario) se asocian con la necesidad de un conocimiento extendido, donde las ideas deben empezar a interactuar en formatos que permitan ampliar los datos, transformarlos y reconfigurarlos. La narrativa *transmedia* aprovecha el potencial de la multimedia para convertir historias de acuerdo con los recursos disponibles. Por ejemplo, construir una narrativa en texto que luego pueda ser digitalizada para ser experimentada como un cómic, una película o un videojuego, permitiendo la comprensión multisensorial y el movimiento [Jenkins, 2008].

Es importante mencionar también que la monotonía del texto o la sobreexplotación del video [documentales, conferencias grabadas, etc.] termina por desgastar a los estudiantes que pierden el interés por los contenidos. Se suma al bombardeo constante de información nueva, que puede ser más llamativa e interactiva a través de plataformas de juego en línea, videoconferencias o contenido en *streaming*.



**Figura 2. La transformación de los contenidos textuales**

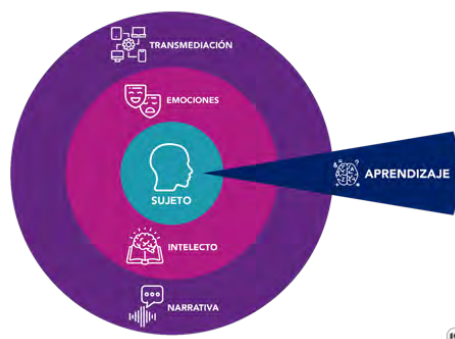
*Fuente:* elaboración propia

Esto permite experimentar unas narrativas enriquecidas por los medios audiovisuales y, al mismo tiempo, fomenta la creación de obras independientes (Jenkins, 2008; Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019).

La *transmediación* inició como una forma de conversión de contenidos: del texto a la narrativa digital y al video entre otros. Fue vista con interés por disciplinas como la comunicación o los medios audiovisuales y luego tomó importancia para la educación, dada la necesidad de avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad.

Frente a la primera visión, mucho más centrada en los campos aplicados de la comunicación, se encuentran trabajos como los de Sánchez-Olmos y Viñuela (2019) sobre el caso de *Los ríos de Alice de Vetusta Morla y Delirium Studios*, quienes han diseñado estrategias muy interesantes de narrativa *transmedia* generando una integración

de una aplicación (*app*) que también es un videojuego con música especialmente creada y cuyos modos de juego favorecen la realización de actividades de estrategia. Esto es interesante ya que, como mencionan Kress y Van Leeuwen (citados en Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019), cada vez es más común que diferentes lenguajes (visual, musical, lingüístico) confluyan en un mismo medio. Se observa que estas aplicaciones como videojuegos presentan, no solo una gran calidad artística, sino que también intentan incluir al sujeto en la narrativa.



**Figura 3. La inclusión del sujeto como parte de la narrativa transmedia**

*Fuente:* elaboración propia

La inclusión del sujeto como parte de la narrativa *transmedia*, es planteada por el propio Jenkins (citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015) cuando define la aparición de nuevas formas de relación entre grupos que nacen del interés por el conocimiento e involucran tanto aspectos intelectuales, como emocionales y se mantienen por el trabajo colaborativo y la producción. Asimismo, algunos autores han afirmado que el uso de juegos serios puede favorecer el aprendizaje. Estos juegos se definen como actividades creativas,

donde se asume un rol y son diseñadas en espacios reales o virtuales, cuya finalidad es llevar al aprendizaje (Chipia e Inoue, citados en Rodríguez, López, González-Gutiérrez, 2015). Al respecto, el desarrollo de los juegos serios es uno de los desafíos más importantes en el proceso de enseñanza. Raybourn (2014) describe la experiencia desarrollada con el ejército de EE.UU., en donde se han propuesto juegos serios para el entrenamiento y la educación. Se menciona la pertinencia de los juegos serios en el uso de las tecnologías para la capacitación y educación en diferentes sectores.

Por el interés de ver como estos elementos intelectuales, emocionales y la idea del juego serio se relacionan, profesores de la Universidad Javeriana en Bogotá ejecutaron una investigación sobre lo que se denominó: *La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados*. A diferencia del análisis sobre el videojuego en aplicativo *Los ríos de Alice*, buscó indagar más allá del contenido y la posibilidad que brinda la *transmediación* de integrar al sujeto, también pretendió comprobar la hipótesis de que los formatos semánticos más flexibles permiten ejercicios de simulación y, por lo tanto, favorecen formas de conocimiento (aprendizaje) más efectivas en la cibercultura. Para esta labor se construyeron cuatro artefactos *transmedia* del texto *Atrapados*, un cómic, un juego de rol y un videojuego. Para los autores, artefacto es "[...] Un aspecto del mundo material que se ha modificado durante la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas" (Cole, citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015, p.63).

Los resultados en este caso mostraron que a través de una medición de turnos conversacionales se

presentaban más interacciones entre los miembros de los grupos, en relación con el uso de artefactos más complejos y ante la combinación de dos o más artefactos (texto y juego de rol – videojuego y cómic, etc.). Asimismo, en los discursos de aquellos que experimentaron con los múltiples artefactos se describía la diferencia entre el uso del texto o el cómic. El juego de rol, por ejemplo, el nivel de entendimiento cambia ya no era un acercamiento en tercera persona, sino que se da un proceso de personificación; no es solo una escenificación mental (de acuerdo con lo que se menciona en el trabajo) como pasa al leer, sino que el sujeto es el mismo personaje de la *transmediación*. Esto es muy relevante y permite sustentar la afirmación de Schaeffer quien menciona que "Es importante reconocer que la ficción tiene modos de ser muy diferentes según los soportes simbólicos en los que se encarna (...) Y esas diferencias no son 'simples' diferencias formales" (citado en Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015, p.69).

Al igual que la existencia de cambios sobre la *transmedia*, el sujeto y su relación con grupos, el concepto aplicado de *transmediación* se modifica de acuerdo con los trabajos empíricos. En la investigación adelantada por Grandió-Pérez (2016) con una muestra de 35 universitarios españoles, se evaluaron las competencias y conceptos de *transmediación*, indagando en guías académicas de los programas de educación y con grupos de profesores; así como su aplicación en este contexto. Para esta labor, los investigadores iniciaron aclarando la postura conceptual desde donde pretendían indagar, para lo cual brindaron inicialmente reflexiones sobre teorías de la tradición comunicológica latinoamericana



en Barbero [citado en Grandío-Pérez, 2016] y su aporte a la definición de *hipermediaciones*. La *hipermediación* se define como un ecosistema que se caracteriza por el intercambio, la producción y el consumo simbólico; el cual puede ser posible por la vinculación de varios sujetos que usan múltiples medios y lenguajes que se encuentran conectados tecnológicamente en forma de red. De igual manera, exponen que existen contradictores de las narrativas *transmedia* como Simons [citado en Grandío-Pérez, 2016], quien expresa que su consumo puede ser limitado (esto asociado a que los contenidos son, en extremo, particulares), mientras otros autores ponen de manifiesto las carencias sociocognitivas de niños y adolescentes que tal vez no estén en la capacidad de comprender estas narrativas (Mastens y Pietschmann y cols., citados en Grandío-Pérez, 2016).

Posteriormente, los investigadores se basan en el concepto de alfabetización *transmedia*, que incluye habilidades como leer, escribir e interactuar con diversas plataformas digitales; y pasan de centrarse en la educación de tecnologías para dirigirse a los actores y a los contextos. En esos procesos de alfabetización, Ferrés y Piscitelli [citados en Grandío-Pérez, 2016] afirman que se requiere tener presente el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción, la interacción y la estética. Los resultados de este trabajo mostraron que los profesores de educación y comunicación estaban conscientes de la necesidad de la formación en *transmediación*, pasando de la barrera del consumir a la de crear en diferentes formatos y plataformas por medio de comunidades de trabajo colaborativo. Si bien, existe una necesidad en formación *transmedia*, los propios

docentes expresan que el sistema educativo sigue siendo "libresco" y que ser espectadores de narrativas *transmedia*, no convierte a los estudiantes en buenos creadores.

Como aspecto a destacar se precisa que el aprendizaje *transmedia* mueve las emociones de las personas, por lo que se busca que las campañas puedan estar basadas en las sensaciones para motivar a los estudiantes; buscando a su vez una mejor conexión entre el contenido y la exploración de varios medios. En el sitio web oficial del ejército de los Estados Unidos se conecta a la audiencia con cómics (novelas gráficas), los colores propuestos son dramáticos, la expresión de las caras busca que se despliegue la emoción de los personajes, con lo cual se intenta atraer la audiencia. También se hace uso de los simuladores que se presentan como un entorno virtual que se basan en el aprendizaje basado en problemas. La premisa de este tipo de experiencias es que en la interacción humano-computador se transmitan historias para el aprendizaje *transmediático*. A su vez, las experiencias son compartidas a través de las redes sociales, en donde se espera la participación activa del aprendiz como cocreador de la historia (Raybourn, 2014).

### GENERACIÓN Y CULTURA DIGITAL

Dentro de los parámetros de búsqueda en cultura digital, en los que se define y se establecen los avances investigativos en esta área, Howard Garner junto a su colega Katie Davis establecen cómo conviven en la actualidad los llamados nativos e inmigrantes digitales. Esta caracterización implica para los primeros, haber nacido en un mundo interconectado por la internet; mientras que los

segundos necesitaron aprender y acomodarse a los avances de la tecnología en red sin olvidar los tiempos en que el acceso a la información se daba

por medio de enciclopedias en papel y el teléfono permanecía estático [Garnier y Davis, 2014].



**Figura 4. Inmigrantes digitales y nativos digitales**

| Fuente: elaboración propia

Los inmigrantes digitales se definen por haber nacido antes de la presencia común de dispositivos digitales en la sociedad: sus recuerdos se asocian a contenidos estáticos y la información dependía del acceso a lugares físicos como bibliotecas, libros o periódicos. En contraposición, los nativos digitales nacieron en un mundo donde la internet es un servicio cotidiano, el computador una herramienta básica y la información es accesible en cualquier momento y lugar [Garnier y Davis, 2014].

Uno de los aportes más importante de la informática para la generación digital es el concepto de "aplicación" o *app*. Son programas que permiten al usuario la realización de una o varias operaciones y cuya intención es la organización de la información, el acceso a música, noticias, juegos y redes

sociales, etc. Asimismo, facilitan interactuar con comunidades en línea y responden a la necesidad de la inmediatez, propia de los nativos digitales, sin necesidad de realizar búsquedas a través de servidores o de almacenar la información en unidades limitadas de espacio [Garnier y Davis, 2014]. Estos avances suponen preguntas interesantes para la educación, ya que si la información es de fácil acceso: *¿Realmente es necesario mantener el sistema educativo de la presencialidad? ¿Cuál es el rol del educador en un mundo de acceso inmediato e ilimitado a la información? ¿Cómo trabajar en la divulgación del conocimiento y que este sea apropiado en la educación virtual? A dichos cuestionamientos debe enfrentarse la comunidad académica para transformar el proceso*

de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las exigencias de las sociedades actuales.

Antes es necesario clarificar conceptos propios de la también denominada "generación digital". De acuerdo con Garnier y Davis (2014), cualquier persona, animal o planta es el producto de la generación anterior y tiene el potencial de dar lugar a una nueva generación. En la tradición judeocristiana (de la cual la mayoría de la población occidental es conocedora) se enfatiza en el concepto de generación a través de largas genealogías de abuelos, padres, madres, hijos y herederos. El concepto de generación que plantean los libros llamados sagrados por diferentes religiones tenía límites precisos, entre el nacimiento y el momento en que una mujer y un hombre tenían a sus hijos, donde se marcaba una nueva generación (esto siguiendo una perspectiva biológica y la edad promedio de vida). Esta denominación inicial fue criticada desde las ciencias sociales por ser demasiado lineal y se creó un nuevo concepto en el que generación implica un grupo poblacional que comparte experiencias y que ya no se define únicamente por la esperanza de vida, sino por el impacto histórico de movimientos sociales y políticos (Garnier y Davis, 2014).

En la actualidad, las generaciones también se ven diferenciadas por los cambios tecnológicos que se producen, que son cada vez más rápidos y pueden dar paso a múltiples generaciones en un lapso corto. Estas definiciones deben tomarse de manera crítica y no generalizar la influencia de un mundo globalizado en todos los territorios. De acuerdo con Ricaurte (2018), el contexto histórico, la distribución de la riqueza y las diferencias ideológicas en Latinoamérica plantean análisis

diferenciales sobre la juventud y la cultura digital, definida como el conjunto de prácticas, comunidades y objetos que se dan entre los sujetos de la generación digital; ya que por ejemplo "se encuentran prácticas digitales de jóvenes que las reivindican como desprendimiento, desobediencia epistémica y resistencia política frente a la colinealidad del saber, el ser y el sentir" (Mignolo, citado en Ricaurte, 2018).

De acuerdo con Ricaurte (2018), la cultura digital es el capitalismo cognitivo que se basa en la captura de subjetividades a través del desarrollo de mecanismos simbólicos y técnicos para que los sujetos dejen huellas digitales cuando acceden al entorno digital o que sus vidas mantengan continuidad con los rastros digitales, lo que facilita el acceso a la privacidad. El almacenamiento de información personal y la creación de contenidos para grupos específicos de personas puede llevar a dinámicas de inclusión para generar identidad, pero también de exclusión y discriminación sobre aquellos individuos que se alejan o que no desean pertenecer a la cultura digital. El sujeto convertido en datos se inunda de información de diferentes plataformas y experimenta la necesidad de aprobación por parte de otros sujetos / usuarios del entorno digital, lo cual estimula la producción de dopamina cerebral para sentir gratificación, a la cual antes se accedía por la interacción social en el mundo real (Alter, citado en Ricaurte, 2018).

Por otra parte, la cultura digital tiene sus desafíos para el trabajo en investigación; por lo que la comunicación del conocimiento se ha convertido en un reto para el uso de medios digitales. Al respecto, se ha evidenciado que la estrategia de socializar la información científica es necesaria

para la comunidad que busca que se presente un diálogo interactivo ciencia-sociedad, lo que también contribuye a la apropiación social del conocimiento. La iniciativa *Ágora Digital*, es una de las que se destaca en este ejercicio; su objetivo es implementar narrativas *transmedia* en la comunicación científica. Se ha detectado que la incorporación de los medios digitales en la comunicación y en la difusión de conocimiento científico ha sido moderada. Como fortalezas se resalta que los investigadores se han convertido en usuarios habituales de redes sociales, creando su propia comunidad a nivel local e internacional. Como limitación se muestra que la conversación digital sobre ciencia aún no impacta otros miembros de la sociedad. Entre otros aspectos se destaca que, dada la rapidez de las redes, la información no favorece la reflexión. Como aspectos a resaltar se considera importante trabajar en la escritura de textos en redes sociales y en el manejo de la identidad digital (Picó, Sáez y Galán, 2019).

Al mismo tiempo, esta expansión de la cultura participativa en torno a lo digital implica que las personas logren apropiarse de las tecnologías, por lo que se propone el desarrollo de habilidades y conocimientos para que las herramientas sean utilizadas con fines determinados (Jenkins y cols., 2007). Al respecto es nuevamente Henry Jenkins (2008) quien define los principios básicos de las narrativas *transmedia* y que se contextualizan a continuación en la labor educativa del Politécnico Grancolombiano.

### TRANSMEDIACIÓN EN EL POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO: EL LUGAR DE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

La educación comprendida como el objeto de estudio de la pedagogía incluye una serie de elementos que la *educación* debe atender. Al ser la pedagogía una experiencia antropológica, los fines de la educación se pueden asumir desde los contextos históricos y culturales determinados, para comprender el significado de la formación que se plantea. Se trata entonces de revisar, los elementos que contribuyen a la práctica educativa como son: la intencionalidad educativa desde lo macrosocial (comprendiendo el lugar de la educación en la sociedad); las funciones; los componentes que se interconectan y el carácter científico-técnico que es definido por las ciencias (Nervi y Nervi, 2007).

En el caso del Politécnico Grancolombiano, la práctica pedagógica se ha comprendido desde los referentes cognitivistas y constructivistas en la educación *transmediática*. En este orden de ideas, se han seguido los aportes de Brunner sobre el aprendizaje por descubrimiento; el descubrimiento guiado y las estrategias de observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias. También se ha retomado el trabajo planteado por Ausubel bajo la propuesta del aprendizaje significativo, en donde el nuevo conocimiento se asocia con la estructura cognitiva de la persona que aprende lo que le permite almacenar ideas, conceptos, informaciones y establecer vínculos sobre un campo de conocimiento determinado. Como se ha mencionado, la mediación y el trabajo colaborativo son aspectos constitutivos en la pedagogía en la virtualidad. Debido a lo anterior, se incluyen los elementos teóricos de Lev Vygostsky

haciendo hincapié en la "zona de desarrollo próximo", conocida como el espacio cognitivo que estimula y en el que se logra un aprendizaje determinado, que se da mediante la interacción social y es lo que permite el desarrollo de las funciones mentales superiores. Por último, también se ha asumido la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y referentes de conectivismo como George Siemens y Stephen Downes, reconociendo la teoría del aprendizaje que se logra al realizar conexiones con otros, con conceptos y con ideas; que a su vez se relacionan con los propios intereses y necesidades, en el que el conocimiento se considera el conjunto entre conexiones dadas por la experiencia y las acciones (Guzmán-Serna, s.f.(a,b,c); IUPG, 2020).

En este orden de ideas, la pedagogía y la didáctica en el contexto de la educación virtual cobran un sentido y un lugar dado que el tutor, además de trascender en la transmisión del conocimiento o del saber, debe conocer los dispositivos existentes para hacer más atrayente el contenido curricular; y a su vez debe plantearse preguntas como *¿Qué enseñar?* y *¿cómo hacerlo?* Y lo anterior atendiendo a lo que se construye de manera histórica y cultural, contextualizando los saberes y las características de los estudiantes y de sí mismos, asumiendo el desafío de adaptarse a los requerimientos y necesidades de las generaciones digitales (Borrás, 2014).

En este saber pedagógico en los entornos *transmediados* se pueden plantear varias preguntas, entre ellas aquellas relacionadas por las dinámicas cognitivas y culturales que promueven este tipo de entornos: *¿Cuáles son las narrativas transmedia que se desarrollan a través de las plataformas*

*mediáticas, recursos educativos, redes sociales, entre otros?* Al respecto se hace énfasis en que la tecnología educativa con sentido didáctico debe pasar por un proceso de análisis crítico, en el que el oficio del docente radica en configurar esta estrategia desde la dimensión *transmedia* (Ambrosio, 2017).

Al respecto, hay que reconocer que el trabajo del tutor y de los estudiantes está en trascender los contenidos que se presentan en diferentes plataformas. De manera que no se trata solamente de compartir información sino también asimilarla y transformarla. Siguiendo a Thomas y cols. (2007), se debe apelar a la transalfabetización (*transliteracy*) que es leer, escribir e interactuar a través de diferentes plataformas, herramientas y medios; y que contiene la *alfabetización mediática* que es el acceso, la comprensión y la creación de comunicaciones en diferentes contextos. Siguiendo a los autores se debe promover la transalfabetización como un lente a través del que se examina la sociedad, la manera en que las personas manejan los medios y los modos de comunicación. En el contexto de la práctica debe ser aprovechado por los estudiantes quienes pueden comprender la realidad social en la que están inmersos, su cultura, la manifestación de roles sociales y los modos de comunicar.

Incluso frente a la pregunta del propósito de la *Lectura 2.0*, se puede indagar sobre la utilización de los medios y los dispositivos, en la realización de actividades pero ahora desde la comprensión que se tiene en el Siglo XXI (Thomas y cols., 2007), en el que se favorece la interactividad porque se pueden concretar diferentes puntos de vista en la construcción del significado que proporciona

tanto el lector, como el espectador y el participante directo, lo que requiere de una lectura crítica de los más jóvenes [Daley, 2003].

Ahora bien, en el contexto de la *transmediación* hay que reconocer que el saber pedagógico ocurre atendiendo a las historias que se construyen a través de diferentes plataformas que, en ocasiones, pasan desapercibidas y cuyo contenido puede tomarse acriticamente.

Albarello y Mihal (2018) analizan una experiencia educativa, denominada *Pedagogía #Orson80*, en términos de narración *transmedia*. Llama la atención cómo los estudiantes reciben la instrucción de los maestros y la trascienden a través de las plataformas, contenidos y actividades y, a veces, ellos traspasan los límites solicitados. No obstante, los autores se cuestionan la limitación en la alfabetización *transmedia* que, en este caso, intuyen que se presenta en el momento en que los maestros se acercan a los estudiantes para dar cuenta de las herramientas digitales utilizadas y las actividades creativas que proponen, pero no se menciona propiamente lo relacionado con el pensamiento crítico [por ejemplo, frente a las noticias falsas].

En el caso anterior, los autores mencionan la importancia del maestro como mediador, quien además de pensarse en incluir la tecnología en el aula, deberá trabajar en el cambio significativo entre la enseñanza y el aprendizaje (Albarello y Mihal, 2018). En el Politécnico Grancolombiano se ha entendido el rol del tutor como transformador, al ser un mediador en el aprendizaje y favorecer el acceso a los conocimientos, a las competencias y a las consignas; lo que se logra en la medida en

que la labor tutorial sea considerada un elemento de incertidumbre con el que se crece al estar en una reflexión continua [IUPG, s.f.(a,b,c)].

Frente a la supervisión de prácticas en los aspectos constitutivos de la pedagogía, se requiere la definición de las metas de formación, el concepto de desarrollo, los contenidos, las experiencias de enseñanza y la relación entre el tutor-estudiante, así como el método y las técnicas de la enseñanza (Flórez, 2005); lo que se debe articular con la pedagogía *transmediática*, siendo un eje fundamental en la práctica virtual. A la luz de lo descrito, se resalta que el Politécnico Grancolombiano ha trabajado en una pedagogía digital, lo que implica tener en cuenta diferentes dimensiones y factores durante el proceso.

El rol que asume el tutor en este tipo de aprendizaje *transmedia* es muy activo porque, además de pensar en lo curricular, también debe percatarse de la pertinencia de los dispositivos que se utilizan para el desarrollo de competencias y habilidades de los estudiantes. Cabe destacar que los docentes hacen parte de una nueva cultura que está permeada por lo tecnológico. Se busca que ellos conciban los entornos tangibles como virtuales basados en una enseñanza de ambientes mediados por la tecnología. Barbero (citado por Ambrosio, 2017) plantea que se presenta una dialéctica entre contextos, dispositivos y actores, un entramado en el que los tutores desarrollan su labor mediada. Lo anterior de manera que se pueda pasar a la *hipermediación*, vocablo que lleva a pensar en la interactividad que se da en la comunicación digital, mediante procesos de intercambio, producción y consumo, que se enriquecen de las apuestas que hacen los sujetos, a

través de lenguajes y medios en el que se busca la colaboración de muchos a través de plataformas, wikis, blogs, y plataformas participativas [Scolari, 2008].

El lugar de la didáctica y la pedagogía cobra un papel indispensable en la reflexión de la supervisión de prácticas. En el ciberespacio el aprendizaje es lo primordial y a partir de diferentes estrategias pedagógicas el tutor cumple con la función de acompañar al estudiante, lo que implica guiar y orientar su proceso de aprendizaje, la consecución de las competencias y su proyecto de vida, ello requiere ser innovadores en la mediación tanto en los encuentros sincrónicos como asincrónicos. Esto debe estar ligado a la interacción inicial con el estudiante, lo que se favorece con una prueba diagnóstica que permita dar cuenta de las fortalezas y debilidades de ellos en el módulo que supervisará; para así conocer las necesidades grupales e individuales existentes, así como los factores sociales y culturales de cada individuo [Guzmán-Serna, s.f.c].

Los espacios interactivos que se presentan en los diferentes encuentros con los estudiantes permiten esta nueva forma de narrativa *transmediática* porque se propone a partir de querer vivir nuevas experiencias, de aprender y se logra a través de la comunicación inmersiva, ocurriendo así la transformación *transmedial* que se presenta, por ejemplo, cuando un capítulo de libro que inicialmente estaba en un medio impreso se expande por otros canales [Dena, 2009]. Sin embargo, el hecho de que se cuente con las herramientas tecnológicas y los insumos que se transmiten a través de diferentes canales es insuficiente sin que se planee una interacción activa entre el estudiante y el

tutor y el contexto de la práctica; cuyo papel debe trascender la comunicación tradicional para ser partícipes activos en la formulación y en la manera en que se discuten los contenidos. Esta dinámica será trabajada en la siguiente sección atendiendo además a lo constitutivo del capítulo y es trabajar las prácticas en educación virtual.

Hay que revisar los elementos básicos de la supervisión de prácticas virtuales. Uno de los aspectos más claros y conocidos es el aprendizaje mediado y colaborativo, en el que se trabaja a partir de Proyectos de Investigación Formativa (PIF); aquí se espera que los estudiantes puedan identificar una problemática en su contexto de práctica y buscar una solución a la misma. El papel fundamental del tutor y del grupo de pares es contribuir en la construcción de la idea de investigación que se quiere trabajar o en el plan de mejora que se quiere abordar, lo que se hace a través de herramientas virtuales.

Es clara la propuesta pedagógica, pero *¿en dónde queda la narrativa y el aprendizaje transmediático?* En el momento en que los docentes se percatan de que no hay una sola manera para interactuar con los estudiantes y cuando estos son sensibles a los múltiples estilos de aprendizaje. Lo cual se retoma a partir de la propuesta de Gardner, en donde por medio de diferentes plataformas se refuerzan los aprendizajes [Jenkins, 2010].

Se han creado "cápsulas" que son videos en el que se explican temáticas específicas, se plantean en menos de 15 minutos y que favorecen la comprensión de temas concretos. El tutor plantea ideas específicas que favorecen la construcción del PIF. En el caso puntual de la práctica, los estudiantes

inmersos en el contexto deben estar al tanto de las necesidades del campo propio; lo que sistematizan y organizan en un proyecto o en un plan de mejora, para lo cual se hace necesario reforzar las competencias en investigación, escritas, lectoras y propositivas. Estas son reforzadas a través de videos que se suben a la plataforma, para que sean estudiados de manera asincrónica y reforzados por el tutor en los encuentros sincrónicos.

La cápsula en video es un espacio asincrónico en el que el tutor comunica puntualmente conceptos claves para la elaboración del proyecto de práctica. Con esta estrategia se refuerzan las competencias investigativas y comunicativas de los estudiantes. En los espacios sincrónicos los tutores refuerzan el trabajo autónomo de los estudiantes y contribuyen en la consolidación del tema de investigación, en concordancia con lo que los estudiantes evidencian en el contexto en el que están realizando la práctica.

Los tutores no son los únicos que plantean los contenidos *transmedia*, los estudiantes también realizan los suyos y se trasciende la usabilidad a la producción mediática (*student-generated contents*). De esta manera, se visualizan producciones que han surgido de las reflexiones de sus Proyectos de Investigación Formativa, para que trascienda del lugar de práctica y del propio escenario de aprendizaje; y de esta manera pueda ser apropiado o a lo menos visualizado en otros contextos.

De lo anterior, se deriva otra comprensión sobre lo que significa el aprendizaje *transmediático* que se diferencia del aprendizaje que utiliza los medios de manera instrumental. En este caso, se trata

de asumir una posición crítica y participativa en la misma producción de información y contenido [Scolari, Lugo y Masanet, 2019]. De esta manera, se propone que para el campo de la práctica también se haga énfasis en las competencias que favorezcan los conocimientos relacionados con las habilidades mediáticas.

La Psicología en Colombia está asumiendo diferentes desafíos, entre ellos el ofrecimiento de servicios psicológicos por medios electrónicos, lo que se conoce como *telepsicología*. En esta modalidad se incluye la supervisión a profesionales en formación, la intervención, la evaluación, recibir consultas o capacitar en línea [Acero y cols., 2020]. Esto conlleva una serie de responsabilidades con la disciplina y con los usuarios, por lo que se deben consolidar valores y principios deontológicos que orienten la práctica, la cual debe ser igual de rigurosa, pero que siendo mediada por las TIC se asume bajo otros parámetros de confidencialidad como mínimo; lo que requiere la revisión de plataformas para tal fin y una disposición que asume tanto el psicólogo como el consultante.

De este modo, se resalta que el tutor debe plantear la ruta involucrando el saber, el saber hacer y el ser en la estrategia de enseñanza-aprendizaje y en el acto pedagógico-didáctico y, en ello, permitir que el estudiante pueda desarrollar sus habilidades, potencializarlas, solucionar problemas para que pueda darle un uso a la información, manejarla y transformarla [Guzmán-Serna, s.f.a]. En este último punto, cobra mucho sentido lo que puede realizar el psicólogo en el ejercicio *transmediático* cuando se propone hacer campañas de promoción y prevención; por ejemplo, trabajar en escuelas para padres, incentivar una cultura



participativa en el contexto organizacional, etc., que le permitan trascender la comunicación entre los implicados.

A partir de esta reflexión surge la necesidad de conocer el valor de la pedagogía en la construcción de narrativas *transmedia*. Esto se puede evidenciar en la experiencia en la que se buscó conocer los saberes de los estudiantes frente a la tecnología y enlazarlos con los contenidos académicos. Los autores infieren que las TIC en sí mismas no garantizan procesos cognitivos como el pensamiento crítico, la reflexión, la problematización ni por parte del estudiante ni de la comunidad a la que se quiere llegar; lo que sugiere que se haga una planificación del contenido. De tal manera que se propone la fórmula  $PE + CGE + CPC = NPT$  que equivale a: definir Propósitos Educativos (PE), luego se busca la creación de Contenidos Generados por los Estudiantes (CGE) y, por último, se definen las diferentes producciones para lograr la Cultura Participativa de los Ciudadanos (CPC), lo que da lugar a la Narrativa Transmedia Pedagógica (NTP). Este ejercicio permitió trascender la postura tecnócrata que se derivaba de la cultura de la inclusión de la tecnología por parte del docente únicamente, para que sea apropiada por los estudiantes quienes participan de manera activa en la resignificación y producción de contenidos (Alonso y Murgia, 2018).

El tema con la incorporación de la tecnología en los espacios de formación en Psicología ha estado muy presente, atendiendo a los actuales desafíos en la educación. En la universidad pública argentina se llevó a cabo el perfilamiento de los docentes universitarios de la Facultad de Psicología en relación con el uso de las TIC en el

contexto pedagógico. Se resalta que la mayoría de ellos conocen qué es un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje y habitualmente usan el correo electrónico con los estudiantes, aunque algunos comentaron que consideraban inadecuado que los estudiantes tuvieran su dirección electrónica. La red social *Facebook* también resultó una herramienta para el intercambio de archivos, según lo reportó uno de los docentes. Además, comentaron que *Whatsapp* no es considerado como un medio para la comunicación con los estudiantes, al ser visto como un recurso informal. En relación con el uso del campus virtual la mitad de los encuestados no habían utilizado este medio en su práctica pedagógica. Se destacó que la mayoría de los docentes que participaron no utilizaban las TIC en la vida académica (Borgobello y cols., 2019).

Al parecer, lo anterior ocurre cuando en la presencialidad los recursos virtuales no son usados como parte del currículo. Sin embargo, hay temas que los estudiantes deben incorporar de manera autónoma como la exploración de recursos que se encuentran en bases de datos científicas, espacio en el que el docente cobra un importante lugar, al ser quien incentiva el uso de plataformas académicas (Fernández-Zalazar y cols., 2015). Ahora bien, el uso de la tecnología en la vida cotidiana es una competencia tanto de docentes como de estudiantes, pero estas no son utilizadas en el ámbito académico. En este escenario, el uso de las TIC se convierte en un ejercicio más básico sin una concepción epistemológica que permita la construcción colaborativa del conocimiento. Por lo tanto, se debe trascender sobre la práctica técnico-instrumental para el logro de unas competencias que contribuyan a la inserción laboral de los futuros profesionales y que respondan a

las diferentes problemáticas que deban enfrentar (Fernández-Salazar y Jofre, 2018).

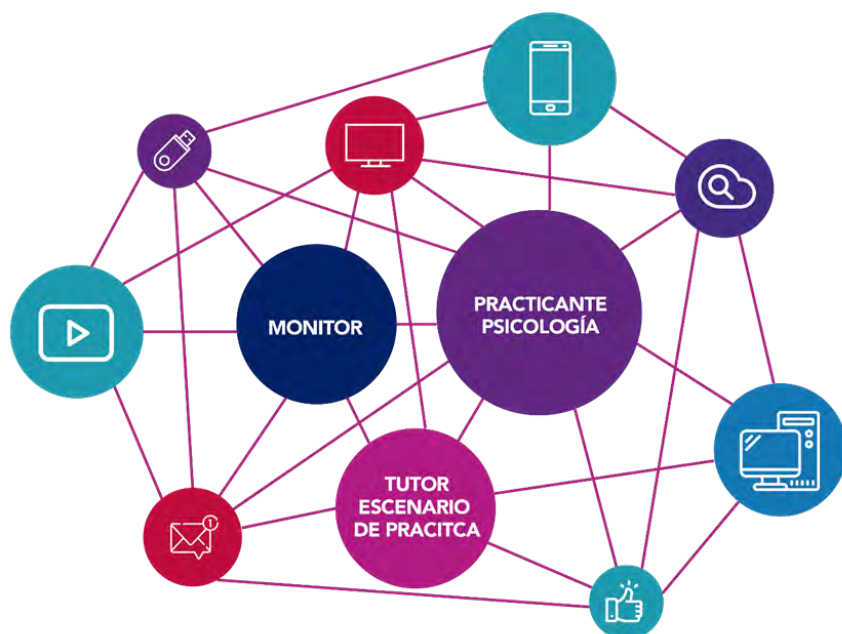
Estas reflexiones permiten considerar que los docentes (tutores) también han tenido que dar el salto de lo presencial a lo digital, lo que ha implicado el desarrollo de diversas competencias. Al respecto Krumsvik (citado por Durán, Gutiérrez, y Prendes, 2016) afirma que la competencia digital está relacionada con el uso de las TIC en el contexto profesional, en donde debe considerarse un criterio pedagógico-didáctico y la incidencia en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la formación digital de los estudiantes. El autor propone el modelo TPACK, aludiendo a que se deben combinar tres tipos de conocimientos: el disciplinar, el pedagógico y el tecnológico.

En relación con las competencias digitales de los docentes universitarios se destaca que deben conocer sobre los dispositivos; la implementación ética y responsable; el trato de la información que se halla en internet y el compromiso sobre su gestión; el uso de la red para el trabajo en grupo y el apoyo a los estudiantes para que apropien el uso de la red (Carrera y Coiduras, 2012). El Politécnico Grancolombiano ha trabajado en esta conciencia cultural y ha implementado diferentes cursos, diplomados y especializaciones para que sus tutores puedan incorporar en su trabajo, con los estudiantes y en las redes académicas el uso de la tecnología. Esto también trasciende en las prácticas profesionales en las se han construido diferentes recursos digitales de los que hacen parte las personas que se encuentran en los sitios de práctica y quienes también contribuyen en la construcción y consolidación de una cultura digital. Buscando descentralizar la información, lo que

se logra mediante la construcción guiada, con un sentido ético en el que se empodere la comunidad y en el que se trascienda la instrumentalización de los recursos digitales. En este espacio, el tutor y el estudiante deben estar en permanente actualización para conocer las herramientas digitales e incorporarlas en los espacios de la práctica, en los que se puedan diseñar y desarrollar experiencias que surjan desde el propio contexto atendiendo a sus características, a los desafíos, a las limitaciones y a sus resistencias.

Lo que se busca con la incorporación de la tecnología en las instancias educativas es la transformación de las prácticas, lo que implica articular contenidos, que permitan estructurar una idea global en la que se incluyan diferentes aplicaciones y medios: blogs, podcast, imágenes, etc. que en conjunto estén interconectados y den la posibilidad de crear relatos alternos en un contexto audiovisual digital (Arrieta, 2012; Carreño-Villada y Díaz-Monsalvo, 2019). En este ejercicio es imposible dejar de lado a las comunidades con las que se trabaja y con las que se debe construir el concepto comunicativo porque son quienes conocen las particularidades de su sistema.

De acuerdo con la Resolución 3546 (MinTrabajo, 2018), en su artículo 3, se adoptan las siguientes definiciones: **practicante**: estudiante que desarrolla actividades de práctica laboral; **monitor**: docente vinculado a la institución educativa quien acompaña y hace seguimiento a la práctica profesional y **tutor**: persona designada en el escenario de práctica que hace el acompañamiento al practicante. En la Figura 5 se esquematiza la manera en que el tutor, el monitor y el practicante



**Figura 5. Definiciones de acuerdo con la Resolución 3546 de 2018**

*Fuente:* elaboración propia

permanecen conectados de manera presencial y a través de dispositivos lo que les permite interactuar de manera directa o indirecta. La sinergia existente entre cada uno de los implicados es posible, así como la manera en que entre ellos consumen información y a su vez la transforman.

Las *transmediaciones*, exigen que los usuarios y consumidores [o en palabras de McLuhan: *prosumidores*, que son productores y consumidores a la vez] puedan interactuar, codificar y decodificar la información, lo que requiere de ciertas habilidades que favorezcan la toma de decisiones (Amador, 2013). En el contexto mediático las comunicaciones son variadas y requieren asumir una ética frente a la manera en que se consume y se promueve determinada información. En este punto cobra sentido lo que estudia la metadisciplina

denominada *Ecología de medios* [propuesta por McLuhan], que se encarga del estudio de comprender la incidencia que tiene la tecnología o los medios en la percepción, en las emociones, en los sentimientos de las personas; es decir, visibiliza el impacto y las consecuencias para las personas y la cultura (Gutiérrez, 2018).

Lo anterior, no puede ser ajeno a la propuesta mediática que se promueve en las prácticas profesionales, en la que se requiere del rigor de ser crítico frente a la información que se encuentra en internet y en otros medios, pero también se sugiere revisar con detenimiento, cuál es la información que se trabaja con las comunidades y de qué modo comunican determinados temas, a fin de que este dispositivo de control favorezca la participación de los involucrados y ellos también

puedan asumir una posición frente a la información que se decanta.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente revisión sobre *transmediación*, educación y prácticas profesionales se observa que los estudios desde la literatura se han centrado en dos corrientes: las propuestas de las ciencias de la comunicación, con ejercicios interesantes desde las narrativas en texto, hasta la conformación de videojuegos *app* y la musicalización de los artefactos *transmediados*; y por otra parte, las acciones aplicadas en los campos de la educación tanto en contextos escolares, como universitarios y menos convencionales como instituciones estatales (Jenkins, 2008; Fernández-Salazar y cols., 2015; Fernández-Salazar y Jofre, 2018; Grandío-Pérez, 2016; Rodríguez, López y González-Gutiérrez, 2015).

Esto es relevante para el Politécnico Gran colombiano, ya que siendo una de las instituciones con mayor impacto en la educación virtual, cuenta con plataformas LMS como *Canvas* para llevar los contenidos a diferentes regiones del país, favoreciendo el contacto con los y las practicantes que requieren tanto un medio de comunicación con sus tutores como también un canal de información para la creación de estrategias aplicadas a su ejercicio profesional. Sin embargo, se observa que no es suficiente la plataforma educativa, sino que la *transmediación* implica un diálogo de saberes entre la comunidad académica, el pensamiento crítico y una redefinición de los contenidos que se están enviando (Noble, Gray y Johnston, 2016). Esto es relevante ya que se continúa manteniendo la estructura direccionada por el texto o la baja flexibilidad al momento de transformar los

contenidos básicos en propuestas creativas y diferenciales; es decir, que si bien el tema se logra llevar hasta el estudiante, con la implementación de simuladores, cápsulas informativas y cartillas en módulos por escenarios a través de la virtualidad (estableciéndose como el espacio donde se forja el conocimiento y nace la cultura digital) es necesario generar competencias para la *transmediación*, dado que como lo menciona Scolari (Citado en Grandío-Pérez, 2016) son las personas y no tanto las instituciones las que deben lograr la producción de contenidos. Pero al mismo tiempo, como mencionan Ferrés y Piscitelli (citados en Grandío-Pérez, 2016) ser espectadores de narrativas *transmedia*, no convierte necesariamente a los docentes y a los practicantes en buenos creadores.

De acuerdo con lo anterior, si bien la exposición *transmedia* no necesariamente permite obtener las competencias suficientes para la elaboración de contenidos novedosos, en la revisión sí se muestra que los procesos cognitivos asociados al aprendizaje se ven enriquecidos, ya que la *transmediación* favorece la aparición de nuevos conocimientos; los cuales surgen de las conexiones en red en espacios virtuales que permiten la expresión de la inteligencia colectiva mencionada por Levy (citado en Jenkins, 2008). Igualmente, emergen inferencias como la deducción, inducción, abducción y transducción del conocimiento partiendo de los principios básicos propuestos por el propio Jenkins; y que en la práctica profesional suponen el poder interpretar la realidad de los lugares de acción educativa, social, clínica y organizacional desde una perspectiva propositiva y crítica.

Así también el intentar generar narrativas *transmedia* para las comunidades, organizaciones y sujetos en la práctica profesional, según propone Scolari (citado en Grandío-Pérez, 2016) incentiva el pensamiento creativo, ya que una de las características fundamentales de estas narrativas es que sean novedosas, no rutinarias y comprensibles por sí mismas. Al igual la planeación ideacional y la metacognición se ven enriquecidas en el proceso de *transmediación*, dado que los creadores de contenido en medios virtuales proponen juegos de estrategia que requieren el análisis de posibilidades y la implementación de acciones para superar los retos en actividades de juegos serios, videojuegos en dispositivos móviles y en redes sociales donde adicionalmente se invita a la cocreación de las narrativas (Raybourn, 2014; Sánchez-Olmos y Viñuela, 2019).

Se resalta la necesidad de un trabajo transdisciplinar en el que no solo se comprenda lo propio de la Psicología frente a las competencias que se deben desarrollar, sino que hay que generar diálogos entre esta y otras disciplinas que han estudiado el tema *transmediático*, para poder comprender el dominio y acceso a las fuentes de información de manera crítica y consistente con las novedades que proporcionan las plataformas académicas y no académicas. Por lo que se propone hacer hincapié en el alfabetismo mediático en el que se busca la adquisición de conocimientos a través de los medios de comunicación existentes, y también invita al estudiante y al tutor a comprender, reflexionar y cuestionarse las fuentes, los contenidos y las implicaciones éticas que hay sobre la tarea de acceder o realizar un contenido determinado. El tutor en su trabajo deberá también contemplar en su ejercicio el lugar del pensamiento crítico,

mostrando al estudiante la importancia de su quehacer en la práctica y la trascendencia de la información a través de contenido digital, y a su vez, tener presentes las consecuencias legales, políticas y sociales que intervienen en la circulación de información (Ortiz-Morales, 2018).

Esta reflexión en la práctica se logra a través de la pedagogía, y en la supervisión de prácticas se hace más compleja; entre tanto se debe tener presente el trabajo con el estudiante, centrado en el desarrollo de competencias que se favorecen a través del aprendizaje y en lo que el estudiante, en su ejercicio práctico, puede realizar con la comunidad. En este punto también se comprende cómo la comunidad se implica en la estrategia *transmediática* con su saber propio, que es reconocido por el estudiante, su tutor y su jefe quienes incursionan en las comprensiones y en las dinámicas de cada contexto. En esta actividad se evidencia la contribución a una cultura participativa en la que cada implicado puede conversar sobre lo digital, que busca ir más allá de la difusión de conocimiento para convertirse en una herramienta estratégica en la que se puedan transformar acciones, lo que se logra mediante la cultura digital.

Las acciones para innovar en la educación van más allá de incursionar con dispositivos móviles, múltiples pantallas, computadoras personales, entre otros elementos. Por lo que el lector *transmedia* debe analizar la información, seleccionarla con un criterio determinado, filtrarla y transformarla junto con los principales implicados en el proceso. De manera que se favorezcan las múltiples instancias de expresión y acción por medio de la interacción con el contenido digital, que trasciende mediante su apropiación desde una postura ética y

propositiva. También se deben tener en consideración que entre el tutor y el estudiante aparecen las discrepancias propias de las generaciones inmigrantes y nativas digitales (Garnier y Davis, 2014); y no siempre en una sola dirección, ya que se pueden encontrar tutores nativos y practicantes que provienen de la época analógica, de ahí que las competencias de unos y otros sean diferenciales, y la labor educativa deba estar en poder generar un desarrollo en conjunto tanto del uso de las TIC como del análisis crítico y la producción creativa de narrativas *transmedia* (Amador, 2013).

Con lo mencionado, es necesario trabajar en competencias *transmediáticas* tanto con los estudiantes como en los tutores. En este sentido, hay que ahondar en la creación de contenidos y los lenguajes correspondientes. Esto requiere la adquisición de competencias tecnológicas, más allá del uso de dispositivos; por lo que se debe cuestionar sobre la intención propia y de otros para comunicar y asumir una posición sobre lo que se está consumiendo y produciendo.

Por último, se plantean más preguntas con respecto al tema: *¿Cuáles son las culturas colaborativas que se están gestando y cómo son acogidas en las prácticas en Psicología? ¿Cuál es el papel de los contenidos creados por los usuarios en la transformación de los contextos de práctica? ¿Cuáles son las competencias transmedia (transmedia skills) que se deben considerar en la práctica profesional de la telepsicología y de la teleorientación? ¿Cuál es el lugar de las redes sociales en la consolidación de una cultura académica transmediática? ¿Cuál es la efectividad de las estrategias de intervención, en la práctica*

*profesional, que se plantean a través de tecnologías digitales?*

## Referencias

Acero, P., Cabas, K., Caycedo, C., Figueroa, P., Patrick, G. y Rudas, M. (2020). *Telepsicología: sugerencias para la formación y el desempeño profesional responsable*. ASCOFAPSI y COLPSIC. Recuperado de [https://www.colpsic.org.co/aym\\_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20\(2\).pdf](https://www.colpsic.org.co/aym_image/files/Referentes%20e%CC%81ticos%20mi%CC%81nimos%20para%20la%20pra%CC%81ctica%20de%20la%20Telepsicologi%CC%81a%20(2).pdf)

Acosta, L. A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-ah474s.pdf>

Albarelo, F. y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y sociedad*, *33*, 223-247. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>

Alonso, E. y Murgia, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, *33*, 203-222. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>

Amador, J. C. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Educación y Ciudad*, (25), 11-24.

Ambrosio, M. (2017). Docencia y narrativas transmedia en la educación superior. *Trayectorias Universitarias*, *3*(4), 12-19. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867>

Anguita, R., De la Iglesia, L. y García, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. *Revista Fuentes*, 20(1), 26-41.

Arrieta, L. (2012). Transmedia: Una propuesta para la producción de contenidos educativos. *Kepes*, 9(8), 205-216.

Barbosa-Chacón, J. W. y Barbosa, J. C. (2017). Sistematización de experiencias educativas: Un soporte para la educación virtual. *Revista Espacios*, 38(45), 29-s. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/a17v38n45p29.pdf>

Bessa, G. (2017). *A importância da supervisão na formação do psicólogo: estado da arte* (Tesis de pregrado). Universidade Federal de Campina Grande. Recuperado de <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/15072/GRACIELA%20DE%20ANDRADE%20BESSA%20-%20TCC%20PSICOLOGIA%20CCBS%202017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bernarte, V., Arcusin, M. N. y Carossio, E. (2016). El nuevo paradigma en Salud Mental a través de las prácticas pre-profesionales supervisadas en una carrera de Psicología. *Debates actuales en Psicología y Sociedad*, 1, 101-107.

Borgobello, A, Madolesi, M, Espinosa, A. y Sartori, M. (2019). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología (PUCP)*, 37(1), 279-317. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201901.010>

Borrás, L. (2014). La fuerza de las redes: reflexiones didácticas sobre el uso de las redes (Facebook y twitter) y las TIC en la docencia. En O. Gleger y J. M. De Amo. (Eds.), *La educación literaria y la e-literatura desde la minificción. Enfoques hipertextuales para el aula* (pp. 25-42). Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.

Boyle, S. L. y Kenny, T. E. (2020). To disclose or not to disclose: Examining supervisor actions related to self-disclosure in supervision. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30(1), 36-ss.

Carreño-Villada, J. L. y Díaz-Monsalvo, M. A. (2019). Tiempo Muerto, estudio de caso de un proyecto transmediático para la consecución de competencias universitarias. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, 46, 66-91. Recuperado de doi: 10.12795/Ambitos.2019.i46.05

Carrera, F. X. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las ciencias sociales. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 273-298. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6108>

Casacubieta, D. (2003) *Creación colectiva. En Internet el creador es el público*. Gedisa.

Daley, E. (2003). Expanding the Concept of Literacy. *Educause Review*, 38 (2), 33-40. Recuperado de <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/erm0322.pdf>

Dena, C. (2009). *Transmedia practice: theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments*. Tesis doctoral presentada en el Departament of Media and Communications, Universidad de Sydney. Recuperado de [https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio\\_pdf/Christy\\_DeanTransm.pdf](https://ciret-transdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Christy_DeanTransm.pdf)

Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 97-114. Recuperado de <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.97>

Faye, C. E. y de Albuquerque, V. L. (2009). El texto multimodal y la arquitectura de la clase en la enseñanza a distancia. *Letras*, 51(79), 39-61. Recuperado de <http://search.ebscohost.com.ezproxy.uniandes.edu.co:8080/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=79661683&lang=es&site=ehost-live>

Fernández-Salazar, D., Jofre, C., Pisani, P. y Ciacciulli, S. (2015). Aproximación a los usos de las TIC y las prácticas de enseñanza en docentes universitarios de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 22(1), 143-151.

Fernández-Salazar, D. y Jofre, C. (Noviembre de 2018). Análisis de la necesidad de una implementación situada de las TIC en el ámbito universitario. En *X Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XXV jornadas de investigación, XIV Encuentro de investigadores en Psicología de MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Ed. Mc-Graw Hill.

Garnier, H. y Davis, K. (2014). *La generación APP. Como los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Paidós.

González-Avello, I. J. (s.f). *La evaluación como indicador de aprendizaje. Escenario 4. La evaluación como indicador de aprendizaje. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Grandío-Pérez, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.5294/pacla.2016.19.1.4>

Gronstedt, A. y Ramos, M. (2014). *Learning Through Transmedia Storytelling*. American Society for Training & Development.

Guerrero-Picó, M., y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los crossovers. *Cuadernos Info*, 38, 183-200. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>.

Guirao-Goris, J., Olmedo, A. y Ferrer, E. (2008). Artículo de Revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, 1-6. Recuperado de: <http://revista.enfermeriacomunitaria.org/articuloCompleto.php?ID=7>. Consultado el 23/07/2008

Gutiérrez, P. (2018). Sobre la nueva ecología de medios en la era digital: Hacia un nuevo inventario de efectos. *Razón y palabra*, 22, 237-254

Guzmán-Serna, M.S. (s.f.c). *Lectura Fundamental. Unidad 1. Escenario 1. La virtualidad como ruptura del espacio temporal-tutor-estudiante-tecnología. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.



Guzmán-Serna, M. S. (s.f.a). *Lectura Fundamental. Unidad 2. Escenario 2. Enfoques pedagógicos para la virtualidad. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Guzmán-Serna, M.S. (s.f.b). *Lectura fundamental. Unidad 3. Escenario 3. Andragogía y didáctica, claves en la formación integral virtual. Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.a). El conectivismo. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.b). Tecnologías de la información y comunicación TIC: factores, medios y mediaciones. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (s.f.c). El tutor transformador. *Diplomado Rol del Tutor en escenarios del aprendizaje*. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. [24 de septiembre de 2020]. Proyecto Educativo Institucional (PEI). Recuperado de <https://www.poli.edu.co/sites/default/files/p-e-i-n2020.pdf>

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

Jenkins, H. (2010). *Transmedia education. The 7 principles revisited*. Recuperado de [http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia\\_education\\_the\\_7\\_pri.html](http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html)

Jenkins, H., Purushotma, R., Robison, A., Weigel, M. y Clinton, K. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *Digital kompetanse*, 2(1), 23-33.

Kalogeras, S. (2014). Challenges, Concerns, and Critiques of Transmedia Storytelling Edutainment. En S. Kalogeras [Ed.], *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education* (pp. 112-154). Palgrave Macmillan.

Kilminster, S. M. y Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 34(10), 827-840.

McDougall, J. y Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice & Education*, 20(1), 1-11. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1080/25741136.2018.1511362>

Mejía, M. R. (2007). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*, 33, 1-17. Recuperado de

Ministerio de Trabajo. [3 de Agosto de 2018]. *Por la cual se regulan las prácticas laborales*. [Resolución 3546 de 2018]. Recuperado de <https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/resolucion3546del3deagostode2018.pdf>

Nervi, H. M. y Nervi, H. H. (2007). *¿Existe la pedagogía?*. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.loginbiblio.poligran.edu.co>

Noble, C., Gray, M. y Johnston, L. (2016). *Critical Supervision for the Human Services: A Social Model to Promote Learning and Value-Based Practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Ortiz-Morales, E.F. (2018). Narrativas transmedia en el aula de clase: reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Educación y ciudad*, 35, 179-188.

Picó, M., Sáez, E. y Galán, E. (2019). Investigación transmedia. Cultura participativa en la creación del conocimiento académico. *El profesional de la Información*, 28(4), 1-10. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.unian-des.edu.co/8443/10.3145/epi.2019.jul.14>

Raybourn, E. M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of Computational Science*, 5(3), 471-481. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>

Restrepo- Mesa, M.C. y Tabares-Idárraga, L.E. (2000). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 21. Recuperado de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>

Ricaurte, P. (2018). Jóvenes y cultura digital: abordajes críticos desde América Latina. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, 13-28. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3664>

Rodríguez, J. A., López, L. D. y González-Gutiérrez, L. (2015). La narrativa transmedia como experiencia de simulación de inteligencia colectiva. El caso de Atrapados. *Signo y Pensamiento*, 34(67), 60-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=860/86043044003>

Rodríguez, J. (2013). Transmediación educativa. Oportunidades para expandir la experiencia de conocimiento en la escuela. *Ponencia presentada al III Simposio internacional. Redes hipertextuales en el aula*. Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Recuperado de <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1MNVJ7LF7-1X05ZRN-534>

Sánchez-Olmos, C. y Viñuela, E. (2019). Narraciones transmedia, música y videojuegos: el caso de Los ríos de Alice de Vetusta Morla y Delirium Studios. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 17(1), 60-82. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5525/552557649003>

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa. Recuperado de <https://ebookcentral-proquest-com.loginbiblio.poligran.edu.co>

Scolari, C. A., Lugo, N. y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. Recuperado de <https://doi-org.ezproxy.unian-des.edu.co/8443/10.4185/RLCS-2019-1324>

Scolari, C. A., Masanet, M., Guerrero-Pico, M. y Establés, M. (2018). Transmedia Literacy in the New Media Ecology: Teens' Transmedia Skills and Informal Learning Strategies. *El Profesional de La Información*, 27(4), 801-812. Recuperado de <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.09>

Scolari, C., Lugo, M. J. y Masanet, M. J. [2019]. Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. Recuperado de [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari\\_rlcs\\_educacion.pdf?s](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/42536/scolari_rlcs_educacion.pdf?s)

Thomas, S., C, Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S. y Pullinger, K. [2007]. Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12[12]. Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/2060/1908>