



Universidad Nacional de Rosario.

Facultad de Ciencia Política y RRII. Secretaría de Posgrado

Maestría en Comunicación Digital Interactiva

Proyecto Final de Maestría

**Alfabetismos digitales en Estudiantes Universitarios: Competencias
Transmedia para la Producción de Contenidos Mediante el Celular en Estudiantes
de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San
Juan (UNSJ) en el año 2024**

Maestranda: Lic. María Natalia Díaz

Directora: Dra. Soledad A. Ayala

Codirectora: Mg. Cecilia Vila

Asesora: Mg. Cecilia Yornet

Año: 2025

Secretaría de Investigación y Posgrado

Riobamba 250 Bis. Monoblock N° 1 - C.U.R. | 2000EKF Rosario, Santa Fe. Argentina +54 341 480 8521/22. Fax +54 341 480 8520 | <http://www.fcpolit.unr.edu.ar> investigacionyposgrado@fcpolit.unr.edu.ar

Dirección Maestría en Comunicación Digital Interactiva

Córdoba 1814 - 2do. piso of. 124 | S2000AXD Rosario, Santa Fe. Argentina +54 341 480 2620/22 int. 124 | <http://www.unrinteractiva.com.ar> / cdiunr@gmail.com

Sección A

Resumen

Este proyecto de tesis tiene como objetivo investigar los alfabetismos digitales de los estudiantes de primer año de 2024 de la carrera Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), como caso de estudio, a través de la interpretación de las competencias transmedia, definido por Scolari (2018), que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus dispositivos móviles. Además, se incluyó un análisis de los aprendizajes informales que tienen los estudiantes y que se complementan con dichas competencias. Esto dio lugar a comprender cómo están formados los alfabetismos digitales que tienen lugar hoy en las aulas.

La investigación es de abordaje cualitativo (Vasilachis, 2006), principalmente. Trabajamos como estrategia metodológica (Sautu, 2001) del estudio una triangulación de técnicas de recolección de datos mediante una encuesta semiestructurada con un grupo focal para responder los objetivos planteados.

De los resultados obtenidos surgió la propuesta de una plataforma participativa que titulamos *Colaborativa*, concebida en el marco de los alfabetismos digitales específicos de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la cual se focaliza en el fortalecimiento de las competencias transmedia de producción de contenido que tienen a la del celular como escenario central.

Palabras Claves: Alfabetismo Digital - Competencias Transmedia - Aprendizajes informales - Celular - Educación Superior

Abstract

This thesis project aims to investigate the digital literacies of first-year students in 2024 from the Bachelor's Degree in Social Communication at the National University of San Juan (UNSJ), as a case study, through the interpretation of transmedia competencies—as defined by Scolari (2018)—that they employ when producing content using their mobile devices. Additionally, the study includes an analysis of the students' informal learning processes, which complement these competencies. This has allowed us to understand how digital literacies are currently shaped within the classroom context.

The research follows a qualitative approach (Vasilachis, 2006) as its main methodological orientation. As a methodological strategy (Sautu, 2001), we implemented a triangulation of data collection techniques through a semi-structured survey and a focus group to address the stated objectives.

From the results obtained, we proposed a participatory platform titled *Colaborativa*, conceived within the framework of the specific digital literacies of the Social Communication program at UNSJ. This platform focuses on strengthening transmedia content production competencies, with the mobile phone as its central tool and environment.

Keywords: Digital Literacy - Transmedia Competences - Informal Learnings Processes - Mobile Phone - Higher Education

Agradecimientos

A la Universidad Pública, Laica y Gratuita, por haber sido el pilar de mi formación de grado y posgrado, y por todas las oportunidades y experiencias que me ha brindado.

A mi Directora, Soledad Ayala, por su calidez, su escucha atenta y esa palabra justa que, en cada encuentro, supo orientarme y darme confianza para llevar este proyecto a buen puerto.

A mi Codirectora, Cecilia Vila, por ser un sostén indispensable en este camino. Gracias por escuchar con paciencia, corregir con generosidad y estar siempre presente, incluso en los detalles más pequeños del trabajo de campo.

A mi Asesora, Cecilia Yornet, por su claridad y cercanía, y por confiar siempre en que podría lograrlo, gracias por estar siempre en los momentos importantes de mi vida.

A la Maestría en Comunicación Digital Interactiva y a todo el equipo que la constituye, por abrirme las puertas y las miradas a nuevos horizontes.

A mi familia, unas gracias infinitas por la paciencia eterna y la comprensión sin límites.

A Laura Olivares, mi compañera de ruta y amiga, que me acompaña desde el comienzo de este trayecto. Gracias por ser mi sostén.

A mis compañeras de pasillo, Sandra y María, por ser una fuente inagotable de energía y alegría, especialmente en esos momentos en los que sentía que ya no podía más.

A mis amigos y colegas, Norma Velardita, Noelia Escales y Luis Tomas, por todas las charlas que tuvimos en el momento justo para lograr nuestro objetivo de obtener el título de Magister.

A los compañeros del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, quienes siempre estuvieron abiertos a brindarme una palabra de aliento cuando más lo necesitaba.

A mis compañeros y compañeras docentes de las asignaturas y del proyecto de investigación, por el aguante, la colaboración y el apoyo sincero a lo largo de este recorrido.

Y a todos mis amigos, quienes han sabido comprender el esfuerzo y el tiempo que implica la elaboración de una tesis.

Índice

Sección A	2
Resumen.....	3
Agradecimientos	5
Introducción	12
Capítulo 1: Contextualización y Antecedentes	16
1.1 Contextualizaciones de Nuestro Objeto de Estudio y Motivaciones	16
1.2 Estado Del Arte.....	19
Capítulo 2: Alfabetismo Digital en la Era del Celular.....	27
2.1 La Cultura de la Convergencia como Cambio de Paradigma.....	27
2.2 De la Alfabetización a las Alfabetizaciones Digitales.....	30
2.3 Alfabetismos Transmedia en Estudiantes Universitarios	34
2.3.1 Competencias Transmedia.....	35
2.3.2. Competencias Transmedia de Producción.....	37
2.4 Aprendizaje Informal.....	38
2.4.1 Estrategias Informales de Aprendizaje	40
Capítulo 3: Marco metodológico	42
3.1 Tipo de Investigación.....	43
3.2 Técnicas de recolección de datos.....	44
Capítulo 4 Análisis y Ponderación de los Resultados.....	48
4.1 Análisis de los datos de la encuesta “Alfabetismos Digitales”.....	48
4.1.1 Datos Sociodemográficos	49
4.1.2 Respecto de los Dispositivos Digitales y la Conexión a Internet	52
4.1.3 Respecto de lo que Sabes Sobre Internet	56

4.1.4 Sobre los Saberes y Consultas de Fuentes en Internet.....	60
4.1.5 Sobre los Saberes y Acceso a Redes Sociales Digitales.....	62
4.1.6 Sobre los Saberes y Acceso a Inteligencia Artificial.....	64
4.1.6 Sobre el Acceso a las Aplicaciones en el Celular.....	66
4.1.7 Sobre Producción de Contenidos con el Celular por Parte de los Estudiantes.....	68
4.2 Análisis del Grupo Focal	79
4.2.1. “Esas Cajitas Móviles”. Convergencia digital y estudiantes en sus rutinas	80
4.2.2. Competencias de producción de los estudiantes como prosumidores	84
4.2.3. “Una Virtualidad Tradicional”: El uso de la pantalla móvil para el trabajo colaborativo.	97
Capítulo 5 Reflexiones Finales	100
Sección B	1
Biblia Narrativa: Colectiva, “Espacio de Co-Creación”	2
1- Descripción.....	2
2- Justificación.....	3
3. Objetivos.....	4
4. Definición de audiencia	5
5. Tratamiento	5
5.1 Título y lema del proyecto	5
5.2 Storyline.....	5
5.3 Sinopsis (narrativa y funcional).....	5
5.4 Plot points	7
5.5 Caracterización de los Protagonistas	9
6. Especificaciones funcionales y diseño visual	10

6.1. Formulario Multiplataforma	10
6.2. Guion o Escaleta de la Plataforma Principal	13
6.3. Storyboard.....	15
6.4. Estrategias de Participación y Propuestas de Interacción de los Usuarios	15
6.5. Propuestas de Implementación de Redes Sociales	16
6.6. Especificaciones de Diseño	22
6.6.1 Logotipo de la plataforma.....	23
6.6.2 Variantes de Recursos para Aula Virtual.....	24
6.6.4 Variantes del Recursos para Plataformas.....	26
6.6.5 Paleta de Colores	27
6.6.6 Tipografías	28
7. Implementación y Ejecución	28
7.1. KPIs	28
7.2. Cronograma de lanzamiento de piezas de la plataforma	29
7.3. Equipo de Producción (Perfiles Profesionales)	30
Sección C	1
Referencias Bibliográficas	1
Anexos	4
Anexo I: Alfabetismo Trasmedia.....	4
Anexo II: Cuestionario Alfabetismos Digitales.....	5
Anexo III: Guion para el Desarrollo del Grupo Focal	24
ANEXO IV: Manual del Usuario Colaborativa.....	28

Índice de Figuras

Sección A

Figura 1 Edad de los Estudiantes.....	49
Figura 2 Género de los Estudiantes	49
Figura 3 Departamento en el que Actualmente Viven los Estudiantes	50
Figura 4 Antecedentes Académicos de los Estudiantes.....	51
Figura 5 Antecedentes Académicos de los Estudiantes, Otros Estudios	51
Figura 6 Tenencia de Dispositivos de Tecnologías de la Información y la Comunicación.....	52
Figura 7 Tenencia de Dispositivos y Año de Obtención	54
Figura 8 Tenencia de Dispositivos de los Estudiantes y Año de Obtención	54
Figura 9 Tipos de Conexión a Internet de los Estudiantes	55
Figura 10 Saber qué es Internet	56
Figura 11 Saber qué es un Navegador de Internet	56
Figura 12 Navegadores de Internet que Conocen los Estudiantes.....	57
Figura 13 Saber qué es un buscador de información en Internet.....	58
Figura 14 Saberes sobre Buscadores de Información en Internet.....	58
Figura 15 Acceso a buscadores en el Teléfono Móvil.....	59
Figura 16 Saber la Diferencia entre Internet, Navegador y Buscador	60
Figura 17 Saber sobre diferentes fuentes de información en Internet	60
Figura 18 Saber sobre Diferentes Fuentes de Información en Internet	61
Figura 19 Acceso a Diferentes Fuentes de Información en Internet	62
Figura 20 Tiempo de Acceso a Redes Sociales Digitales.....	62
Figura 21 Redes Sociales Digitales a las que Accede	63
Figura 22 Para qué Acceder a las Redes Sociales Digitales	63

Figura 23 Saberes sobre Inteligencia Artificial	64
Figura 24 Acceso a la Inteligencia Artificial	65
Figura 25 Para que acceden a la Inteligencia Artificial	65
Figura 26 Acceso a Aplicaciones en el Celular para Producir	66
Figura 27 Para que accede a Aplicaciones en el Celular	67
Figura 28 Funcionamiento del Celular con las Aplicaciones	67
Figura 29 Producción de Textos Escritos con el Celular Cotidianamente	68
Figura 30 Percepción de Frecuencia con la que Producen Texto Escrito con el Celular	69
Figura 31 Tipos de Texto Escrito que Producen con el Celular	69
Figura 32 Tipos de Texto Escrito que Producen con el Celular en la Facultad	70
Figura 33 Producción de Imágenes con el Celular	71
Figura 34 Percepción de Frecuencia con la que Producen Imágenes con el Celular	72
Figura 35 Tipos de Imágenes que Producen con el Celular	72
Figura 36 Tipos de Imágenes que Producen con el Celular en la Facultad	73
Figura 37 Producción de Videos con el Celular	73
Figura 38 Percepción de Frecuencia con la que Producen Videos con el Celular	74
Figura 39 Tipos de Videos que Producen con el Celular	74
Figura 40 Tipos de videos que producen con el celular en la facultad	75
Figura 41 Producción de Sonidos con el Celular	76
Figura 42 Percepción de Frecuencia con la que Producen Sonidos con el Celular	76
Figura 43 Tipos de sonidos que producen con el celular	77
Figura 44 Tipos de Sonidos que Producen con el Celular en la Facultad	77

Sección B

Figura 45 Formulario de carga de producciones desde el celular	11
Figura 46 Formulario de carga de experiencias desde el celular.....	12
Figura 47 Imagen de la visualización de la plataforma en diferentes pantallas	15
Figura 48 Perfil de Colaborativa en Instagram.....	17
Figura 49 Primer reel en Instagram	18
Figura 50 Perfil en TikTok	19
Figura 51 Perfil en YouTube	20
Figura 52 Perfil de Facebook.....	21
Figura 53 Canal de Discord	21
Figura 54 Logo de Colaborativa	23
Figura 55 Banner con la identidad de Colaborativa	24
Figura 56 Captura de pantalla de la búsqueda del aula virtual en el campus ...	24
Figura 57 Captura de pantalla de la presentación del aula virtual	25
Figura 58 Variantes del logo para Redes Sociales.....	26
Figura 59 Recursos para plataformas	26
Figura 60 Paleta de colores.....	27
Figura 61 Tipografía Colaborativa	28

Introducción

Este trabajo final de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva (MCDI) se propuso conocer y comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), a través de la identificación y de la interpretación de las competencias transmedia que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus dispositivos móviles (celulares). El caso de estudio comprendió a quienes cursaron el primer año de la Licenciatura en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) en el ciclo lectivo 2024.

En el contexto universitario actual, la conexión permanente a Internet y el uso constante de diversas plataformas digitales se han integrado plenamente a la rutina estudiantil, tanto para actividades académicas como personales. Frente a esta realidad, es frecuente que los docentes atribuyan a los estudiantes competencias digitales avanzadas basándose únicamente en su condición generacional; suposición que ha sido debatida por diversos estudios. Pierre Lévy (2007) dice que el desarrollo de competencias digitales no debe ser entendido como un fenómeno generacional, sino como el resultado de formas específicas de participación en la cultura digital. En sus palabras, “la cibercultura no depende solamente de las tecnologías, sino de los usos sociales que se hacen de ellas” (p. 14). El autor sostiene que las habilidades digitales surgen de la interacción con los entornos tecnológicos y de las experiencias colaborativas, “los saberes se construyen en función de las interacciones sociales y los flujos de información que circulan por el ciberespacio” (Lévy, 2007, p. 87).

Lo que es innegable es que el *ecosistema de medios* (Scolari, 2010) en el que se desenvuelven los estudiantes universitarios está compuesto por una variedad de pantallas, aplicaciones y sistemas a través de los cuales desarrollan su vida social, su vida académica, se entretienen y también adquieren conocimientos. Este escenario no es ajeno a quienes cursan carreras en la UNSJ y es por ello que nos interesa investigar sobre sus alfabetismos digitales.

La alfabetización debe entenderse, entonces, como un proceso continuo que trasciende los límites institucionales, evitando reducirla a un mero conjunto de competencias individuales. Como plantea Buckingham (2008), este proceso comprende tres dimensiones fundamentales: acceso, comprensión y creatividad. Resulta

imprescindible considerar el contexto social, cultural e interpersonal en el que se desarrollan estas competencias, ya que dicho entorno configura significativamente los procesos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Gutiérrez-Martín (2003), la alfabetización digital trasciende el mero aprendizaje técnico o el dominio instrumental para enfocarse en “la capacidad de comprender y usar críticamente la información en múltiples formatos y fuentes” (p. 86) a través de sistemas computacionales que procesan datos dinámicamente. Esta concepción sitúa a la alfabetización digital como una forma específica de alfabetización mediática aplicada a entornos digitales, donde lo fundamental no radica en herramientas tecnológicas particulares, sino en competencias críticas. En esta misma línea, Area Moreira (2011) amplía esta visión al referirse específicamente al ámbito universitario, destacando cómo, más allá de las habilidades instrumentales básicas, la verdadera alfabetización digital implica desarrollar capacidades para “apropiarse y otorgar significado a la densidad de información disponible en la red” (p. 25).

En este sentido, el investigador Carlos Scolari (2018) sostiene que los adolescentes de hoy se relacionan con los medios desde un rol activo (prosumidores), es decir, sujetos con potencial para generar y compartir nuevos contenidos en diferentes formatos. Tienen en común “un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018, p.4).

Así, en concordancia con el objetivo general de esta investigación, conocer y comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2024 de la carrera de Comunicación Social de UNSJ, a través de la interpretación de las competencias transmedia que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus celulares (o teléfono móvil), es que planteamos los siguientes cuatro objetivos específicos:

1) Identificar el acceso material y simbólico que los estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2024 de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) tienen del celular (o teléfono móvil).

2) Describir cuáles son las competencias transmedia que aplican con el celular (o teléfono móvil) los estudiantes de primer año de 2024 de la Licenciatura en Comunicación

Social de la UNSJ al momento de producir contenidos en diversos lenguajes (escritos, gráficos, sonoros y audiovisuales).

3) Identificar las estrategias de aprendizaje informal que los estudiantes de primer año de 2024 de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNSJ ponen en valor durante el cursado de las materias de producción del primer año.

4) Analizar de qué maneras las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal construyen/crean formas de alfabetismos digitales específicos que son aplicados por los estudiantes durante el cursado de las distintas materias de producción del primer año.

De esta manera, las respuestas obtenidas para cada objetivo permitieron diseñar y promover -en el ámbito institucional de la facultad y, de manera más específica, en la carrera- un espacio de trabajo colectivo entre estudiantes y docentes, correspondiente a la producción digital o maqueta denominada *Colaborativa*. Este espacio facilitara el intercambio de competencias transmedia con el fin de fortalecer los alfabetismos digitales.

Así, en el marco de lo solicitado en esta carrera de posgrado presentamos este trabajo de investigación-acción cuyo informe final se organiza en tres secciones.

La primera sección o sección A está organizada en cinco capítulos. El capítulo 1 titulado “Contextualización y Antecedentes” ubica nuestra investigación en tiempo y espacio dando a conocer las características más relevantes del ámbito donde se llevó a cabo la investigación. El capítulo se completa con un recorrido por trabajos previos que están relacionados con la temática. El capítulo 2 da cuenta de las perspectivas teóricas-conceptuales que dan sustento a nuestra investigación. En el capítulo 3 describimos la metodología utilizada. Es decir, buscamos construir el conocimiento a partir de aproximaciones sucesivas al objeto de estudio. En el capítulo 4 presentamos el análisis y la ponderación de los resultados del trabajo de campo. En el capítulo 5 presentamos las reflexiones finales.

La sección B corresponde a la propuesta digital/queta que consiste en la biblia narrativa de una producción digital a la que hemos dado el nombre de *Colaborativa: espacio de co-creación*, que fue ideada e implementada a partir de los resultados y conclusiones a las que se llegó en la sección A. *Colaborativa: espacio de co-creación* es

una plataforma digital enfocada en el fortalecimiento de competencias transmedia de producción de contenido a través del celular de forma participativa.

En la sección C se encuentran las referencias bibliográficas y anexos de la tesis.

Capítulo 1: Contextualización y Antecedentes

1.1 Contextualizaciones de Nuestro Objeto de Estudio y Motivaciones

La evolución y la popularización de los dispositivos móviles, pero especialmente de los celulares, en conjunto con el crecimiento de las posibilidades de conectividad han dado lugar a una importante transformación en la vida diaria de los usuarios que permanecen conectados durante la mayor parte del día.

La observación cotidiana de las prácticas que realizan los estudiantes universitarios en nuestro país permite afirmar que estos se encuentran inmersos en un entorno digital dinámico, caracterizado por la multiplicidad y convergencia de pantallas, plataformas y canales. A partir de esta constatación, respaldada por datos empíricos obtenidos en la encuesta y en el grupo focal que se realizó, se hace necesario analizar las competencias digitales que los estudiantes desarrollan y emplean tanto en contextos formales como informales. Al respecto, la última Encuesta Nacional de Consumos Culturales (ENCC, 2023), elaborada por el Sistema de Información Cultural de la Argentina (SInCA) -perteneciente al entonces Ministerio de Cultura de la Nación-, ofrece datos altamente relevantes para este estudio en relación a los principales consumos y prácticas culturales de adolescentes y jóvenes. En su medición señala que en 2022 el 28% de la población usó el celular para ver contenidos audiovisuales en plataformas, y especialmente entre las/os jóvenes, de 18 a 29 años, ese porcentaje asciende al 47% y entre las/os adolescentes de 13 a 17 años, al 51%. Es un dato de interés al ponerlo en relación con la medición del uso de otros dispositivos con conectividad por parte del mismo sector: el 20% de los adolescentes y un 28% de jóvenes usó computadoras; mientras que un 4% y un 6% usó tabletas, respectivamente.

Al contexto generado por la pandemia de COVID-19 en 2020 y 2021, que impulsó el crecimiento y expansión de diversas prácticas sociales en Internet, se suma el desarrollo y adopción de la inteligencia artificial generativa (IAG) por distintos sectores sociales. Si bien los orígenes de la IAG se remontan históricamente a más de seis décadas, en los últimos años se ha popularizado su asociación con proyectos de grandes corporaciones tecnológicas como Microsoft, Google, Tesla y OpenAI, entre otras. Según un artículo publicado en el portal Statista, Open IA lanzó en 2022 GPT-3.5, una herramienta de IAG que llegó a un millón de usuarios en cinco días (Statista, 2022). Estos datos evidencian la notable capacidad de expansión y penetración que han tenido -y aún tienen- las

tecnologías digitales en las prácticas sociales. Como usuarios de Internet, durante 2024 hemos podido observar la integración de sistemas de inteligencia artificial generativa en diversas plataformas. Un ejemplo claro son las aplicaciones de Meta (como WhatsApp e Instagram), donde la inteligencia artificial se manifiesta en funciones como filtros para edición fotográfica, creación de stickers y generación de imágenes. De igual forma, Google ha implementado esta tecnología en sus servicios, destacándose las sugerencias de respuestas detalladas en Gmail y el asistente virtual Gemini, disponible tanto para sistemas Android como iOS.

Al ser tecnologías digitales y de alcance global, encuentran también su apropiación y construcción de sentidos en ámbitos e instituciones educativas. Desde prácticas más experimentales, tanto estudiantes como docentes comienzan a usar estas herramientas en sus cotidianidades. Aunque la temática referida a la inteligencia artificial generativa y su impacto en la educación universitaria no es parte de este trabajo, no queremos dejar de mencionarla como uno de los desafíos que la educación superior enfrenta en la actualidad y, los alfabetismos, no están exentos de esta tecnología.

En el caso específico de nuestro objeto de estudio, la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) inició en 2017 el proceso de formalización e institucionalización del trabajo que diversas unidades académicas venían desarrollando en torno a la educación a distancia, la virtualización de contenidos y la gestión de aulas virtuales. Así fue como en el 2019 se formaliza el Sistema de Educación a Distancia (SIED), el cual es validado por la CONEAU en septiembre de 2020. Desde ese momento, comienza un proceso de implementación de diversas líneas de trabajo como parte de un proceso de integración, articulación y crecimiento al interior de las prácticas institucionales de la Universidad con respecto a la educación superior y el uso de tecnologías digitales.

En el 2020 con la pandemia y la implementación de la primera edición del Plan de Virtualización de la Educación Superior, conocido como VES, el equipo del SIED-UNSJ realizó las primeras acciones para llevar adelante las dos líneas de acción que se consideraron prioritarias. La primera línea de acción estuvo referida a lo tecnológico, es decir, a la adquisición e instalación de equipos informáticos, implementación y/o mejoras de plataformas (Moodle, Big Blue Button, NextCloud, entre otros). La segunda línea de acción tuvo como prioridad la capacitación y el acompañamiento a los docentes, tanto para la enseñanza y la adecuación del uso de las herramientas digitales a sus estrategias

pedagógicas en la educación remota de emergencia¹ que estaba teniendo lugar; como también una vez que se volviese a la presencialidad y la situación se normalizara. Ahora bien, revisando los documentos aprobados por la CONEAU, resalta un dato llamativo: la ausencia de los estudiantes como actores fundamentales en los procesos de aprendizaje y su relación con el uso de las tecnologías digitales en general. Esta ausencia es destacable ya que los estudiantes son el eje central de la educación superior. En este sentido, en relación a lo antedicho, las dos líneas de acción presentadas desde el Plan VES no contemplaron en ningún momento acciones conjuntas con los estudiantes. A partir de esto, inferimos que en la elaboración del documento existe un posicionamiento determinista frente al uso de las tecnologías digitales ya que se considera que a partir de la capacitación de un actor específico, los docentes en este caso, éste puede causar efectos concretos en las prácticas de aprendizaje de sus estudiantes. Esto nos lleva a concluir en la necesidad de conocer las prácticas de los estudiantes, sus procesos de aprendizajes - formales e informales-, el modo en que desarrollan sus competencias digitales y que construyen sus procesos de alfabetización digital, con el objetivo de incluirlos en la planificación institucional; especialmente porque ellos ocupan un lugar privilegiado en el nuevo Plan de Estudios de la carrera.

Lo dicho anteriormente, resalta la importancia de que las universidades precisen investigar sobre las nuevas formas de interacción que los estudiantes tienen con los dispositivos digitales, especialmente los celulares, ya que no se reducen a una “mera consulta” de los contenidos publicados en las redes sociales sino que forma parte de sus prácticas cotidianas. En otras palabras, mediante el uso de sus celulares los estudiantes construyen en la actualidad su percepción, su visión de los aspectos culturales, sociales, políticos y económicos de la realidad que viven; crean su “ser y estar” en el mundo. Así, comprender los procesos de alfabetismos digitales de los estudiantes a través de un análisis del uso del celular, resulta una ventaja para implementar actividades en las que deban poner en juego sus competencias digitales y que estas sean incluidas en acciones institucionales concretas y situadas. En este sentido, la importancia de la elaboración de

¹ Si bien de manera coloquial los procesos educativos que tuvieron lugar durante la pandemia son conocidos al día de hoy como “educación virtual”. Sin embargo, la manera en que han sido mencionados en distintas reuniones científicas por representantes del SIED en la RUEDA (Red Universitaria de Educación a Distancia, del Consejo Interuniversitario Nacional -CIN) es educación remota de emergencia (ERE). Este tipo de educación hace alusión a un tipo de educación que, como las siglas lo refiere, fue de “emergencia” debido a la inmediatez con la que vino la pandemia y se declaró el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y “remota”, porque no tuvo lugar en un aula.

la maqueta es el resultado de una relación entre teoría y práctica que logra dar cuenta y articular nuevas formas específicas de uso del celular para la producción de contenidos y de una necesidad institucional de reconocer e incorporar prácticas actuales de los estudiantes en el proceso de su formación académica y de competencias transmedia en los alfabetismos digitales.

De esta manera, tal como dijimos en la Introducción, nuestro estudio se centra en conocer y comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2024 de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), a través de la interpretación de las competencias transmedia que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus celulares (o teléfono móvil). Cabe destacar que actualmente, esta unidad académica está implementando de manera gradual un nuevo plan de estudios, vigente desde marzo de 2024. Cabe aclarar que la renovada propuesta académica incluye un título intermedio de Técnico Universitario en Comunicación Digital, diseñado para responder a las demandas formativas de los futuros profesionales de la comunicación. En la fundamentación de dicho plan de estudios se advierte “la necesidad de trabajar por una carrera más cercana a los/las estudiantes, que renueve por su oferta pedagógica en pos de promover la alfabetización” (ORD. N° 0008/CD-2023. p.5). De allí también la relevancia de la construcción de nuestro objeto de estudio.

1.2 Estado Del Arte

En el presente capítulo ofrecemos un recorrido por una selección de estudios realizados, que desde diferentes dimensiones aportan a nuestra investigación. Comenzaremos por aquellos trabajos que son de alcance global para terminar haciendo un acercamiento hacia aquellos que están más situados con respecto a su objeto de estudio, aportando una visión más minuciosa.

Nuestra investigación tiene como objetivo conocer y comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan, a través de la interpretación de las competencias transmedia que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus dispositivos móviles. Para relevar antecedentes en diferentes repositorios académicos establecimos conceptos claves, que nos permitieron realizar una búsqueda sistemática y exhaustiva.

Los conceptos claves establecidos para la búsqueda fueron los siguientes: alfabetismo digital, competencias transmedia, pantalla móvil, educación superior.

La búsqueda se realizó principalmente en Sedici, Rephip, Google académico, Scopus, Dialnet, Redalyc y Scielo. El criterio que guió el uso de estas fuentes de datos académicas se debió a que son bases de datos que indexan trabajos y revistas en idioma español y de origen iberoamericano en un gran porcentaje; razón por la cual se pueden encontrar antecedentes que dialoguen de manera directa con nuestro objeto de estudio.

Para la selección de los trabajos, además de los criterios antes seleccionados, se tuvieron en cuenta los indicadores bibliométricos que estas bases de datos proporcionan, como el índice H (referido al autor) y el índice de impacto (referido a la obra). Otro criterio utilizado fue la fecha de publicación de los trabajos, ya que se tomaron en consideración trabajos publicados en los últimos 6 años.

Ahora bien, uno de los referentes de mayor relevancia en esta investigación es el mapa de competencias transmedia propuesto por el doctor Carlos Scolari en el 2018 como resultado del proyecto de investigación *Transmedia Literacy*. En el mapa propuesto, las competencias transmedia han sido organizadas en 9 dimensiones, las cuales incluyen 44 competencias generales, y, en un segundo nivel, 190 competencias específicas descriptas en profundidad. El proyecto *Transmedia Literacy* surgió por iniciativa de un grupo de investigadores que comparten un interés por los adolescentes, la comunicación digital interactiva y los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proyecto se ejecutó desde abril de 2015 a marzo de 2018, con un alcance internacional. El equipo de investigación estuvo formado de forma interdisciplinar por más de 50 investigadores con experiencia en áreas como las alfabetizaciones digitales, narrativa transmedia, contenidos generados por los usuarios y cultura participativa, etnografía tradicional y virtual, y pedagogía e innovación en la enseñanza.

Los resultados del proyecto *Transmedia Literacy* fueron publicados en el libro *Adolescentes, medios de comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las competencias Transmedia de los Jóvenes en el aula*. Los objetivos principales del proyecto, expresados en dicha publicación son:

Contribuir a una mejor comprensión de cómo consumen, producen, comparten, crean y aprenden los adolescentes en entornos digitales; crear un mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal utilizadas por

chicos y chicas para identificar cómo se pueden ‘explotar’ en el sistema educativo formal; ir más allá de la identificación de las competencias/estrategias y proponer un kit para el profesor que cualquier docente se pueda descargar, adaptar y poner en práctica en el aula. (2018, p.10).

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en 8 países: España, Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay, usando un enfoque de etnografía a corto plazo. Participaron María José Masanet, profesora de la Facultad de Información y Medios Audiovisuales de la Universidad de Barcelona y Nohemí Lugo Rodríguez, perteneciente al Departamento de Medios y Cultura Digital del Tecnológico de Monterrey.

En un artículo más reciente titulado *Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes* (2019) y publicado por la revista *Latina de Comunicación Social*, 74 los investigadores Scolari, Masanet y Logo Rodriguez realizan un estudio de caso. De esta investigación nos pareció interesante el diseño de la experiencia dentro del aula que les permitió concluir que:

las competencias desarrolladas en ambientes informales, son de utilidad en el desarrollo de prácticas formales, conviene recordar que tanto a nivel analítico como práctico es aconsejable mantener un intercambio constante entre ambos entornos. Por este motivo la alfabetización transmedia, entendida como una praxis educativa, se propone recuperar dentro del aula los saberes desarrollados fuera del entorno formal. (Scolari et al., 2019, p.15)

El artículo de Giraldo-Luque et al (2020) *Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: producción y edición de contenidos informativos multimedia* publicado en la *Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, da cuenta de un trabajo de investigación que se acerca al uso que los jóvenes hacen de las herramientas multimedia cuando deciden producir y publicar un producto periodístico. El estudio pone énfasis en las plataformas digitales de contenido periodístico y en las competencias del “alfabetismo transmedia” adquiridas por estudiantes de grado de segundo año de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), en el desarrollo de la práctica de fin de curso de la asignatura Escritura Periodística para Multimedia e Interactivos, de cuatro cursos académicos desde el 2013 al 2016. A partir de 28 reportajes multimedia, se aplica un análisis de contenido cuantitativo y cualitativo realizado sobre

los trabajos presentados por los alumnos, e introduce las opiniones de tres grupos focales con los autores de los proyectos.

El estudio explica que el alumnado confiere un protagonismo destacado a los elementos visuales relacionados con sus proyectos de curso. Los trabajos analizados demuestran, sin embargo, que los componentes emotivos de las historias desatienden aspectos del periodismo transmedia, y que entre los estudiantes existe una confusión terminológica sobre qué es un producto transmediático. El artículo identifica la prevalencia de una alfabetización instrumental o técnica, ligada al manejo adecuado de imágenes y elementos multimedia, pero no crítica, tanto en el discurso como en los contenidos creados por los estudiantes.

En cuanto a la realidad latinoamericana Scolari et al (2018) en el artículo *Alfabetismo transmedia. Una introducción*, reúne una serie de experiencias, principalmente desarrolladas en Latinoamérica, que centran su atención en los modos en que niños y adolescentes operan con los medios digitales. Como se puede apreciar por la cantidad de trabajos presentados, el espacio es vasto en investigaciones y propuestas que estudian las alfabetizaciones digitales así como las competencias transmedia que los estudiantes de diferentes niveles desarrollan dentro y fuera del ámbito educativo. Así, Scolari et al (2018), nos ayuda a dimensionar la diversidad de enfoques analíticos y perspectivas de trabajo en la temática que nos convoca, además de la multiplicidad de voces y experiencias que forman parte de nuestra área de estudio.

Ahora bien, otros dos trabajos relevantes a nuestro tema de estudio son lo de Corona Rodríguez (2018) *De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación diy de Fans y Makers mexicanos* y, el artículo de Albarello y Mihal (2018) *Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa*. Ambos trabajos analizan las competencias que se desarrollan fuera del aula en los tiempos libres y que, muchas veces, son consideradas actividades meramente recreativas pero que, sin embargo, a veces son utilizadas para resolver situaciones dentro de las aulas.

El primer artículo, desarrollado por el doctor en educación José Manuel Corona Rodríguez, titulado *De la alfabetización a los alfabetismos: aprendizaje y participación diy de Fans y Makers mexicanos*, explora las formas de participación y prácticas centradas en el “hágalo usted mismo” (*Do it yourself*), plantea la necesidad de incorporar a las prácticas educativas las habilidades que los estudiantes desarrollan fuera del ámbito

formal educativo. Así José Manuel Corona Rodríguez (2018) observa las prácticas de participación de dos comunidades, una de fans y otra de makers, mediante la técnica de observación participante (presencial y virtual) y a través del acceso y diálogo con informantes clave. Entre las conclusiones más destacadas que encontramos, resaltamos que ambas comunidades “están produciendo experiencias significativas mediante la puesta en operación de procesos de aprendizaje basados en la experiencia, el ocio, el ensayo colectivo, la curación informativa, la colaboración comunitaria y la autoevaluación” (Corona Rodríguez, 2018, p.2).

Por su parte, Albarello y Mihal (2018), en su trabajo *Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa*, analizan la experiencia pedagógica #Orson80. Esta iniciativa, aunque originada como propuesta escolar, trascendió el ámbito áulico mediante producciones que sobrepasaron los límites del aula. El estudio se desarrolló en diversas instituciones de educación secundaria de la provincia de Buenos Aires (Argentina), empleando una metodología cualitativa que combinó entrevistas en profundidad con análisis de contenido.

Por otro lado, Emma de la Cruz (2022) en su trabajo de tesis de maestría *Alfabetización digital y su relación con las habilidades investigativas en estudiantes de una universidad de Lima*, pone el foco en discriminar cuáles son las alfabetizaciones digitales puestas en juego a la hora de desarrollar estrategias de investigación y cuáles son las habilidades creativas. Nos parece muy importante este trabajo en cuanto pone en tensión habilidades de tipo instrumentales con habilidades críticas. La investigadora propone cinco dimensiones de alfabetización digital; a su vez cada dimensión está compuesta por indicadores. Las dimensiones que propone son: 1) instrumental, 2) cognitiva, 3) comunicativa, 4) emocional y 5) axiológica. A partir de ellas la investigadora confecciona un instrumento que es aplicado en una Universidad de Lima a los estudiantes mayores de 18 años, que se encontraban matriculados en el primer semestre 2022 en Seminario de Tesis del noveno ciclo y que, obviamente, aceptaron participar de la investigación. Si bien este trabajo utiliza una metodología cuantitativa, destacamos los instrumentos que fueron confeccionados y aplicados en el proceso de investigación ya que nos acercan a conclusiones que nos son pertinentes. Uno de los resultados más destacados del trabajo “indican una correlación lineal positiva, concluyendo que existe relación entre la alfabetización digital y las habilidades investigativas” (De la Cruz, 2022, p.07).

Las investigadoras Miranda-Villanueva (2018), en el artículo *Millennials y entornos digitales: Qué y cómo aprenden estudiantes en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey*, describen los dispositivos digitales que prefieren los estudiantes al efectuar ciertas actividades académicas. Así, algunas de sus conclusiones muestran que los jóvenes prefieren la “computadora principalmente para estudiar, y la tableta y el teléfono móvil para complementar la información vista en la sesión de clase o para búsquedas rápidas” (Miranda-Villanueva, 2019, p. 22).

Por último, recuperamos una investigación reciente que toma como eje las alfabetizaciones transmedia para el desarrollo de narrativas multimediales en el nivel superior. Este antecedente es relevante para la presente investigación ya que establece un relación directa con las competencias de producción en el ámbito universitario. Así, Gomero, Barredo-Ibáñez y Hernández-Ruiz (2023) en *El transmedia en la Educación Superior. Una investigación cualitativa* (2023), de Perú, Colombia y España respectivamente; toman como objeto de estudio a las narrativas transmedia y el modo en que se utilizan dentro de las estrategias de enseñanza. El estudio se llevó adelante a partir de entrevistas hechas a 21 directores académicos y expertos en el ámbito de las comunicaciones y los medios interactivos en la educación superior en América Latina, España y Portugal. El valor de este trabajo radica en que se focaliza en analizar cómo las aplicaciones de las narrativas transmedias van de la mano de las alfabetizaciones de los estudiantes.

Si bien nuestro trabajo de investigación tiene otros objetivos, el estudio mencionado, resulta valioso por los datos que aporta, ya que permite: comprender las características de los procesos transmedia, acceder a antecedentes comparables para identificar fenómenos similares a nuestro objeto de estudio en diversos contextos, y analizar uno de sus hallazgos principales: la construcción de un mapa de transmedia storytelling en el ámbito universitario, desarrollado mediante la observación de los recursos humanos y materiales disponibles para implementar estas prácticas educativas. El equipo de investigación concluyó que:

Se constata un avance progresivo en la presencia del transmedia *storytelling* en los currículos universitarios y un vacío, señalado por parte de los docentes, con respecto a las iniciativas de capacitación concretas dirigidas hacia ellos como profesores e investigadores de parte de los centros de estudio. (Gomero et al., 2023, p. 10)

De esta investigación se desprende que, si bien existe acuerdo respecto de la incorporación de las competencias de producción en el entorno universitario, se constata que es necesario fortalecer la capacitación de los docentes en lo que se refiere al trabajo con los procesos de alfabetización transmedia y sus potencialidades en contextos educativos.

La investigación de Mg. María Victoria Gagliardi (2022), titulada *Explorar lo sonoro. Alfabetizaciones transmedia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ)*, presentada en la misma carrera de posgrado en la que se está presentando este trabajo, es de nuestro interés ya que desarrolla un estudio de caso de la asignatura “Prácticas Culturales”, espacio curricular común y obligatorio para los ingresantes de todas las carreras de la UNAJ. La misma contó con un total de 4863 estudiantes en 2022. A causa de la masividad que la misma comporta, está programada para ser dictada a lo largo de todo el año, estando compuesta por más de 100 comisiones en cada cuatrimestre. Gagliardi (2022) analizó las alfabetizaciones transmedia de las y los estudiantes de primer año en la UNAJ para construir una serie de materiales educativos en formato podcast que propicien aprendizajes significativos y situados. Para esto, definió los siguientes objetivos específicos:

identificar experimentaciones didácticas mediadas por tecnologías digitales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) durante 2020 a partir del trabajo en la materia Prácticas Culturales, conocer cuáles son las habilidades que desarrollan las y los estudiantes de Prácticas Culturales en la UNAJ, y diseñar un proyecto colaborativo e interactivo que involucre alfabetizaciones transmedia en el marco de las propuestas de trabajo de la materia. (Gagliardi, 2022, p.7)

La investigación, basada en una metodología cuantitativa, recuperó información acerca de las condiciones de cursada de los estudiantes de la materia en el año 2020. Luego de la recolección de datos, análisis y procesamiento la investigadora pudo reconocer las competencias digitales de los cursantes de la materia “Prácticas Culturales”, así como las condiciones materiales en las cuales desarrollaron sus cursadas. Entre las conclusiones, el estudio destaca el uso del teléfono móvil para el acceso al campus virtual de la universidad, así como su disponibilidad como única herramienta para la realización de actividades propuestas por la materia. A su vez Gagliardi (2022) concluye que cada estudiante “para desenvolverse en la vida universitaria bajo la modalidad virtual requiere la incorporación de una serie de habilidades y conocimientos que por lo general forman

parte del currículum oculto de las materias” (p.60). Por estos motivos, es que esta investigación constituye un antecedente esencial para el presente trabajo.

Capítulo 2: Alfabetismo Digital en la Era del Celular

2.1 La Cultura de la Convergencia como Cambio de Paradigma

Durante este tercer milenio, los modos en los que se produce la información y se accede a ella muestran la convivencia del papel y del libro con bases de datos alojadas en la nube, repositorios de información, redes y plataformas digitales. Estas tecnologías comparten la característica de ser accesibles desde una multiplicidad de dispositivos, lo que las convierte en ubicuas (Burbules y Callister, 2006).

Esta coexistencia de múltiples soportes y plataformas no constituye meramente un proceso tecnológico, sino que implica una dinámica multidimensional que genera transformaciones sustanciales en las prácticas culturales contemporáneas. Estas transformaciones en los modos de producción, consumo y distribución de contenidos basados en el desarrollo de dispositivos y redes informáticas han dado lugar a la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008).

El catedrático norteamericano y teórico de los medios Henry Jenkins (2008) considera la convergencia no sólo como un hecho tecnológico material sino como un fenómeno que afecta la forma en que los sujetos construyen sus relaciones con el mundo y se interrelacionan con el conjunto social. En palabras del autor “la convergencia representa un cambio cultural, toda vez que se anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (2008, p.15).

Podemos decir que la cultura de la convergencia es un proceso que afecta a la compleja red de interacciones que atraviesan al sistema cultural, social, técnico e industrial, involucrando así a todas -o a casi todas- las dimensiones de nuestra vida.

Esta conceptualización nos brinda un marco para denominar el contexto actual en el que estamos inmersos como individuos, caracterizado por la inmediatez, el acceso a grandes cantidades de información, la hiperconexión y la interacción con múltiples pantallas junto con la hibridación de lenguajes y plataformas. También forman parte de este contexto la relación de “viejos” y “nuevos” medios. Esta relación es denominada El artículo de Giraldo-Luque et al (2020) de medios por McLuhan (2017), Scolari (2010) y otros. Al respecto de este concepto Scolari dice que: “los medios forman un ecosistema donde cada especie mediática ocupa un lugar, entra en competencia con otras especies, muta o se adapta a los cambios del entorno, y puede incluso desaparecer si no logra

sobrevivir” (2015, p. 32). Además, Scolari sostiene que este ecosistema no solo está formado por tecnologías, sino también por la relación constante entre sí y con las prácticas sociales y culturales de los usuarios.

Ambos conceptos, el de cultura de la convergencia como el de ecosistema de medios, son necesarios para entender la transformación de las prácticas culturales. La cultura de la convergencia explica la circulación y apropiación de contenidos; mientras que el ecosistema de medios ayuda a entender el entorno donde esto sucede y cómo cambia este con el tiempo.

En el centro de todo el proceso se ubica la noción de un usuario proactivo y creativo, en cuya figura se funden y redefinen constantemente diversos procesos de producción, de participación y de re-elaboración de contenidos. Jenkins afirma que “la convergencia no tiene lugar mediante aparatos mediáticos, por sofisticados que éstos puedan llegar a ser. La convergencia se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones con otros.” (2008, p.15)

Jenkins (2008) plantea que el usuario, con sus relaciones y prácticas, en este contexto conforma lo que denomina cultura participativa. En esta cultura están presentes viejos y nuevos medios, así como géneros, formatos y contenidos diferentes. Los consumidores, ahora convertidos en prosumidores (*prosumers*), establecen conexiones entre contenidos mediáticos dispersos, por ejemplo, en literatura convencional, videojuegos, cómics y mundos virtuales.

Es así que, frente a una nueva forma de circulación de la información, se produce un giro fundamental en el rol de los destinatarios (tradicionalmente conceptuados como meros “consumidores”) quienes abandonan su status pasivo en pos de una participación activa que los convertirá, en palabras de Jenkins (2014), en prosumidores; es decir, en sujetos que, inmersos en la cultura de la era digital, cambian su categoría de espectadores para constituirse en verdaderos protagonistas, responsables de la co-construcción e implicancias de sus propios recorridos.

Los prosumidores tienen acceso a múltiples pantallas con las cuales interactúan y se relacionan de diferentes formas: el cine, la televisión, la computadora, la *notebook*, la *tablet* y el celular son parte de este escenario tecnológico. Israel Márquez, en su obra *Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil* (2015), analiza la evolución histórica y cultural de las pantallas, destacando especialmente el papel central que desempeña la

pantalla del smartphone en la sociedad contemporánea. Márquez (2015) describe la pantalla del teléfono móvil como “pantalla antropofágica”. Esta metáfora sugiere que esta pantalla absorbe todos los medios, pantallas y dispositivos digitales anteriores, permitiendo que a través de ella podamos realizar múltiples actividades para las que antes existía un dispositivo o pantalla determinado. El autor dice que el “teléfono móvil remite a todas las pantallas, pues su condición de pantallas antropofágicas hace que absorban, engullan y ‘devoren’ todos los medios y pantallas anteriores” (Márquez, 2015, p.11). integrado y transformado las funciones de medios anteriores, convirtiéndose en dispositivos centrales en la vida cotidiana contemporánea.

Un ejemplo de ello es que ya no es necesario prender la radio para escuchar las noticias, encender la televisión para ver películas, ni tomar la cámara para sacar fotos, hojear un libro para leer, consultar la hora o gestionar la agenda de compromisos ya que todas estas acciones y muchas más, se pueden encontrar en un solo lugar: los smartphones. Estos dispositivos poseen la capacidad de adaptarse a las necesidades de cada usuario.

Los dispositivos móviles hacen posible este fenómeno debido a que se establecen como herramientas indispensables para el acceso a la red, ya que facilitan la movilidad y ubicuidad. Es decir, actualmente es posible conectarse a Internet en cualquier momento y lugar y los usuarios pueden acceder a la información proveniente de los medios de diferentes maneras y en múltiples contextos.

En consonancia con la Teoría de la Construcción Social de la Tecnología, (CST) el profesor Bárcenas Curtis (2013) nos señala que hay que tener cuidado cuando hablamos de la cultura de la convergencia para no caer en simplismos y entenderla únicamente como un proceso tecnológico que agrupa diferentes funciones dentro de un dispositivo, sino que no hay que perder de vista la dimensión cultural que permite a los usuarios de esos dispositivos hacer conexiones entre los diferentes contenidos de los medios. Al respecto Barcenás (2013) remarca que en estos procesos de convergencia los dispositivos tecnológicos pasan a segundo plano es decir “las tecnologías pueden ser entendidas como artefactos, los cuales pueden ser tanto formados y reformados por el uso de las prácticas humanas en interacción con, alrededor y a través de ellos” (Hutchby, 2001, citado en Barcenás, 2013, p. 4).

2.2 De la Alfabetización a las Alfabetizaciones Digitales

El concepto clásico de alfabetización comprendía, en sus orígenes, habilidades de lectura y escritura. Socialmente se consideraba alfabetizada a toda persona que pudiera leer un libro o artículo y pudiera comentar lo leído, a quien era capaz de redactar un texto sin faltas de ortografía y con buena caligrafía. Estas habilidades básicas en la actualidad no son suficientes para considerar a una persona alfabetizada, dado que no permiten al individuo desenvolverse en el mundo actual de manera eficaz.

En el año 1978, la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) adoptaba una definición de la alfabetización funcional que hoy es utilizada:

Está alfabetizada funcionalmente toda persona que puede realizar todas las actividades en las que es necesaria la alfabetización para propiciar un funcionamiento eficaz de su grupo o comunidad y permitirle seguir utilizando la lectura, la escritura y el cálculo con miras a su desarrollo individual y el de la comunidad. (UNESCO, citado en Gutiérrez-Martín, 2010, p. 173)

Como punto de partida, podemos decir que una persona alfabetizada es aquella que posee los conocimientos y destrezas básicas para desenvolverse adecuadamente en una sociedad determinada en un momento específico.

El director general de la UNESCO en el período 1999-2009, Koichiro Matsuura, dijo al respecto de la definición de alfabetización, va cambiando con el propósito de abarcar el “conjunto complejo de competencias críticas que permite a los individuos expresarse, explorar, cuestionar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos y grupos en contextos tecnológicos en rápida mutación” (Matsuura, 2006, p. 160).

Siguiendo sus ideas, podemos entender a la alfabetización como un proceso constante y permanente de aprendizaje que se extiende durante la vida de las personas para que puedan desenvolverse de manera correcta en su vida en familia y en la sociedad.

A los efectos del presente trabajo, comprendemos a la alfabetización como un conjunto de saberes sujeto a constantes transformaciones, producto de los cambios culturales que se producen en nuestro contexto. Entendiendo la alfabetización como una capacidad que permite comprender cualquier ámbito de la realidad, o como “metáfora

para significar «conocimiento» y «comprensión» (Bhola, 2008, p. 8, Braslavsky, 2003, citado en Núñez Cortés, 2015, p.10).

Buckingham (2008) nos proporciona un enfoque amplio para comprender las alfabetizaciones, en palabras del autor “las definiciones de alfabetización son por necesidad ideológicas en el sentido de que implican normas particulares de comportamiento social y relaciones de poder particulares” 2008, p.193). En consecuencia “la alfabetización se encuentra vinculada en forma ineludible a la pregunta respecto de quién tiene la propiedad y el control de la información, así como a través de qué medios se genera y distribuye esa información” (Buckingham, 2008, p.193)

La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el marco de la cultura de la convergencia plantea nuevos desafíos para la alfabetización. Así lo afirma Gutiérrez-Martín (2010), quien considera que:

la integración de texto, sonido e imagen en los documentos multimedia, junto con la interactividad, permiten pensar en un nuevo lenguaje, algo específico que nos obliga a considerar ya la alfabetización “multimedia”, “digital” o “mediática” como una necesidad de hoy y algo imprescindible para un mañana muy próximo. (p.171)

Este nuevo y cambiante escenario es lo que hoy nos hace pensar en nuevas alfabetizaciones. Compartimos la mirada de Gutiérrez-Martín (2010) quien propone una definición de alfabetización digital que pretende superar la mirada centrada en la mera destreza mecánica de codificar y decodificar textos en diferentes lenguajes, para enfocarse en las implicancias individuales y sociales que su identificación, desarrollo, interpretación y difusión conllevan. Asimismo, podemos reconocer que el alcance en la evolución del concepto contempla no solo en las implicancias individuales de este proceso sino también las sociales, así como la finalidad última de la alfabetización y, en definitiva, su influencia en la transformación de la cultura.

Respecto del concepto de alfabetización digital Alfonso Gutiérrez-Martín (2010) se propone como tarea buscar una definición integradora. Partiendo de que hoy una persona alfabetizada es aquella que posee los conocimientos esenciales que le permiten desenvolverse adecuadamente en una variedad de actividades cotidianas, observamos no sólo que dichos saberes han cambiado con el tiempo sino que la alfabetización digital resulta indispensable para la integración de los sujetos en el entramado social.

Hablamos de alfabetización digital cuando nos referimos a un conjunto de enfoques centrados en la información y los lenguajes, entre los que Gutiérrez-Martín (2010) reconoce seis dimensiones: Las tres primeras tienen carácter instrumental y se vinculan con la informática (*computer literacy*), las redes (*network literacy*) y la tecnología (*technology literacy*) vinculada al campo de la tecnología educativa. Las tres dimensiones restantes se centran en el análisis de los mensajes y la construcción de sentidos (*information literacy*, *visualliteracy* y *media literacy*). De este modo podríamos concluir que la alfabetización digital es una parte integral de la interacción social y de las personas (Gutiérrez-Martín, 2010, p.176).

En un ecosistema mediático complejo, la preocupación por los modos de aprendizaje debe abordarse recuperando la dimensión múltiple de las alfabetizaciones para poder reflexionar sobre los modos de producción, circulación y consumo de los contenidos.

Desde esta óptica, adherimos a los planteos de Gutiérrez-Martín (2010) y Area Moreira (2011) cuando establecen que más allá del adjetivo que acompañe al concepto de alfabetización (ya sea esta digital, multimedia o mediática), este conjunto de competencias en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es un proceso complejo que excede la capacitación en el manejo de *hardware* y *software* para centrarse en el desarrollo de destrezas surgidas frente al advenimiento de nuevos códigos y formas comunicativas propias del paradigma de la cultura de la convergencia.

En el mismo sentido, retomamos el planteo de Buckingham (2008) que, citando la definición de alfabetización mediática adoptada por el ente británico de regulación en materia de medios de comunicación, dice que "Alfabetización mediática es la capacidad de obtener acceso a comunicaciones, así como de comprenderlas y crearlas en una variedad de contextos"(p.192). De allí toma el autor lo que identifica como dimensiones: acceso, comprensión, creatividad, las que define:

Obtener acceso incluye las habilidades y competencias necesarias para localizar contenidos mediáticos utilizando las tecnologías disponibles y el software correspondiente. Al menos en el uso dado por Ofcom al término, también se incluye la capacidad para regular (o autorregular) el acceso, por ejemplo mediante el conocimiento de riesgos potenciales y el uso de mecanismos de regulación y sistemas de orientación. *Comprender* incluye la capacidad para decodificar o

interpretar los medios, por ejemplo mediante el conocimiento de convenciones formales y genéricas, características de diseño y dispositivos retóricos. También supone el conocimiento de procesos de producción y de pautas de propiedad y control institucional, así como la capacidad para elaborar una crítica de los medios, por ejemplo, en función de la fidelidad y confiabilidad de sus representaciones del mundo real. Por último, *crear* implica la capacidad para usar los medios orientados a producir y comunicar mensajes propios, ya sea con fines expresivos o con el propósito de influir sobre otras personas e interactuar con ellas (Buckingham, 2008, pp. 191-192).

De este modo, comprendemos que el acceso a la tecnología no puede entenderse únicamente en su dimensión material, sino que debe incluir también aspectos simbólicos y de construcción de sentido, en tanto condiciones necesarias para una participación crítica y significativa en los entornos digitales.

En lo que refiere al sistema educativo, Aparici y Silva (2010) resaltan que en el interior del mismo siguen predominando lógicas propias de la sociedad industrial ya que, aunque en el aula se utilicen computadoras e Internet, estos recursos continúan estando al servicio de un profesor que transmite contenidos para que memoricen. Esta dinámica de transmisión vertical de contenidos contrasta con las prácticas y usos de la cultura de la convergencia. En efecto, las actuales formas de comunicarnos y socializar por fuera de las instituciones educativas se están apoyando cada vez más en otros formatos y lenguajes interactivos como los multimedia y las narrativas transmedia.

Observamos que los estudiantes universitarios han estrechado su relación con las tecnologías de forma más rápida que los docentes. Así, el acceso a Internet y a los celulares se intensifica, convirtiendo a los estudiantes en usuarios permanentemente conectados. Morduchowicz (2018) expone al respecto que en el año 2010 se podía observar una incipiente penetración de los celulares entre nuestros jóvenes, los que permitían un aprovechamiento bajo en relación con el uso de las computadoras para las actividades académicas. Sin embargo, actualmente el acceso y uso de contenidos digitales desde pantallas móviles ha superado ampliamente a los consumos a través de la computadora.

2.3 Alfabetismos Transmedia en Estudiantes Universitarios

En el actual contexto de convergencia cultural, los roles tradicionales de espectadores y productores se vuelven difusos, permitiendo que cualquier individuo pueda crear contenido o participar activamente en procesos de creación colaborativa.

El concepto de alfabetismo transmedia, el que de acuerdo con Scolari (2018):

se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. Si la alfabetización tradicional se centraba en los libros o, en el caso de alfabetización mediática, en la televisión, entonces el alfabetismo transmedia sitúa las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de su experiencia práctica y analítica. (p.17)

Por su parte la investigadora española María del Mar Grandío (2015) propone otra definición de los alfabetismos transmedia en donde en la cual podemos destacar que incorpora el sentido ético:

la capacidad para evaluar y crear contenido a través de múltiples plataformas con un sentido unitario y complementario teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas, presentando además una actitud ética hacia su propio contenido y el de los demás, y con el objetivo de fomentar la participación plena en contextos cada vez más interculturales. (p. 37)

Ambas visiones coinciden en destacar la importancia de estas habilidades para la vida social y cultural de los individuos, así como también el valor detrás de su consideración e incorporación dentro del contexto educativo.

En este sentido “el alfabetismo transmedia interpela a los jóvenes en tanto prosumidores, creadores o distribuidores de contenidos mediáticos. En vez de estigmatizar esas nuevas prácticas mediáticas propone recuperarlas dentro del aula, pasando de lo informal a lo formal” (Scolari, 2018, p. 9). Siguiendo la propuesta de Scolari (2018), se trata de ampliar la mirada para incluir las prácticas que efectivamente están realizando los jóvenes en su cotidianidad.

El concepto de alfabetismos transmedia emerge del análisis de la dimensión transmedia en los procesos de aprendizaje. Scolari et al. (2019) acuñaron este término

para designar las competencias desarrolladas en entornos informales que posteriormente se integran con la educación formal. Los alfabetismos transmedia implican la recuperación de estos capitales culturales dentro del diseño educativo, mediante una praxis pedagógica que reincorpora saberes desarrollados fuera de las instituciones educativas para resignificarlos en contextos formales.

Reconocer que los jóvenes que llegan a las instituciones educativas son individuos con experiencias propias y con conocimientos válidos que pueden ser de utilidad a la hora de adquirir nuevos conocimientos, constituye una de las premisas fundantes de los alfabetismos transmedia.

En la misma línea Corona Rodríguez (2018) propone el uso del concepto alfabetismos transmedia para describir las experiencias de aprendizaje que se producen en la cultura a través de las prácticas de participación, concretadas (habitualmente) en redes de colaboración basadas en intereses y experiencias compartidas. Estos alfabetismos se entienden como una alternativa ulterior a la noción de alfabetización, al incluir en su proceso lo que ocurre más allá de las lógicas instruccionales y de planeación formativa, y se preocupan por saber cómo es que la cultura mediatizada influye a las personas, y viceversa (Corona Rodríguez, 2018, p.2). En otras palabras, el autor plantea que no se debe perder de vista que los alfabetismos deben ser comprendidos como “una práctica social que no depende de condicionamientos formales o planificados sino de la acción cotidiana de sujetos (usualmente integrados colectivamente) movidos por sus propios intereses, deseos y posibilidades” (Corona Rodríguez, 2018, p.9).

2.3.1 Competencias Transmedia

El investigador Carlos Scolari retoma en su libro las palabras de Perrenoud quien define a las competencias como: “una estrategia de resolución de problemas basada en el razonamiento, las inferencias, las previsiones, la valoración de las probabilidades de distintos eventos llegando a un diagnóstico en base a una serie de indicadores, etc.” (Perrenoud citado en Scolari, 2018, p.27). De esta definición se desprende que las competencias no incluyen solo saber realizar una acción, sino que es un proceso que incluye otros elementos.

Para el presente trabajo recuperamos el concepto de competencias transmedia propuesto por Scolari (2018):

Las competencias transmedia (*transmedia skills*) son una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (*fanfiction*, *fanvids*, etc.) por los adolescentes también forma parte de este universo. (p.8)

En el proyecto *Transmedia Literacy*, en el que Carlos Scolari participó como investigador principal, ejecutado desde abril de 2015 a marzo de 2018, con un alcance internacional con la participación de 8 países.

En el libro *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (2018), donde son presentados los resultados finales del del proyecto, presentan el mapa que construyeron con más de 200 competencias transmedia. Estas competencias transmedia se encuentran organizadas en 9 dimensiones: producción, gestión, con los medios y la tecnología, narrativas y estéticas, para la prevención de riesgos, ideología y ética. Además de estas 9 dimensiones, se incluyen 44 competencias generales, y, en un segundo nivel, 190 competencias específicas. Los resultados se usaron para generar un mapa actualizado y completo con más de 190 competencias transmedia, tanto generales como específicas. En el Anexo I se puede observar un gráfico que fue elaborado por el equipo de investigación de Carlos Solari.

Estas competencias, a su vez, son clasificadas por el equipo de investigación también teniendo en cuenta el tipo de acción que involucran. Por un lado, aquellas en las que el uso de TIC implica competencia tecnológica en el manejo de programas como procesadores de texto, navegadores de Internet, plataformas de diseño entre otras herramientas. Por otro lado, aquellas competencias en que la comprensión crítica de las TIC se relaciona directamente con la habilidad de comprender, contextualizar, investigar y evaluar críticamente la información, los medios y los contenidos digitales con los que se interactúa.

Una de las conclusiones más destacadas del proyecto hace alusión a que: “no todos los jóvenes tienen estas competencias o las desarrollan en el mismo grado: mientras un

adolescente puede poseer muchas competencias productivas o de gestión social, otro puede que tenga muy poca habilidad para detectar y analizar” (p. 8).

De esta manera, el equipo concluye que “Las competencias transmedia conforman una topografía diversa e irregular” (p. 10) en la medida en que las “que surgieron durante la investigación cubren un amplio espectro de medios en el que los adolescentes “viven” y, al mismo tiempo, una amplia lista de habilidades, desde las más tecnológicas hasta las más narrativas o estéticas” (p. 10). Además, se señala que algunas de las competencias “detectadas son muy marginales y tan sólo las han desarrollado un puñado de adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con ideología y valores), mientras que otras son mucho más comunes (por ejemplo, las competencias de producción de contenidos)” (Scolari, 2018, p. 10).

2.3.2. Competencias Transmedia de Producción

Las competencias transmedia de los jóvenes son la base para el desarrollo del alfabetismo transmedia, es decir que, a través del estudio de las competencias transmedia podemos caracterizar los alfabetismos transmedia. En nuestra investigación recuperamos las competencias transmedia de producción que son propuestas por Scolari (2018), adhiriendo a su recomendación sobre la mirada sobre ellas:

Las competencias no se tendrían que plantear ni desarrollar de una manera descontextualizada, sin tener en cuenta lo que presuponen en cuanto al dominio de habilidades analíticas, que se pueden adquirir con trabajo previo y/o durante las actividades de producción (Scolari, 2018, p.28).

El equipo de investigación del proyecto *Transmedia Literacy* identificó 16 competencias transmedia de producción que los adolescentes practican fuera del ámbito formal de aprendizaje. En cada una de estas competencias fueron identificadas competencias específicas que se configuran de cierta forma para concretar una acción de producción digital.

A continuación, en la Tabla N°1 mostramos las competencias de producción que fueron catalogadas.

1. Crear y modificar producciones escritas.
2. Usar software y aplicaciones de escritura.
3. Crear y modificar producciones de audio.

4. Usar grabaciones de audio y herramientas de edición.
5. Crear y modificar dibujos y diseños.
6. Usar herramientas para dibujar y diseñar.
7. Crear y modificar producciones fotográficas.
8. Usar herramientas fotográficas y de edición.
9. Crear y modificar producciones audiovisuales.
10. Usar herramientas para filmar y editar.
11. Codificar software y construir hardware.
12. Modificar software y hardware.
13. Usar código y herramientas TIC.
14. Crear y modificar videojuegos.
15. Usar herramientas para crear y modificar videojuegos.
16. Crear cosplays y disfraces.

Estas competencias de producción transmedia a su vez están desglosadas en competencias específicas, para cada una de las 16 competencias de producción transmedia que se muestra la tabla 1. Solari (2018) propone una grilla donde desglosa las competencias transmedia de producción brindando descripciones y ejemplos. El equipo del proyecto aclara que las competencias identificadas se pueden extender y completar, y las categorías no son exhaustivas (Scolari, 2018, p.30), esto nos permite realizar modificaciones que nos permitan adecuar su propuesta a nuestra realidad.

2.4 Aprendizaje Informal

El aprendizaje informal es definido por Coombs y Ahmed (1974) como: “el proceso que dura toda la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades y actitudes de las experiencias diarias y la exposición al entorno” (citado en Morales, 2018, p.70). Este tipo de aprendizaje antecede a la existencia de las instituciones educativas; es decir que es anterior a los aprendizajes formales. Asimismo, cabe destacar que no es un saber exclusivo del contacto de los usuarios con las tecnologías. En esta misma línea el autor afirma que para que exista un:

aprovechamiento de “lo digital” habrá de ir acompañado de un contexto propicio. Es decir, generar las condiciones para que exista un sentido e interés, así como hábitos y destrezas para seleccionar, procesar, administrar, conectar y compartir

los conocimientos disponibles con otros. Una estrecha relación entre contenido, contenedor y contexto, habrá de considerar hábitos, prácticas, necesidades, así como la capacidad de gestión cognitiva de los usuarios. (p.87)

El aprendizaje informal cobra vital importancia a la hora de incluir las habilidades digitales de los estudiantes en el marco de las actividades académicas. En este sentido, Gros Salvat (2015) expone sobre el uso de tecnologías digitales -particularmente móviles- y dice:

Las tecnologías móviles permiten a los estudiantes de todas las edades operar a través de diferentes contextos. Los alumnos pueden iniciar un tema de trabajo en clase, a continuación, realizar una recogida de datos en casa o al aire libre, elaborar un nuevo conocimiento con la ayuda del software, y realizar un intercambio de conocimientos en el aula o en un entorno virtual. (p.61).

Aquí se pone de manifiesto el carácter ubicuo de los aprendizajes informales basados en tecnología al respecto la autora agrega “La ubicuidad implica una especial capacidad para la flexibilidad y la adaptación a contextos diversos y en constante movimiento (p. 61).”

Los jóvenes aprenden a través de dispositivos digitales fuera del entorno escolar, motivados por su interés y la influencia de sus pares. Podemos agregar que los medios digitales propician que los jóvenes formen comunidades y participen activamente en su proceso de aprendizaje. Scolari, al respecto dice que:

los entornos formales de aprendizaje siguen siendo relevantes mientras que los entornos informales adquieren cada vez más importancia ya que juegan un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes (...). Los jóvenes, en nuestra era digital, son autodidactas, forman comunidades culturales en las que se sumergen a través de las redes sociales fuera de nuestras aulas. (2018, p.11)

Por otra parte, la capacidad de autogestión de los aprendizajes informales se hace cada vez más importante teniendo en cuenta que los individuos deben capacitarse permanentemente. Al respecto, Siemens (2006) señala que el conocimiento se devalúa con rapidez, disminuyendo su expectativa tanto de relevancia como de validez. Así, conocimientos que tenían validez por décadas, e incluso siglos, se han visto reducidos a años o meses. Esto hace que sea necesario que los individuos puedan acceder al conocimiento no sólo a través de las instituciones formales; situación que pone en valor

los procesos y estrategias de adquisición del conocimiento, debido al carácter “volátil” de los mismos. Al respecto, Begoña Gros (2015) afirma que: “el saber no es algo que las personas tienen en propiedad. La gestión de los procesos de aprendizaje es más importante que la administración de los saberes” (p.60).

En el caso del estudiante universitario son muchas las habilidades que se suponen adquiridas, como las de uso cotidiano es el caso de aplicaciones como WhatsApp o Telegram, plataformas como correo electrónico, redes sociales, navegadores y buscadores. Al respecto de todas estas habilidades Cobo (2011) señala que “aunque sean competencias fundamentales para el mundo actual, muchas veces resultan invisibles dentro de la educación tradicional”. El autor advierte que “estamos frente a una clara contradicción. Es decir, por una parte los grandes discursos ensalzan la importancia de desarrollar este tipo de destrezas, y por otra parte éstas son ignoradas o resultan “irrelevantes” dentro del currículo académico.” (2011, p. 40).

2.4.1 Estrategias Informales de Aprendizaje

Dentro del proyecto *Transmedia Literacy*, se identificaron seis “estrategias informales de aprendizaje” (Scolari, 2018, p. 11) definidas como: “Una secuencia individual o colectiva de acciones con el objetivo de adquirir y acumular conocimientos, habilidades, actitudes y puntos de vista a partir de experiencias cotidianas e interacciones en diferentes entornos” (p. 11).

Las seis modalidades de aprendizaje informal son: “aprendizaje a través de la práctica”, “resolución de problemas”, “evaluación”, “imitación /simulación”, “juego”, “enseñanza” (p. 12). En el caso de la primera modalidad, se la describe como aquella en la que quien aprende “pone en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que quiere adquirir. Estas actividades generalmente implican procesos de ensayo y error, que gradualmente ayudan al alumno a perfeccionar dicha habilidad” (p. 12). Respecto de la segunda, allí se observa cómo “el joven se enfrenta a un problema que lo motiva a adquirir la competencia adecuada para resolverlo” (p. 12). Respecto a la tercera modalidad “evaluación”, esta estrategia se refiere a que se “adquiere o perfecciona una competencia al examinar su propio trabajo o el de otros, o que otros examinen su trabajo” (p. 12). En el caso de la cuarta “imitación /simulación ” se produce cuando se “reproduce acciones, secuencias y decisiones tomadas por alguien con mayor experiencia” (p. 12). La quinta estrategia el “juego” se describe como aquella donde se “adquiere una

competencia determinada al participar en entornos ludificados”(p.12) y finalmente, en lo referido a la “enseñanza”, la modalidad se “adquiere la competencia mediante la transmisión de conocimiento a otros” (p. 12).

De esta manera, vemos que las definiciones citadas de todos los diferentes autores nos permiten una visión completa y sistémica de los alfabetismos, al mismo tiempo que verlas como herramientas teóricas, que enriquecerán el análisis de la presente investigación. Pero, además, estas nociones podrán ser implementadas y visualizadas en el trabajo de campo.

Capítulo 3: Marco metodológico

En este capítulo detallamos la estrategia metodológica desarrollada en esta tesis. Como marco conceptual de partida, tomamos la perspectiva de Ruth Sautu (2001), quien en su libro *La trastienda de la investigación*, entiende a la investigación como una forma de conocimiento, cuya particularidad consiste en la construcción de evidencia empírica elaborada desde de la teoría a través de la aplicación de reglas con un procedimiento explícito. Una investigación suele iniciarse con preguntas relevantes que nos lleven a comprender fenómenos del mundo. En este sentido, también creemos que es una práctica social situada que va planteando diferentes interrogantes a lo largo del tiempo.

Así, para Sautu (2001) ese proceso puede convertirse en “una inferencia descriptiva o la postulación de las explicaciones causales o bien la definición de los procesos” (p.235). De esta manera, investigar incluye la búsqueda de respuestas a problemas de conocimiento como una instancia reflexiva, así argumentan Nestor Cohen y Gabriela Gómez Rojas (2019), en el libro *Metodologías de la Investigación ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*.

De esta manera, la estrategia metodológica elaborada nos ayuda a responder el siguiente objetivo general de la tesis:

Conocer y comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2024 de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), a través de la interpretación de las competencias transmedia que ponen en juego cuando producen contenidos mediante sus celulares (o teléfono móvil).

Del objetivo general desprendemos cuatro específicos que lo componen:

1) Identificar el acceso material y simbólico que los estudiantes de primer año del ciclo lectivo 2024 de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) tienen del celular (o teléfono móvil).

2) Describir cuáles son las competencias transmedia que aplican con el celular (o teléfono móvil) los estudiantes de primer año de 2024 de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNSJ al momento de producir contenidos en diversos lenguajes (escritos, gráficos, sonoros y audiovisuales).

3) Identificar las estrategias de aprendizaje informal que los estudiantes de primer año de 2024 de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNSJ ponen en valor durante el cursado de las materias de producción del primer año.

4) Analizar de qué maneras las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal construyen/crean formas de alfabetismos digitales específicos que son aplicados por los estudiantes durante el cursado de las distintas materias de producción del primer año.

3.1 Tipo de Investigación

Enmarcamos esta investigación en un enfoque cualitativo de perspectiva interpretativa, el cual reconoce la complejidad de los fenómenos sociales y valora las experiencias subjetivas de los actores involucrados. Parte del supuesto de que la realidad es una construcción social, donde el investigador busca comprender dicha construcción desde la mirada de los participantes. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), "el enfoque cualitativo se interesa por los significados, por la manera en que las personas interpretan su mundo y construyen su realidad" (p. 16).

Nuestro interrogante acerca de los alfabetismos digitales que ponen en juego los estudiantes a la hora de producir a través de la pantalla móvil, nos llevan, en palabras de Irene Vasilachis (2006), a indagar en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan, para llegar a la comprensión de los alfabetismos que comprenden competencias. Para ello, tomamos como base las competencias transmedia de producción que plantea Scolari (2016).

Trabajamos desde un estudio de caso, ya que pretendemos comprender en profundidad un fenómeno específico dentro de un contexto particular, en esta tesis, el de estudiantes de primer año de la carrera de comunicación social. Siguiendo a Stake (1995), el estudio de caso permite explorar "la particularidad y complejidad de un caso singular, con el fin de comprender su actividad dentro de circunstancias importantes" (p. 11). En relación con esto, tomamos los alfabetismos digitales de los estudiantes del primer año de la Licenciatura en Comunicación Social, del reciente Plan de Estudios 2024. La elección está en relación con los procesos de enseñanza que ofrece la carrera sobre competencias de producción. Entre la fundamentación de la currícula está el siguiente argumento:

Los debates que dieron lugar a esta propuesta comenzaron años después de implementado el plan 2015 y se profundizaron durante la crisis sanitaria ocasionada por el SARS-COV-2. Este contexto refuerza la necesidad de trabajar por una carrera más cercana a los/las estudiantes, que renueve por su oferta pedagógica en pos de promover la alfabetización digital y la construcción común de un pensamiento crítico, reflexivo y creativo respecto a las brechas digitales y los usos sociales de los medios, la reflexión sobre las incidencias de estos como actores políticos, económicos y culturales y la diversidad de tecnologías que convergen en el mundo actual. (ORD. N° 0008/CD-2023. p.5).

Este enfoque refleja la intención de articular los aprendizajes formales con los saberes informales que los estudiantes ya poseen. Consideramos relevante analizar un caso de estas características para examinar dichos alfabetismos digitales en general, y específicamente las competencias transmedia que movilizan durante su formación inicial. La Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) ofrece más de cuarenta carreras; no obstante, son los estudiantes de Comunicación Social quienes incorporan con mayor rapidez estas competencias transmedia en sus prácticas académicas.

El Plan de Estudios 2024 de la carrera Licenciatura en Comunicación Social reconoce los nuevos desafíos de los futuros comunicadores sociales como miembros activos de la cultura de la convergencia en este sentido el plan de estudios dice que:

Una propuesta académica acorde a los debates que surgen en el siglo XXI implica asumir los constantes desafíos y redefiniciones que, cada vez con mayor celeridad, plantean los cambios tecnológicos, en especial a la luz de los avances de la comunicación digital, el desarrollo de diversas aplicaciones, plataformas y los interrogantes y posibilidades que abre la inteligencia artificial. (ORD. N° 0008/CD-2023. p.5).

3.2 Técnicas de recolección de datos

Para abordar nuestro objeto de estudio nos apoyamos en una estrategia de combinación metodológica (Bericat, 1998; Cresswell, 2015; Denzin, 1978). Esto implica aprovechar la potencia de los abordajes cuantitativos y cualitativos, combinándolos desde las técnicas de recolección de datos para facilitar una comprensión más profunda sobre el objeto de estudio.

Utilizamos en la estrategia una triangulación metodológica para el trabajo de campo, combinando técnicas cualitativas y cuantitativas con el propósito de obtener diferentes tipos de datos haciendo énfasis en su cuantificación y en la interpretación de los sentidos. De acuerdo con Vasilachis de Gialdino (2006), la triangulación “permite articular diversas perspectivas para captar la multidimensionalidad del objeto de estudio” (p. 43), lo que resulta clave en investigaciones sobre prácticas socioculturales.

En este sentido, adherimos a la distinción que hacen los investigadores mexicanos Guillermo Orozco Gómez y Rodrigo Gonzalez Reyes (2012) en el libro *Una coartada metodológica Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias entre técnica e instrumento*. Por técnica entendemos “el uso particularizado y congruente de una herramienta o un conjunto de éstas en relación con una forma orientada y bien definida de producir determinado tipo de conocimientos (métodos)” (p. 149). Por su parte, las herramientas “son dispositivos intelectuales que permiten la recolección de datos instrumentables (o lo que es lo mismo, datos que pueden utilizarse funcionalmente para un fin dado), mismos que al ser interpretados se convierten en saberes (enunciados teóricos de base empírica)” (Orozco Gómez y Gonzalez Reyes, 2012, pp.149-150).

Para responder los primeros objetivos específicos realizamos una encuesta a los estudiantes que cursaron el primer año de la carrera Licenciatura en Comunicación Social durante el 2024. A través de un cuestionario autoadministrado (Ver Anexo N°II), los encuestados respondieron las preguntas mediante un formulario digital en línea en la plataforma de Google Forms. El instrumento de recolección de datos fue distribuido a través de grupos de mensajería instantánea y aulas virtuales de las asignaturas de primer año con la ayuda de los docentes titulares que invitaron a responderlo, durante la primera semana de marzo de 2025.

Esta técnica nos permitió construir un corpus de datos mediante un abordaje progresivo que contempló múltiples dimensiones. En primer término, recabamos información sociodemográfica básica de los participantes, incluyendo edad, género, lugar de residencia, composición del hogar y situación académica al momento de ingresar a la carrera. Posteriormente, siguiendo los aportes de Jenkins (2014), indagamos sobre el acceso a tecnologías en sus hogares, considerando específicamente los dispositivos de comunicación disponibles y las características de su conexión a Internet.

Un tercer bloque del instrumento, fundamentado en la conceptualización de alfabetismo digital propuesta por Gutiérrez Martín (2010), exploró saberes básicos sobre las formas de acceso de Internet, con especial énfasis en competencias informacionales y lingüísticas en entornos digitales. Este apartado incluyó además preguntas sobre patrones de consulta en la web, uso de redes sociales digitales y experiencias con herramientas de inteligencia artificial generativa.

Finalmente, en las últimas secciones del cuestionario nos enfocamos en evaluar los alfabetismos transmedia (Scolari, 2018), tomando como referencia las diez competencias de producción transmedia desarrolladas en el libro *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (2018). Esta selección se justifica por su relación directa con la formación en Comunicación Social. Para ello, diseñamos ítems que exploran: saberes sobre el uso de aplicaciones móviles, habilidades para la producción de contenidos multimedia (textos, imágenes, videos y audio), y la distinción entre prácticas autónomas y aquellas guiadas por el ámbito académico.

Para responder el segundo y tercer objetivo realizamos un grupo focal con aquellos estudiantes que voluntariamente se inscribieron para esta instancia. El investigador Miguel Valles (1999) en su libro *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, identifica el grupo focal dentro de las técnicas de conversación y narración, junto con la entrevista abierta. En este trabajo, tomamos al grupo de discusión como una entrevista múltiple, porque nos interesa registrar y recuperar los aportes individuales, así como los consensos, según el aporte de Orozco Gómez y Gonzalez Reyes (2012). “Lo que sucede es que alguien propone una idea, uno o varios responden, se genera debate y así la dinámica se sigue de manera consecutiva guiada por un orientador” (Orozco Gómez y Gonzalez Reyes, 2012, pp.153-154).

Esta técnica tiene como propósito principal recolectar datos sobre las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal que los estudiantes ponen en valor cuando trabajan en actividades vinculadas a la producción de contenidos con el celular. Por lo tanto, tenemos como nociones fundamentales los aportes de Scolari (2018) que nos orientan en las principales categorías a considerar en las preguntas que integran el guión como instrumento de aplicación. Como instrumento de esta técnica

elaboramos un gui3n (ver Anexo N°III) como hoja de ruta para el di3logo a trabajar entre quien coordina y los estudiantes que se inscribieron a esta instancia.

El guion del grupo focal fue estructurado en cuatro bloques tem3ticos, dise1ados para abordar las categorías analíticas derivadas del marco teórico que orienta esta investigación. El primer bloque se centró en el ecosistema de medios en el que se desenvuelven los estudiantes, haciendo foco en sus rutinas de acceso al celular. El segundo bloque se enfocó en los aprendizajes informales asociados al uso del celular como herramienta de trabajo académico y personal. El tercer bloque se enfocó en la producción de contenidos a través del dispositivo, explorando las aplicaciones y herramienta que los estudiantes utilizan. Finalmente, el cuarto bloque abordó la cultura de la convergencia, es decir, cómo los y las estudiantes combinan distintos dispositivos, plataformas y lenguajes.

Capítulo 4 Análisis y Ponderación de los Resultados

4.1 Análisis de los datos de la encuesta “Alfabetismos Digitales”

A continuación presentamos el procesamiento estadístico de la información que nos otorgó la encuesta como una de las técnicas de análisis de recolección de datos. Recordamos que el cuestionario fue digital y autoadministrado. Construimos el instrumento (ver Anexo N° II) a partir de las opciones brindadas por los formularios de Google, con preguntas en su mayoría cerradas, de opción única y opción múltiple.

Los estudiantes accedieron al cuestionario a través de la ayuda recibida de los docentes de primero año de la carrera de Licenciatura en Comunicación, quienes enviaron por los grupos de mensajería instantánea y el campus virtual el enlace. La encuesta se mantuvo abierta durante una semana y se recibieron cincuenta y cuatro (54) respuestas de estudiantes que generosamente participaron, sobre un total de 90 estudiantes que ingresaron. Cabe aclarar que los docentes y el mensaje que acompañaba el enlace brindó toda la información necesaria sobre esta investigación y la relevancia de conocer los datos para una futura aplicación que mejore las estrategias y dinámicas del uso del celular para propósitos educativos de la carrera.

La encuesta fue el instrumento que nos permitió hacer una primera exploración sobre dimensiones que consideramos parte de los alfabetismos digitales. Es decir, mediante el, los encuestados pudieron informar algunos datos sociodemográficos elementales, el sistema de medios con el que cuentan en su domicilio, cómo los usan, las formas de acceso a conectividad en su casa, algunos saberes básicos sobre Internet, la presencia de IA en sus prácticas, y las habilidades y competencias que tienen o no para producir contenidos con el celular en diferentes lenguajes, sobre todo indagamos el lingüístico, visual, audiovisual y sonoro.

En esta sección, mostramos los datos respetando los apartados que integraron la encuesta sobre todo con relación a frecuencia. Presentaremos en primer término, los datos sociodemográficos recogidos, los cuales nos permitieran caracterizar a nuestro objeto de estudio. Asimismo, ofrecemos los cruces de variables que nos permitirán comenzar el abordaje sobre los dispositivos digitales y la conexión a Internet.

4.1.1 Datos Sociodemográficos

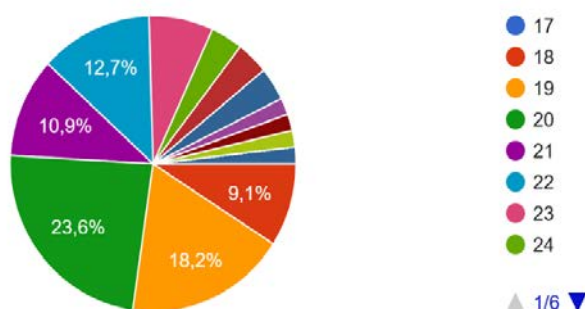
Los estudiantes de primer año de la Licenciatura en Comunicación Social presentan un rango etario que abarca desde los 18 hasta los 53 años, con una clara predominancia del grupo entre 18 y 22 años, que concentra el 75% del total.

La distribución detallada por edad muestra que el 23.6% corresponde a estudiantes de 20 años, seguido por un 18.2% de 19 años, 12.7% de 22 años, 10.9% de 21 años y 9.1% de 18 años.

En las edades superiores, se registra un 7.3% de estudiantes de 23 años, mientras que los grupos de 24, 25 y 26 años representan un 3.6% cada uno. Finalmente, se observa que las edades de 27, 33, 43 y 53 años presentan una frecuencia del 1.8% cada una, sumando en conjunto un 7.2% del total de la muestra.

Figura 1

Edad de los Estudiantes

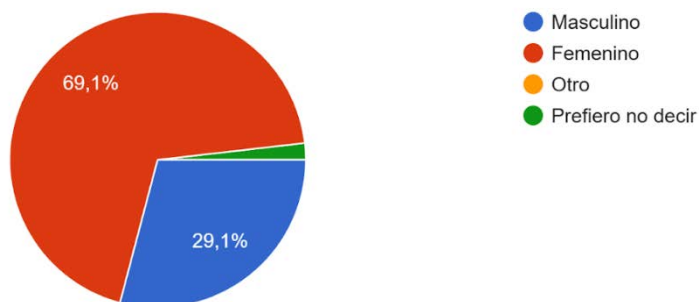


Nota: Elaboración propia.

Con relación al género, predominan los estudiantes que se identifican con el género femenino en un 69,1%. Le siguen los varones con menos de la mitad de ese porcentaje en un 29,1%.

Figura 2

Género de los Estudiantes



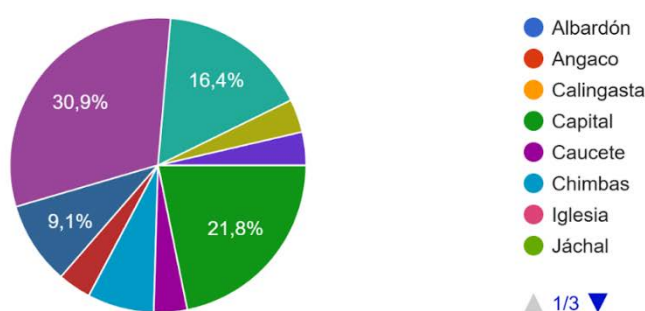
Nota: Elaboración propia.

Al considerar a la variable de con quiénes viven, la totalidad de los estudiantes indicaron que lo hacen con otras personas. Ninguno vive solo.

El Gran San Juan concentra el 92.7% de los estudiantes encuestados, distribuidos principalmente en los siguientes departamentos: Capital (21.8%), Rawson (30.9%), Rivadavia -donde se ubica la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ- (16.4%), Pocito (9.1%), Chimbas (7.3%), 9 de Julio (3.6%) y Santa Lucía (3.6%). El restante 7.3% corresponde a estudiantes provenientes de localidades más alejadas, específicamente Caucete (3.6%) y San Martín (3.6%).

Figura 3

Departamento en el que Actualmente Viven los Estudiantes



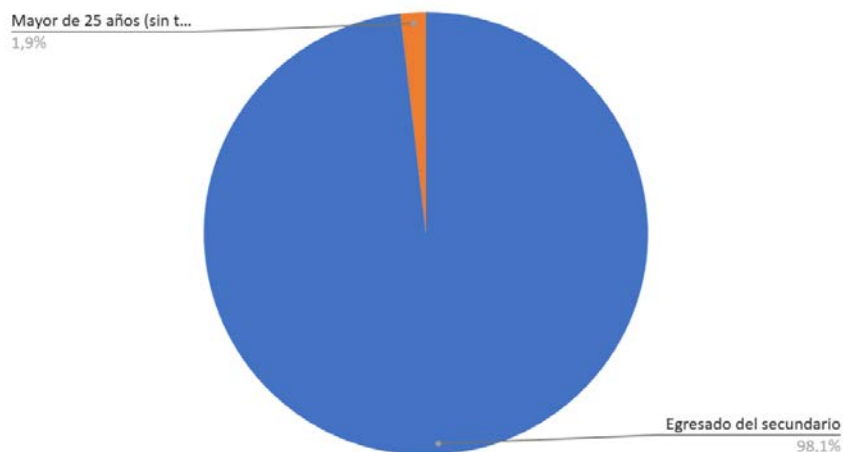
Nota: Elaboración propia.

En los antecedentes que se refieren a niveles de estudio y niveles académicos de los estudiantes, encontramos que casi la totalidad egresó de la escuela secundaria y un

solo estudiante informó que tuvo la posibilidad de ingreso sin secundario completo, mediante sistema de entrevista y curso nivelatorio que ofrece la universidad.

Figura 4

Antecedentes Académicos de los Estudiantes



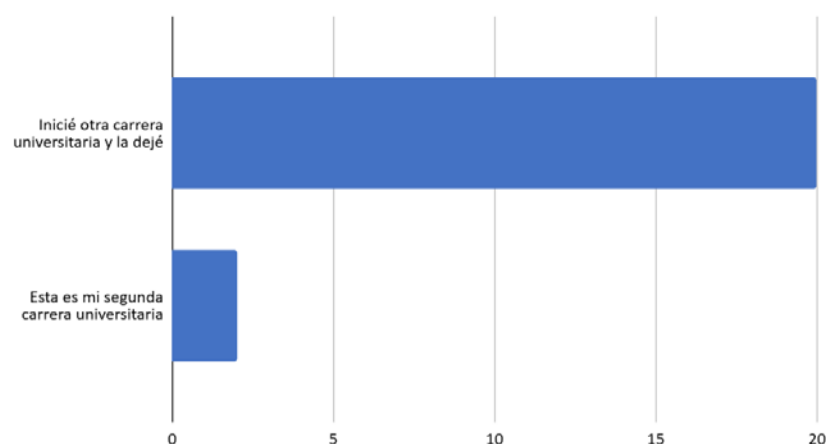
Nota: Elaboración propia.

Como se trataba de una respuesta de opción múltiple, al desagregar los datos de quienes informaron ser egresados del secundario identificamos que el 37,7% señaló que previamente había iniciado otra carrera universitaria y la dejó. Mientras que en un menor porcentaje, el 3,7%, dijo que esta es la segunda carrera universitaria que inicia. Sólo un estudiante informó ser egresado de una carrera terciaria, no universitaria.

Figura 5

Antecedentes Académicos de los Estudiantes, Otros Estudios

5.1 Situación al ingresar a la carrera



Nota: Elaboración propia.

4.1.2 Respetto de los Dispositivos Digitales y la Conexión a Internet

En este apartado detallamos la información proporcionada por los estudiantes sobre las tecnologías de la información y comunicación disponibles, así como sus patrones básicos de uso. Si bien en nuestra investigación nuestro interés se enfoca en los dispositivos móviles, resulta relevante examinar el ecosistema tecnológico en el que estos se insertan. Al tratarse de una pregunta de opción múltiple, los participantes seleccionaron todas las alternativas que correspondían a su situación particular.

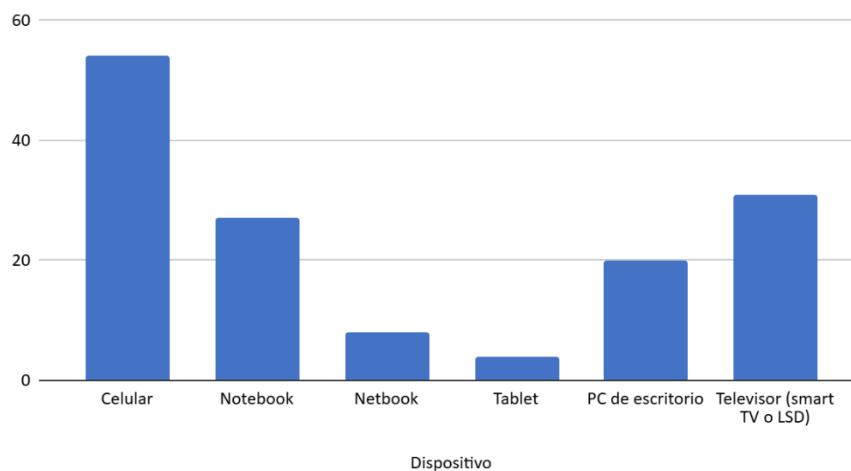
Los resultados de la encuesta revelan que el 100% de los participantes dice tener un teléfono celular. En cuanto a otros dispositivos móviles, las computadoras portátiles ocupan el segundo lugar con un 64.8%

(50% notebooks y 14.8% netbooks). Muy atrás, las tabletas muestran una adopción de solo un 7.4% de usuarios, mientras que ningún encuestado indicó disponer de un e-reader.

Respetto a las tecnologías fijas en el hogar, el televisor presenta la mayor penetración (57.4%), seguido por las computadoras de escritorio, con un 37%.

Figura 6

Tenencia de Dispositivos de Tecnologías de la Información y la Comunicación



Nota: Elaboración propia.

Al preguntarles sobre la antigüedad de los dispositivos tecnológicos que utilizan, en el caso de los teléfonos celulares, el 28.6% de los estudiantes los adquirió antes de 2017, seguido por un 16.1% que los obtuvo en 2024 y un 14.1% en 2022. Los porcentajes más bajos se ubican de la siguiente forma: 7.1% para los años 2020, 5.4% cada año para 2017-2018 y 3.6% para 2019-2021.

Respecto a quienes indicaron tener notebooks, el 23.1% las obtuvo antes de 2017 y otro 23.1% en 2023. Le sigue un 15,4% que dijo tenerla desde el 2022 y un 11,5% desde el 2024; mientras que un 7,7% indicó desde el 2024, el mismo porcentaje que señaló el año 2019. En menor medida con 3,8% por cada año se ubican aquellos que marcaron el 2020, el 2018 y el 2017.

Para las netbooks, un 25% de ese total dijo obtenerla en el año 2022, el mismo porcentaje que dijo contar con ella antes del 2017. Mientras que el resto dijo que la tiene desde 2024, 2020, 2018 y 2017 con un 12,5%, cada año.

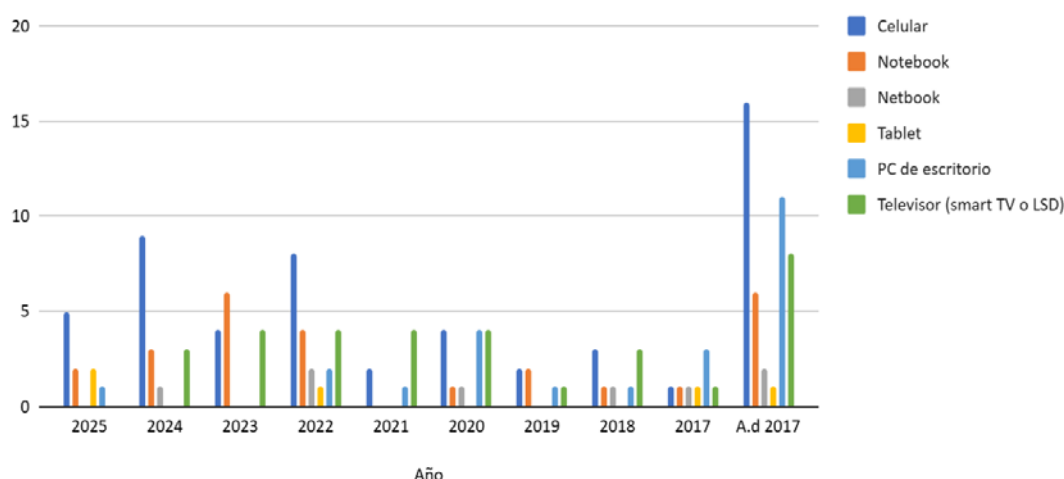
Las tablets muestran una tendencia particular: el 40% fue obtenida en 2025, el 20% en 2022, y otro 40% se divide entre antes de 2017 y durante ese año.

En un segundo agrupamiento de datos, para los dispositivos que no son móviles, quienes informaron tener una computadora de escritorio, un 45,8 de ese total la obtuvo antes del 2017. Con porcentajes decrecientes, un 16,7% informó tenerla desde el 2020; un 12,5% desde el 2017; un 8,3% desde el 2022. En menor medida, con un 4,2% para cada año, figuran el 2025, el 2019 y el 2018.

Por su parte, los estudiantes que informaron que cuentan con un televisor de tipo smart TV o LCD, un 25% indica que lo tiene desde antes del 2017. Asimismo, un 12,5% dijo poseerlo desde 2023, el mismo porcentaje para 2022, 2021 y 2020. Le siguen los años 2024 y 2018 con un 9,4% cada uno. Por último, están los valores de los años 2019 y 2017 con un 3,1% cada uno.

Figura 7

Tenencia de Dispositivos y Año de Obtención



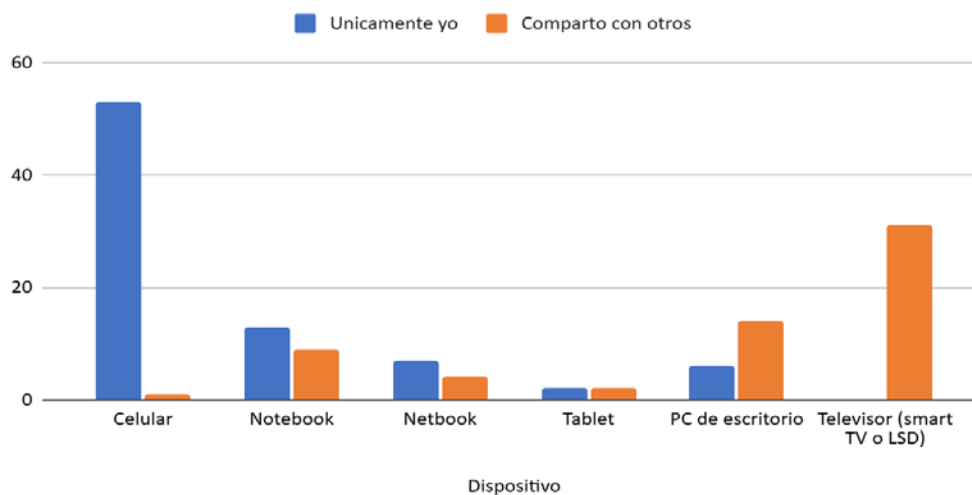
Nota: Elaboración propia.

Los patrones de uso de las tecnologías muestran diferencias entre dispositivos: El teléfono celular presenta un uso exclusivamente individual entre todos los estudiantes encuestados. Las computadoras portátiles (notebooks y netbooks) muestran un uso mixto: el 50% de los usuarios reporta emplearlas de forma personal. En cambio, los dispositivos de pantalla grande evidencian predominio de uso colectivo. El televisor es compartido en el 100% de los casos reportados, seguido por las computadoras de escritorio con un 70% de uso grupal. En cambio, con la tablet el uso es una mitad de forma individual, mitad de forma grupal.

Figura 8

Tenencia de Dispositivos de los Estudiantes y Año de Obtención

8. Uso individual o grupal de los dispositivos

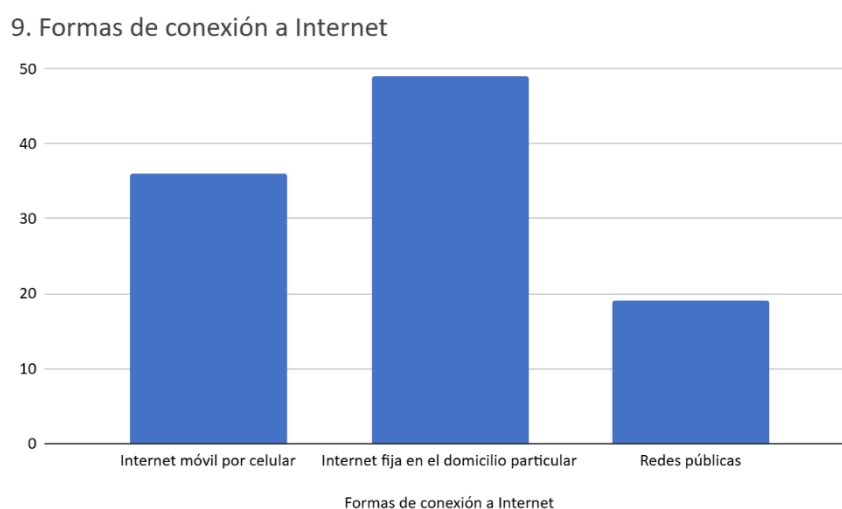


Nota: Elaboración propia.

Como cierre de esta segunda sección, se indagó sobre los modos de conexión a Internet reportados por los estudiantes. Los resultados evidencian un claro predominio del acceso mediante conexión fija domiciliaria, modalidad señalada por el 91% de los encuestados. Mientras que en relación con el acceso a conectividad desde Internet móvil con un celular, un 66,6% afirmó tener este servicio. Finalmente, solo un 35% de los encuestados además indicó que usa redes públicas (como las de la facultad o bibliotecas populares) para conectarse a la red.

Figura 9

Tipos de Conexión a Internet de los Estudiantes



Nota: Elaboración propia.

4.1.3 Respetto de lo que Sabes Sobre Internet

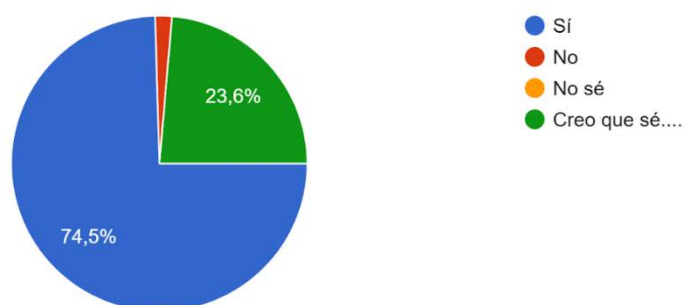
Esta sección de la encuesta examina conocimientos fundamentales sobre Internet y sus usos, como componente esencial de las competencias que conforman la alfabetización digital en los estudiantes. A continuación se presentan los hallazgos organizados según las preguntas correspondientes del cuestionario.

En primer lugar, hay un alto porcentaje que afirma saber qué es Internet, con casi un 75%. Le sigue un 23,6% que dice creer saber lo que es. Mientras sólo un estudiante encuestado indicó el “no” como respuesta.

Figura 10

Saber qué es Internet

55 respuestas



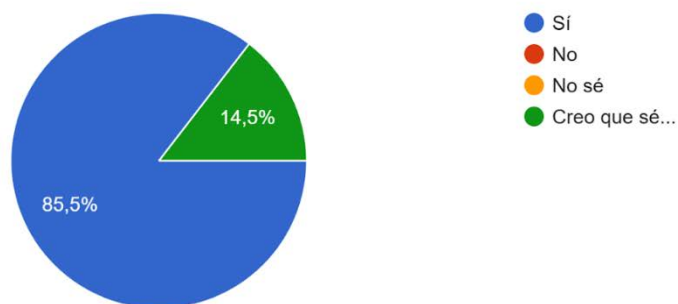
Nota: Elaboración propia.

En el caso de los saberes vinculados a lo que es un navegador de Internet, un 85,5% informó saber de qué se trata y un 14,5% dijo creer que sabe qué es.

Figura 11

Saber qué es un Navegador de Internet

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

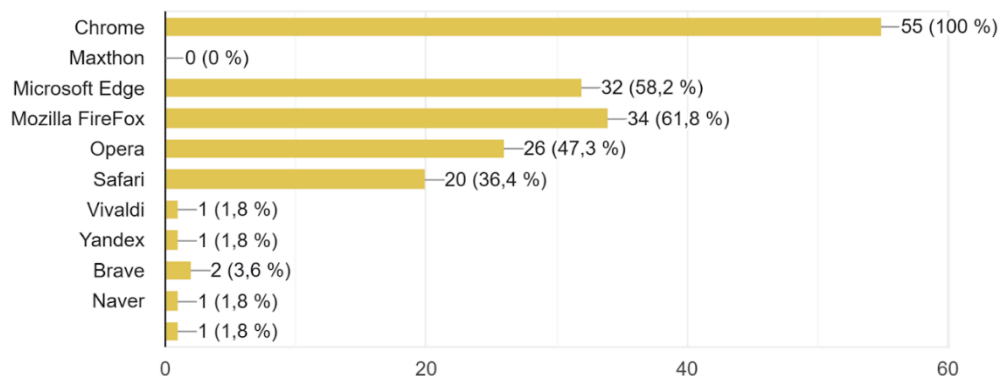
Al investigar los navegadores web más reconocidos por los estudiantes, los resultados muestran que el 100% de los encuestados identifica a Google Chrome. Le siguen en frecuencia de reconocimiento Mozilla Firefox con 61.8%, Microsoft Edge con 58.2% y Opera, con 47.3%.

Figura 12

Navegadores de Internet que Conocen los Estudiantes

14. ¿Cuáles de los siguientes navegadores de internet conoces? Marca todos los que conozcas.

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

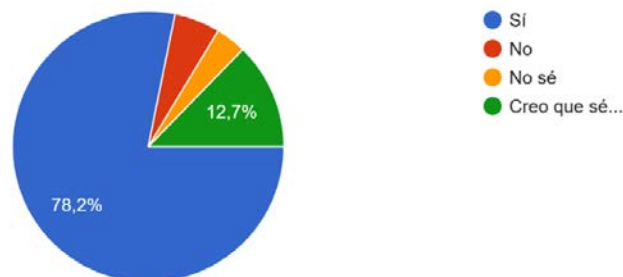
En relación con los conocimientos sobre buscadores de Internet, los resultados muestran que un 78.2% de los estudiantes encuestados posee un conocimiento claro acerca de su funcionamiento, mientras que un 12.7% afirmó tener un conocimiento

parcial expresado como "creer saber". Por otro lado, un 5.5% indicó no comprender y un 3.6% declaró abiertamente desconocerlo.

Figura 13

Saber qué es un buscador de información en Internet

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

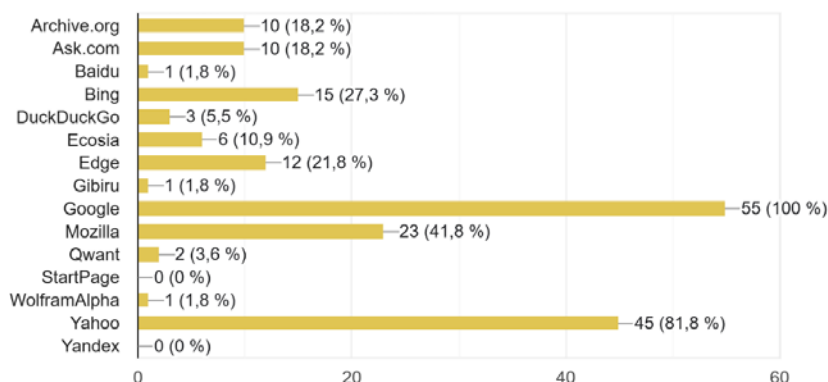
Al consultar sobre los buscadores de información reconocidos por los estudiantes, los resultados muestran que el buscador de Google fue identificado por el 100% de los encuestados, seguido por Yahoo con un 81.8%. En menor medida, se reconocieron el buscador de Mozilla Firefox con un 41.8% y Bing de Microsoft, con un 27.3%.

Figura 14

Saberes sobre Buscadores de Información en Internet

15. ¿Cuáles de los siguientes buscadores de información en Internet conoces? Marca todos los que conozcas.

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

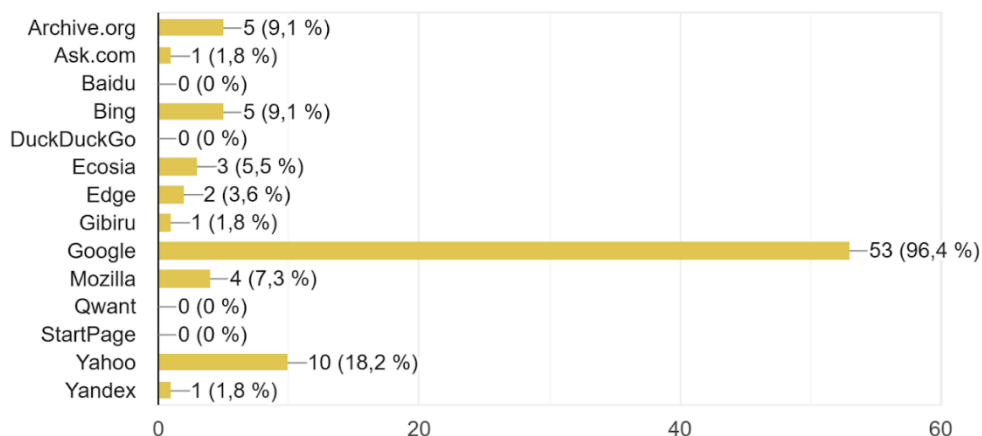
En el cuestionario se consultó específicamente sobre los buscadores de mayor uso en dispositivos móviles. Los resultados muestran una marcada preferencia por Google, con un 96.4% de utilización, seguido a considerable distancia por Yahoo con un 18.2%, mientras que Bing y Archive.org registraron un 9.1% cada uno.

Figura 15

Acceso a buscadores en el Teléfono Móvil

16. En tu dispositivo móvil, ¿cuál/es buscadores de información usas? Marca todos los que usas.

55 respuestas



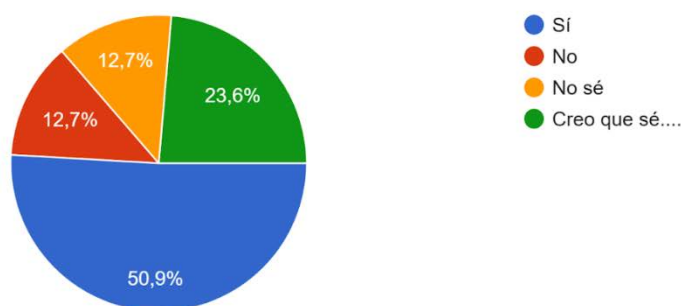
Nota: Elaboración propia.

Al avanzar en el análisis mediante una pregunta de mayor complejidad –orientada a evaluar el conocimiento sobre las diferencias entre los elementos mencionados anteriormente–, los resultados revelaron una distribución significativamente distinta a los patrones observados previamente. El 50% de los encuestados afirmó comprender claramente estas diferencias, mientras que un 23.6% manifestó un conocimiento parcial, expresado como "creer saber". Por su parte, un 12.7% seleccionó la opción "No sé" y otro 12.7% respondió "No".

Figura 16

Saber la Diferencia entre Internet, Navegador y Buscador

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

4.1.4 Sobre los Saberes y Consultas de Fuentes en Internet

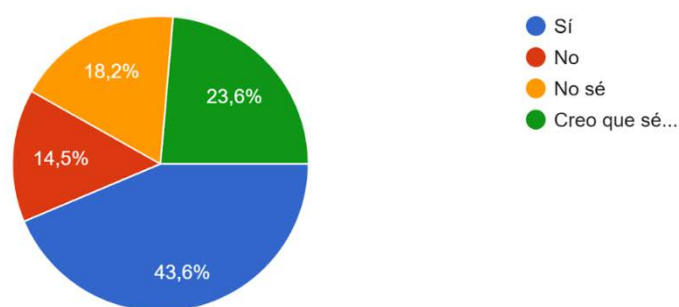
Este segmento de la encuesta permitió explorar las nociones que poseen los estudiantes sobre las fuentes de información disponibles en Internet.

Los resultados evidencian que un 43.6% de los encuestados afirma reconocer las distintas fuentes de información digital, mientras que un 23.6% manifiesta tener un conocimiento parcial al respecto, expresado como "creer saber". Por el contrario, un 18.2% declaró desconocer estas fuentes y un 14.5% optó por "No".

Figura 17

Saber sobre diferentes fuentes de información en Internet

55 respuestas

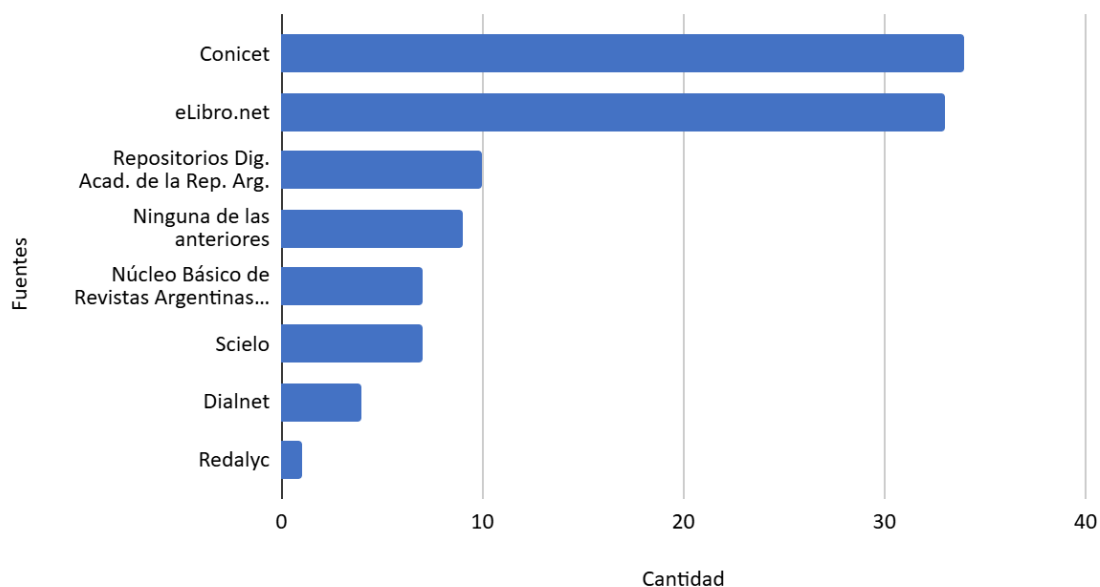


Nota: Elaboración propia.

Al ofrecerle a los estudiantes una lista de opciones con diferentes fuentes de información científica y académica disponibles en Internet, se identificó que el CONICET fue la entidad más reconocida, con un 63.6%. Le siguió en frecuencia eLibro.net, con un 60% de los encuestados. En un nivel significativamente menor de reconocimiento se ubicaron los Repositorios Digitales Académicos de Argentina con el 18.2%, y el Núcleo Básico de Revistas Argentinas, con un 12.7%.

Figura 18

Saber sobre Diferentes Fuentes de Información en Internet



Nota: Elaboración propia.

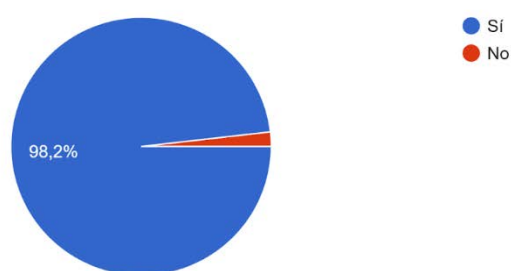
4.1.5 Sobre los Saberes y Acceso a Redes Sociales Digitales

En el cuestionario incluimos una sección específica sobre redes sociales digitales como parte de los saberes que conforman la alfabetización digital de los estudiantes. Los resultados confirman su amplia popularidad entre los encuestados, donde el 98.2% manifestó hacer uso habitual de estas plataformas.

Figura 19

Acceso a Diferentes Fuentes de Información en Internet

55 respuestas



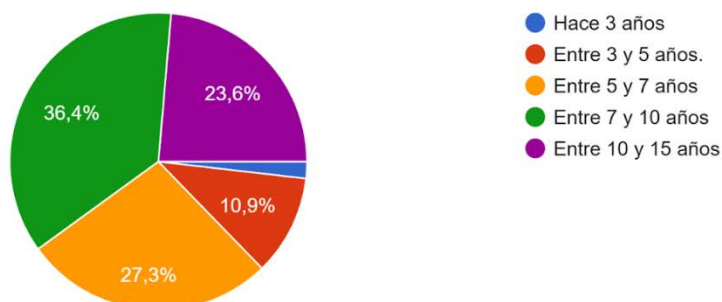
Nota: Elaboración propia.

Respecto al tiempo de uso de redes sociales digitales, los resultados muestran que el 36.4% de los estudiantes lleva entre 7 y 10 años accediendo a estas plataformas. Le sigue en frecuencia el rango de 5 a 7 años con el 27.3%, mientras que un 23.6% reporta una experiencia más prolongada, de 10 a 15 años.

Figura 20

Tiempo de Acceso a Redes Sociales Digitales

55 respuestas

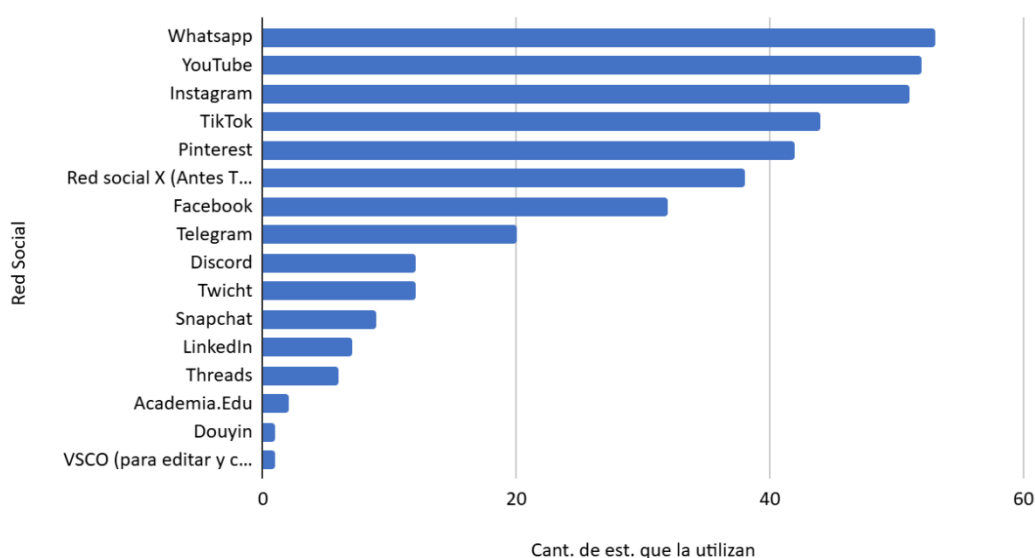


Nota: Elaboración propia.

Al solicitar a los participantes que especificaran las redes sociales digitales que utilizan mediante una pregunta de opción múltiple con una lista predefinida, los resultados revelaron los siguientes patrones de uso: YouTube emerge como la plataforma más popular con 94.5%), seguida de cerca por Instagram con 92.7%, y WhatsApp, 86.4%. Otras redes con alta penetración incluyen TikTok, con 80%, Pinterest, con 76.4%, la red social X (antes Twitter), con 69.1%, y Facebook con un 58.2%.

Figura 21

Redes Sociales Digitales a las que Accede



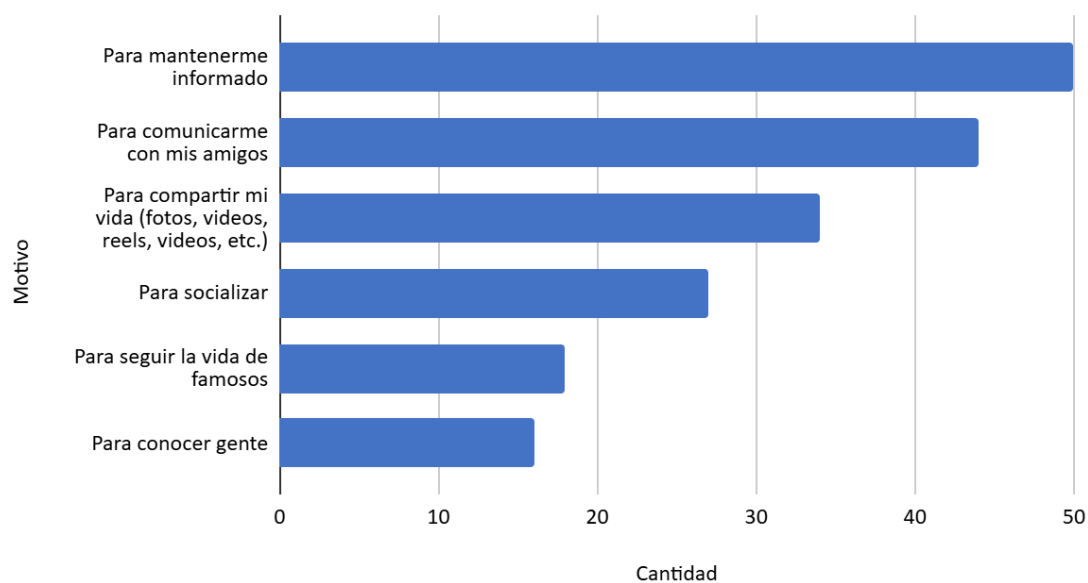
Nota: Elaboración propia.

Los estudiantes reportaron diversos propósitos en su uso de redes sociales digitales, destacándose como principal objetivo mantenerse informados, con 92%, seguido con un 81.5% por comunicarse con amigos, compartir aspectos de su vida personal un 63%, y un 51.9% para socializar.

Estos datos se obtuvieron mediante una pregunta de opción múltiple que incluía además una opción abierta. En esta última categoría, surgieron: creación de contenidos, trabajo como community manager -rol que implica específicamente la elaboración de materiales para redes sociales- y entretenimiento, aunque no especificó qué tipo.

Figura 22

Para qué Acceder a las Redes Sociales Digitales



Nota: Elaboración propia.

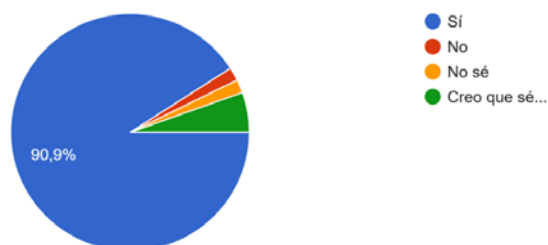
4.1.6 Sobre los Saberes y Acceso a Inteligencia Artificial

Esta sección de la encuesta se incorporó una evaluación de saberes básicos sobre inteligencia artificial generativa, dada su creciente penetración global en los últimos años. Los resultados revelan que el 91% de los estudiantes afirma comprender el concepto de IA, mientras que un 5.5% manifiesta un conocimiento parcial: "creer saber" lo que es.

Figura 23

Saberes sobre Inteligencia Artificial

23.¿Sabés que es la IA ?
55 respuestas



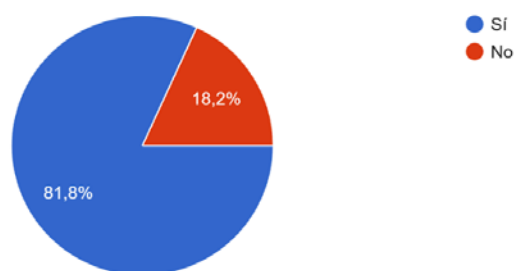
Nota: Elaboración propia.

Al indagar sobre el acceso a herramientas de IAG entre los encuestados, los resultados muestran que un 81.8% reportó utilizarlas, mientras que el 18.2% restante respondió negativamente.

Figura 24

Acceso a la Inteligencia Artificial

24.¿Usás IA?
55 respuestas

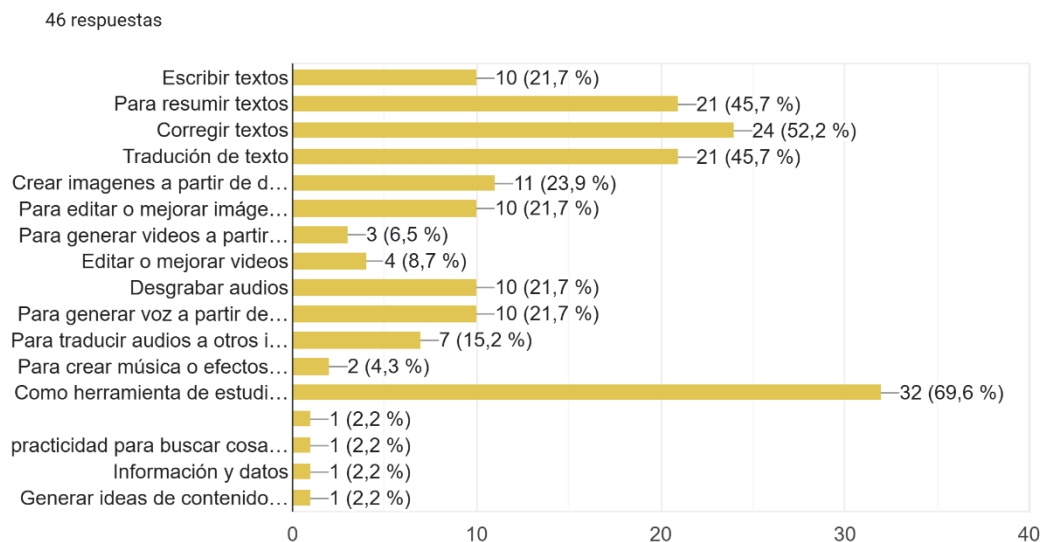


Nota: Elaboración propia.

Del porcentaje de estudiantes que reportaron utilizar herramientas de inteligencia artificial, se identificaron diversos propósitos de uso mediante una pregunta de opción múltiple. Los fines que predominan incluyen: su empleo como herramienta de estudio para elaborar esquemas, mapas conceptuales y síntesis, mencionado por el 52.2% de los usuarios; seguido por la corrección de textos, el 52.2%; y actividades de resumen y traducción de textos, el 45.7% cada una. En menor medida, la creación de imágenes (23.9%), la edición de imágenes (21.7%), y -con igual porcentaje (21.7%)- la redacción de textos, la desgrabación de audios, y la generación de audios a partir de textos escritos.

Figura 25

Para que acceden a la Inteligencia Artificial



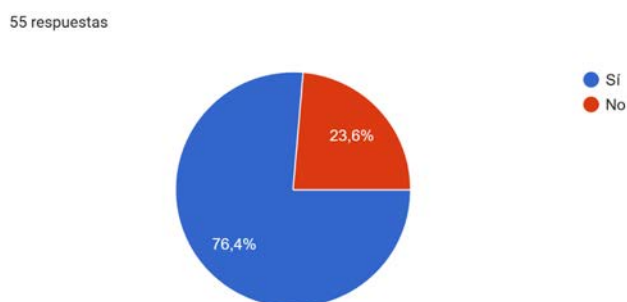
Nota: Elaboración propia.

4.1.6 Sobre el Acceso a las Aplicaciones en el Celular

A medida que avanzamos en la encuesta, en las secciones finales se evaluaron específicamente los saberes y competencias digitales relacionadas con el uso de celulares. Al consultar sobre el acceso a aplicaciones con esta tecnología, el 76.4% de los estudiantes afirmó utilizarlas, mientras que el 23.6% reportó no acceder a estas herramientas.

Figura 26

Acceso a Aplicaciones en el Celular para Producir



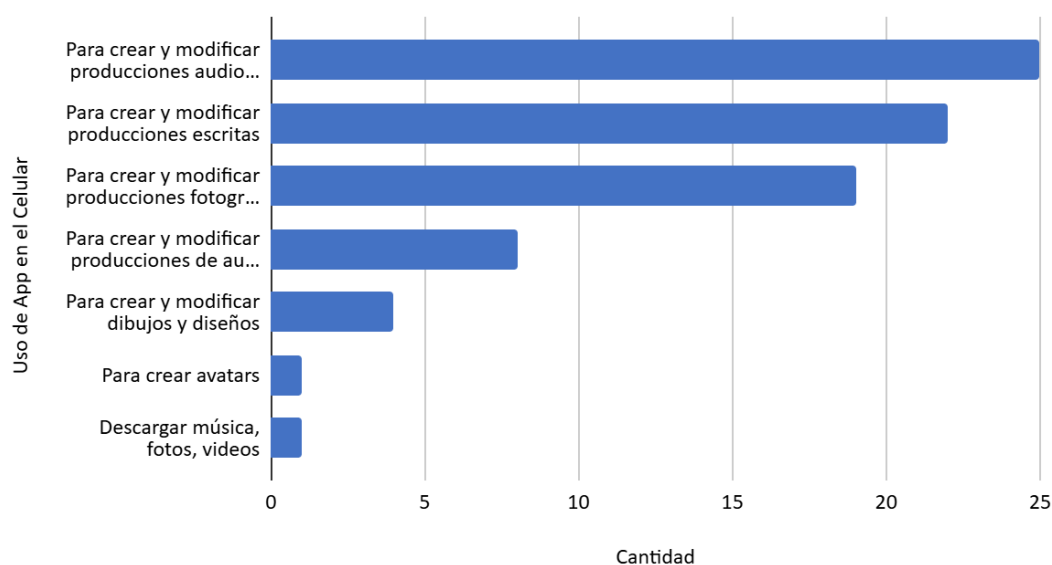
Nota: Elaboración propia.

Entre los estudiantes que indicaron utilizar aplicaciones de inteligencia artificial en sus dispositivos móviles, los usos principales incluyen: la creación y modificación de producciones fotográficas con un 69%, seguido por producciones audiovisuales con un

59.5% y producciones escritas con un 54.8%. En menor medida aparece la creación/modificación de producciones de audio con un 33.3%. Dentro de la categoría abierta "otros", solo un participante mencionó un uso adicional: "para descargar música, fotos, video".

Figura 27

Para que accede a Aplicaciones en el Celular



Nota: Elaboración propia.

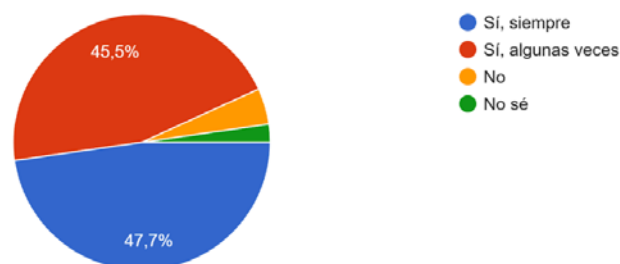
La encuesta también contempló en su sección final, una pregunta sobre el **funcionamiento del celular** cuando acceden a aplicaciones, específicamente para evaluar si estos funcionan con normalidad (sin trabas, bloqueos o interrupciones). En relación a ello, un 47.7% de los estudiantes reporta un funcionamiento óptimo constante ("sí, siempre"), mientras que el 45.5% indica un rendimiento adecuado pero intermitente ("sí, algunas veces").

Figura 28

Funcionamiento del Celular con las Aplicaciones

28. Si usás aplicaciones para las tareas enunciadas en la pregunta anterior, ¿el dispositivo celular funciona con normalidad?

44 respuestas



Nota: Elaboración propia.

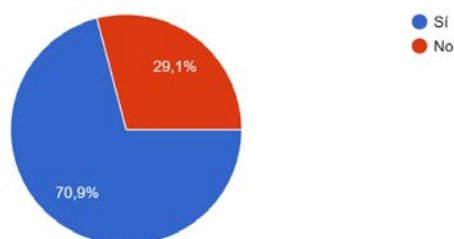
4.1.7 Sobre Producción de Contenidos con el Celular por Parte de los Estudiantes

Finalmente, en la última sección de la encuesta incluimos preguntas específicas sobre saberes y competencias de los encuestados para producir diferentes contenidos, según el lenguaje, con su celular. La primera subdimensión indagada fue sobre habilidades para la **producción de textos escritos**. Un 70.9% indicó que sí produce este tipo de contenidos, mientras que un 29.1% respondió "No".

Figura 29

Producción de Textos Escritos con el Celular Cotidianamente

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

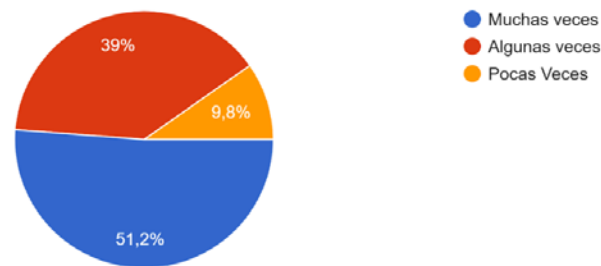
De los estudiantes que indican que producen texto escrito con el celular, el 51,2% informa que produce “muchas veces”, el 39% que “algunas veces”, mientras que un 9,8% dice que “pocas veces”.

Figura 30

Percepción de Frecuencia con la que Producen Texto Escrito con el Celular

30. Si la respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís texto escrito con tu celular cotidianamente?

41 respuestas



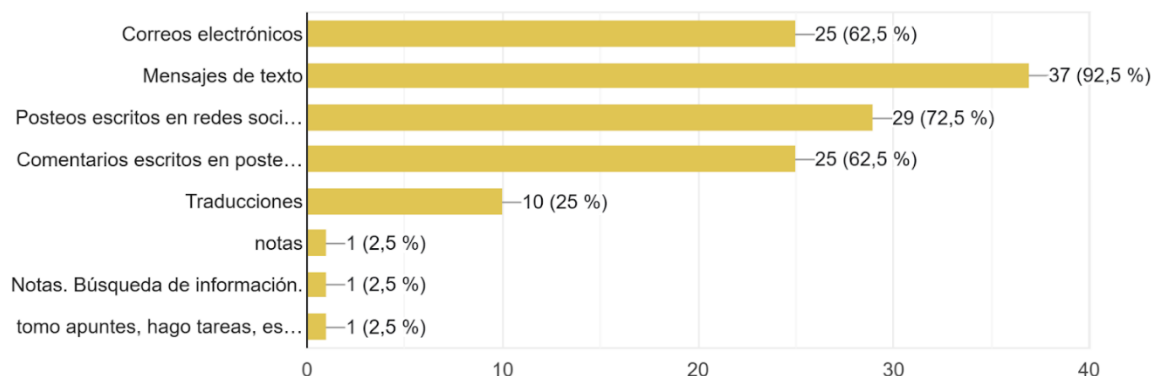
Nota: Elaboración propia.

Al entrar más en detalle sobre el tipo de producción de textos escritos, los resultados muestran que un 92.5% de los estudiantes reconoce usar el celular para mensajes de texto, un 72.5% para realizar publicaciones en redes sociales, y un 62.5% lo hace tanto para comentar en redes sociales digitales o foros como para elaborar correos electrónicos. En la opción abierta "Otros" aparecieron usos como tomar notas, hacer apuntes y realizar tareas académicas.

Figura 31

Tipos de Texto Escrito que Producen con el Celular

31. Si producís texto escrito con tu celular, ¿qué tipo de texto producís? Marcá todas las que hacés.
40 respuestas



Nota: Elaboración propia.

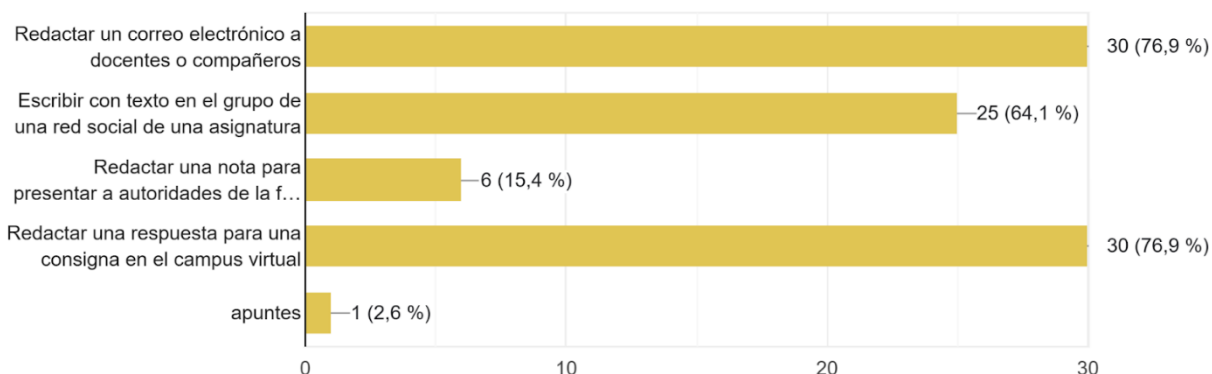
Al especificar los tipos de textos escritos producidos en el contexto académico, los resultados revelan que el 76.9% de los estudiantes menciona redactar correos electrónicos a docentes o compañeros, porcentaje idéntico al reportado para escribir respuestas a consignas en el campus virtual. Le sigue en frecuencia la escritura de textos en grupos de redes sociales de asignaturas, con 64%; mientras que la redacción de notas dirigidas a autoridades institucionales aparece con una frecuencia significativamente menor, con 15.4%. En la opción abierta "otros", se registró únicamente la respuesta "apuntes".

Figura 32

Tipos de Texto Escrito que Producen con el Celular en la Facultad

32. De esos textos escritos que producís con tu celular, ¿alguno de ellos los producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son? Marcá todas las que haces.

39 respuestas



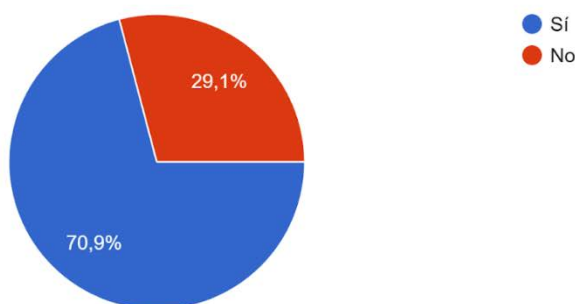
Nota: Elaboración propia.

La segunda subdimensión explorada remite a habilidades para la **producción de imágenes con el celular**. Nuevamente, un alto porcentaje expresó que produce imágenes con esta tecnología -casi un 71%- en contraposición a un 29,1%, que respondió “No”.

Figura 33

Producción de Imágenes con el Celular

55 respuestas



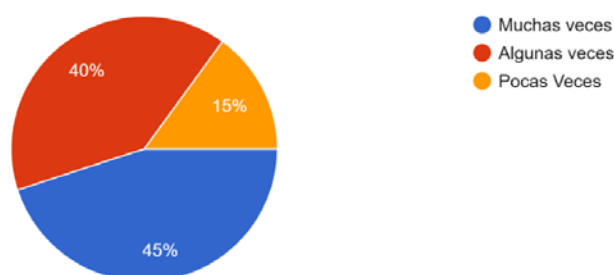
Nota: Elaboración propia.

De los estudiantes que indicaron producir imágenes con el celular, el 45% informó que lo hace “muchas veces”, el 40% “algunas veces”; mientras que un 15% expresó que “pocas veces”.

Figura 34*Percepción de Frecuencia con la que Producen Imágenes con el Celular*

34. Si la respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís imágenes con tu celular cotidianamente?

40 respuestas



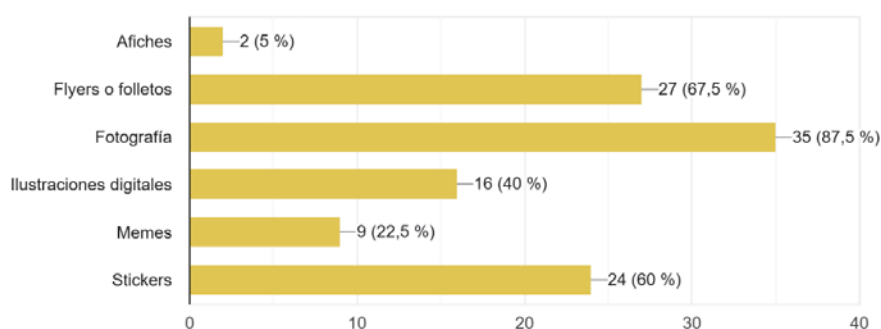
Nota: Elaboración propia.

Al analizar los tipos de imágenes que los encuestados producen con sus celulares, los resultados muestran que el 87.5% reconoce crear fotografías, seguido por un 67.5% que elabora flyers o folletos. Un 60% utiliza su celular para generar stickers, formato muy popular en mensajería instantánea, mientras que un 40% produce ilustraciones digitales. Resulta notable que solo el 22.5% reporta crear memes.

Figura 35*Tipos de Imágenes que Producen con el Celular*

35. ¿Qué tipo de imágenes producís con su celular? Marcá todas las que hacés.

40 respuestas



Nota: Elaboración propia.

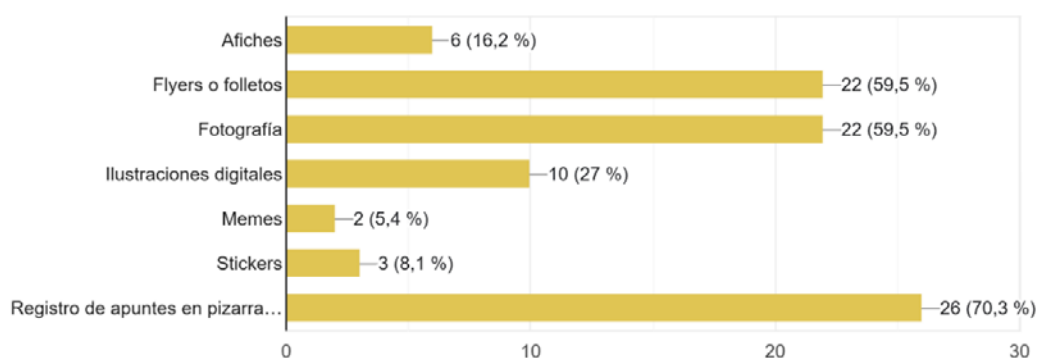
Al especificar las imágenes producidas en el contexto académico, los resultados muestran que el 70.3% corresponde al registro fotográfico de apuntes en pizarra o papel. Le siguen en frecuencia los flyers o folletos con el 59.5% y las fotografías, con 59.5%, mientras que un 27% de los encuestados señaló las ilustraciones digitales. Los formatos menos frecuentes fueron afiches, memes y stickers.

Figura 36

Tipos de Imágenes que Producen con el Celular en la Facultad

36. De esas imágenes que producís con tu celular, ¿alguna de ellas las producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son?

37 respuestas



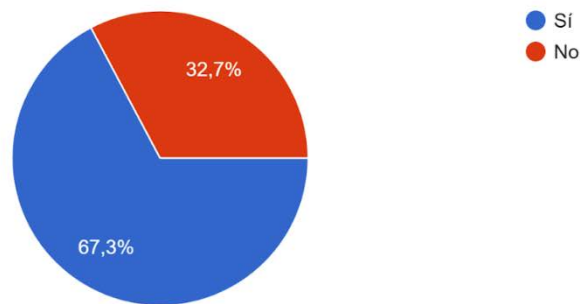
Nota: Elaboración propia.

La tercera subdimensión indagada fueron las habilidades para la **producción de videos con el celular**. El porcentaje más alto -un 67,3%- dijo que sí produce videos con esta tecnología, mientras un 32,7% respondió “No”.

Figura 37

Producción de Videos con el Celular

55 respuestas



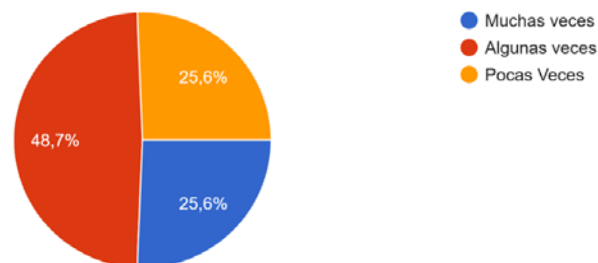
Nota: Elaboración propia.

De los estudiantes encuestados que indicaron la producción de videos con el celular, el 45,7% informa que los realiza “algunas veces”, el 25,6% que “muchas veces”, mientras que una misma fracción indicó que “pocas veces”.

Figura 38

Percepción de Frecuencia con la que Producen Videos con el Celular

39 respuestas



Nota: Elaboración propia.

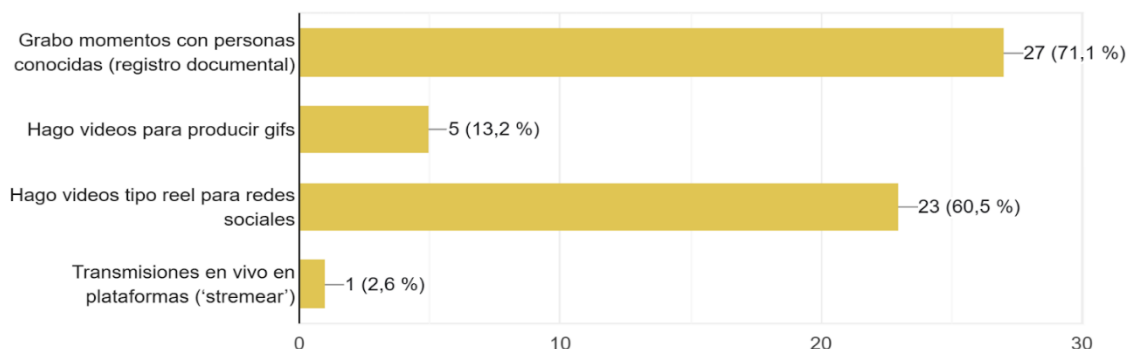
Al analizar los tipos de videos que los encuestados producen con sus celulares, los resultados muestran que el 71.1% graba momentos con personas conocidas (registro documental), mientras que el 60.5% crea contenido específicamente para redes sociales digitales. Los porcentajes más bajos corresponden a la producción de gifs y a las transmisiones en vivo.

Figura 39

Tipos de Videos que Producen con el Celular

39.¿Qué tipo de videos producís con su celular? Marcá todas las que haces.

38 respuestas

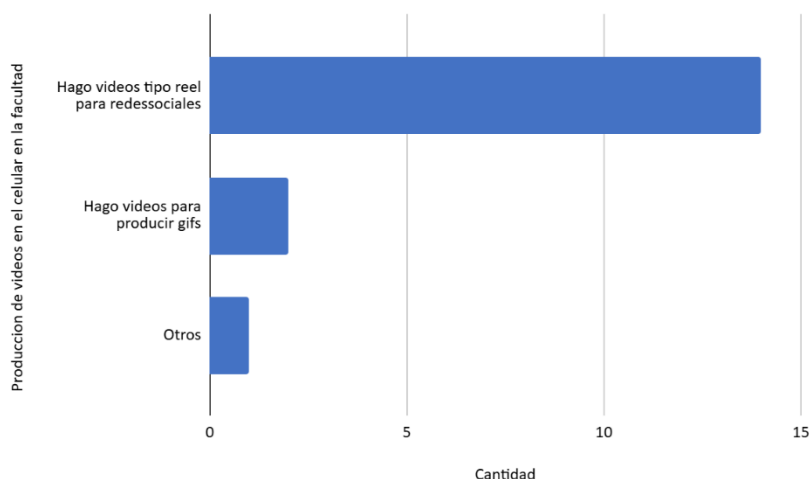


Nota: Elaboración propia.

Al consultar sobre los tipos de producciones audiovisuales realizadas en el contexto académico, los resultados revelan que el 78.9% de los estudiantes reporta crear material tipo reel para redes sociales digitales. En segundo lugar, aunque con una frecuencia significativamente menor, se ubica la producción de videos para generar gifs, con un 10.5%.

Figura 40

Tipos de videos que producen con el celular en la facultad



Nota: Elaboración propia.

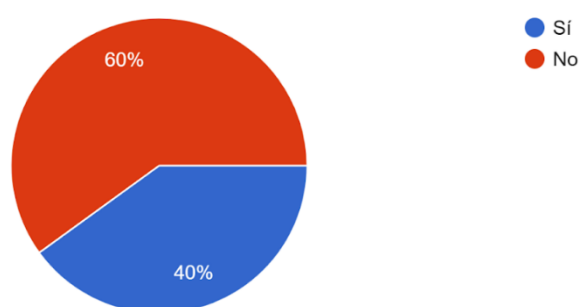
La cuarta y última subdimensión indagada fue la de habilidades para la **producción de sonidos con el celular**. El porcentaje más alto, un 60%, dijo que sí produce videos con esta tecnología, mientras un 40% respondió “No”.

Figura 41

Producción de Sonidos con el Celular

41.¿Producías audios/sonido con su celular cotidianamente?

55 respuestas



Nota: Elaboración propia.

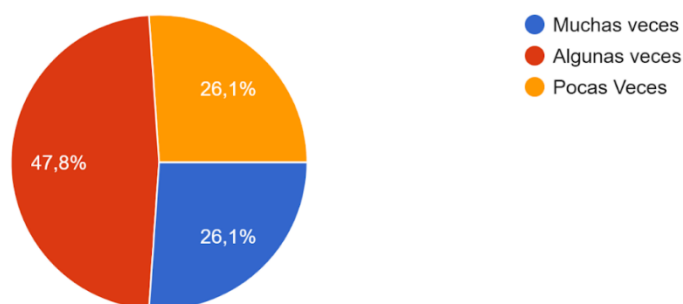
De los estudiantes que indican que producen videos con el celular, el 45,8% informa que los realiza “algunas veces”, el 26,1% “muchas veces”, la misma fracción que dice que “pocas veces”.

Figura 42

Percepción de Frecuencia con la que Producen Sonidos con el Celular

42.Si su respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís audios/sonido con su celular cotidianamente?

23 respuestas



Nota: Elaboración propia.

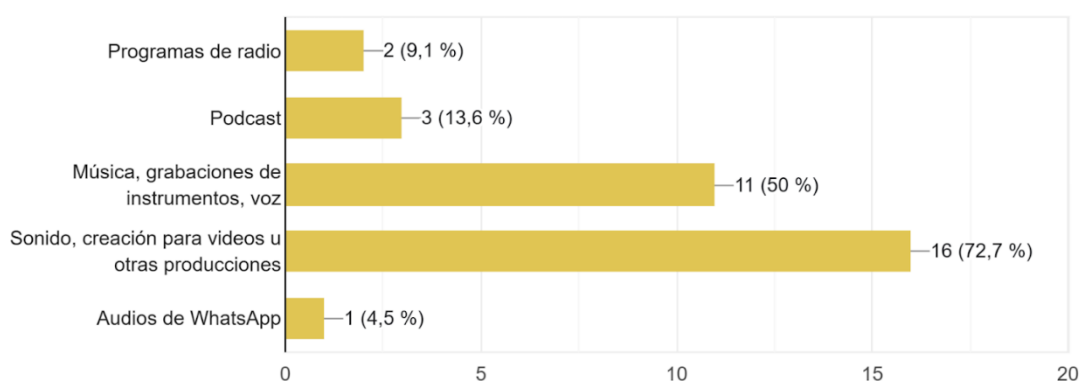
Al ver sobre los tipos de audios que informan producir con el celular los encuestados, un 72,2% graba sonidos para videos u otras producciones, 50% hace sonidos vinculados a la música y la grabación de instrumentos musicales. Mientras que un 13,6% señala que produce podcast, en menor medida, un 9% dice grabar programas de radio. En la opción abierta “otros”, un 4,5% reconoció a los mensajes de audio como producción de sonido.

Figura 43

Tipos de sonidos que producen con el celular

43.¿Qué tipo de audios/sonido producís con su celular?

22 respuestas



Nota: Elaboración propia.

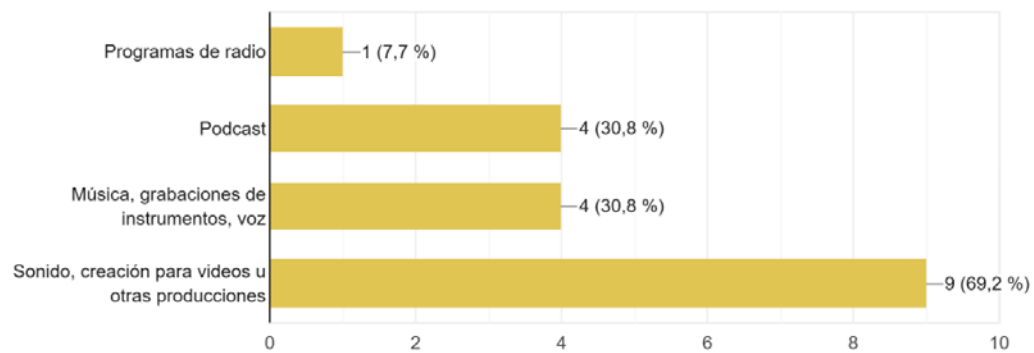
Al indagar sobre los tipos de sonidos que los estudiantes realizan con sus celulares en el ámbito académico, los resultados revelan que el 69.2% graba audio para videos u otras producciones multimedia. Un 30.8% genera contenido sonoro vinculado a música y grabación de instrumentos musicales, fracción idéntica para la producción de podcasts.

Figura 44

Tipos de Sonidos que Producen con el Celular en la Facultad

44. De esos audios/sonidos que producís con tu celular, ¿alguno de ellos los producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son?

13 respuestas



Nota: Elaboración propia.

4.2 Análisis del Grupo Focal

En este apartado presentamos el análisis de los resultados obtenidos a partir del grupo focal realizado con estudiantes de la carrera de Comunicación Social que cursaron el primer año en el año académico 2024. La muestra está conformada por once estudiantes seleccionados mediante un muestreo intencional de entre los treinta y dos que manifestaron su disposición a participar al momento de completar la encuesta “Alfabetismos Digitales” (Anexo II).

Realizamos la convocatoria para el grupo focal mediante contactos individuales con los estudiantes vía mensajes de WhatsApp, donde se especificó a los participantes los detalles logísticos del encuentro: fecha, horario (el horario seleccionado fue el mediodía, finalizado el cursado), ubicación y duración estimada. De los quince estudiantes invitados, once confirmaron su participación.

Desarrollamos la actividad en el Centro de Graduados de la Facultad de Ciencias Sociales, espacio que seleccionamos por reunir condiciones óptimas para el diálogo. Esta locación resultó adecuada tanto por su mobiliario —que permitió una disposición circular alrededor de la mesa de reuniones— como por su ubicación apartada del resto de las instalaciones, lo que ayudó a reducir ruidos e interrupciones externas. Estas características favorecieron un ambiente relajado y propicio para la interacción. Para reforzar un clima distendido y acogedor, ofrecimos refrigerios tanto al inicio como durante el desarrollo de la sesión.

Para preparar el espacio de trabajo, organizar los materiales necesarios y configurar los equipos técnicos destinados al registro audiovisual de la sesión, citamos al equipo responsable del grupo focal con treinta minutos de anticipación al horario establecido para el inicio de la actividad.

Durante la realización de la actividad, llevamos a cabo un registro completo en audio, complementado con grabaciones parciales en video y capturas fotográficas. La sesión se extendió por un total de una hora y treinta minutos. Además de documentar las intervenciones de los participantes, elaboramos notas de campo que posteriormente se convirtieron en un valioso insumo para el análisis cualitativo de los datos.

Para el registro sonoro priorizamos captar la espontaneidad de los participantes mediante una grabación continua con dos micrófonos ambientales. Una vez finalizada la sesión, desgrabamos el audio utilizando TurboScribe, una herramienta de inteligencia

artificial, que generó una primera versión en texto, la cual fue revisada y corregida manualmente para garantizar su fidelidad al contenido original.

En los siguientes apartados desarrollamos los principales hallazgos y relaciones interpretativas surgidas del análisis del grupo focal.

4.2.1. *“Esas Cajitas Móviles”. Convergencia digital y estudiantes en sus rutinas*

En este primer apartado, nos centramos en explorar las rutinas de acceso vinculadas a las pantallas, con especial atención en el teléfono celular. Para ello, solicitamos a los estudiantes participantes que describieran su interacción diaria con este dispositivo.

Todos los estudiantes mencionaron iniciar su jornada con la alarma del celular. Aunque identificaron variaciones individuales en sus rutinas, coincidieron en señalar la presencia constante del teléfono móvil desde el momento en que se despiertan: durante la preparación matutina, en los trayectos hacia la universidad, e incluso mientras desarrollan actividades académicas. Sobre esta interacción permanente, el Estudiante 4 comentó:

desde que empieza el día hasta el final, mi rutina empieza, bueno, con el despertador, siempre como a las siete, o más o menos antes de las nueve, para llegar acá [la facultad]. Y desde ese momento, lo vuelvo a agarrar para preguntarles a las chicas “chicas, ¿en qué parte del aula están? ¿dónde están sentadas?, guárdenme un lugar”. (Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Estas respuestas nos permiten constatar cómo la cultura de la convergencia configura la compleja red de interacciones cotidianas de los estudiantes, incidiendo en diversas dimensiones de su vida diaria. Los relatos obtenidos señalan que el celular se encuentra integrado a la mayoría de sus actividades, ya sean académicas, laborales, recreativas o de otro tipo. En palabras de otro participante:

Yo a mi teléfono lo uso, bueno; no había tenido en cuenta una parte interesante, lo uso también de despertador, es mi única forma de despertarme. Y después, en la mañana, lo uso para poner música (...), y no lo vuelvo a ocupar hasta que me suba al colectivo. Lo suelo ocupar para leer algún libro que me gusta. Yo leo muchos libros digitales, o inclusive artículos, me meto a lugares de noticias, o a redes sociales. Y en el resto del día lo uso como entretenimiento, cuando tengo

tiempo libre, o para comunicarme con mis amigos. (Estudiante 6, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

De esta manera, la vida cotidiana de los estudiantes de Comunicación Social está mediada por las tecnologías digitales, dado que han ido construyendo lo que podríamos denominar "ecosistemas de medios" propios. En estos espacios, los participantes articulan diferentes prácticas comunicacionales, accesos a información, modos de entretenimiento y formas de estudio. Esta interacción permanente queda evidenciada en el siguiente testimonio en el que un estudiante reconoce el uso constante del celular:

yo también lo tengo asociado al entretenimiento, al ocio, es un uso constante igual. Porque lo estamos mirando constantemente, o es la hora, o es un mensaje, o a veces inevitablemente es como que ya de costumbre, ya uno se mete en una red social, no sé, *Instagram*, algunos *Twitter*, otros *TikTok*, lo que sea, o un juego. Como hay momentos incluso en los que uno está haciendo actividades, en clases y demás, que inevitablemente lo usa. No es que uno no lo usa quizás, o que lo usa por bloques, sino que muchas veces quizás son unos segundos, pero se usa. (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

El fragmento anterior también indica el acceso simultáneo a diversas plataformas desde un mismo dispositivo, lo que señala la integración mediática que caracteriza sus prácticas. Estos distintos vínculos con los medios aparecen reiteradamente en los relatos de todos los participantes.

La centralidad de los celulares en sus rutinas es tal que incluso abarca lo que podríamos denominar prácticas "de desconexión", según advertimos en el siguiente testimonio:

Claro, pero igual por ahí, cuando uno cree que no lo está usando, lo está usando; porque por ahí creo que relacionamos, que estamos conectados solamente con las redes sociales, pero utilizás otras aplicaciones que son menos estimulantes, no sé, como *Pinterest*. Una lo utiliza como desconexión, porque claro, no tenés mensajes, no tenés nada ahí, solamente ves cosas que te gustan. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

La creciente centralidad del celular en las prácticas diarias de los participantes está reforzada por su capacidad para incorporar funciones que en la rutina correspondían a otros dispositivos, supliéndolos progresivamente. Este fenómeno de convergencia

tecnológica (Scolari, 2008) lo inferimos en sus testimonios cuando narran que el celular reemplazó, por ejemplo, funciones que antes cumplían artefactos como la radio, cámara fotográfica, el reloj, el cronómetro o la calculadora. Es más, incluso toma el lugar de herramientas no digitales como mapas y el dinero físico. Este fenómeno convergente está detallado en el relato de un estudiante:

Yo creo que, aunque ahora hemos aglutinado un montón de funciones en dispositivos chiquitos, en estas cajitas móviles, volvemos a esta necesidad de designar una función para cada aparato. Como antes, no sé, tenías la radio para escuchar la radio, tenías la tele para ver la tele. Volvemos a esta necesidad de “necesito designar, necesito poner las cositas en orden”, tener espacios designados; aparatos para algo. (Estudiante 6, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

En los sentidos inferidos en los testimonios el celular ocupa una posición central y transversal en la cotidianidad de los estudiantes de Comunicación Social. La relevancia que le dan los estudiantes va más allá de un acceso meramente utilitario o instrumental. Su relevancia trasciende la mera utilidad funcional, ya que es una herramienta vinculada a dimensiones de la vida social y académica. En relación con esta idea, el concepto de "ecosistema de medios" propuesto por Scolari (2008) nos resulta particularmente útil para analizar este fenómeno, debido a que los estudiantes no interactúan con medios aislados, sino que gestionan entornos digitales en los que confluyen múltiples lenguajes y plataformas.

De este modo, comprendemos la cultura de la convergencia materializada en sus prácticas diarias a través de dos dinámicas complementarias: por un lado, el celular opera como articulador de diversas herramientas tecnológicas; por otro, concentra funciones que antes estaban distribuidas entre múltiples dispositivos.

4.2.1.1 “Ojos que no ven”. Dispositivos en función de las necesidades.

Frente a esta integración funcional de artefactos como uno de los aspectos de la cultura de la convergencia -y que permea todas las prácticas cotidianas estudiantiles-, surge entre los participantes la necesidad de establecer distinciones entre dispositivos según sus requerimientos específicos. Esta diferenciación resulta particularmente evidente en actividades vinculadas al estudio y las prácticas de producción para el ámbito académico:

Entonces la estrategia que yo he tomado es agarrar la pantalla de la computadora, lo pongo [al celular] atrás de la pantalla de la computadora porque no está en mi campo de visión. O sea, está cerca mío, lo puedo seguir usando, pero no lo estoy viendo. Entonces si no lo veo, “ojos que no ven, corazón que no siente”. (Estudiante 6, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

En línea con Carlos Scolari (2018) sobre estrategias informales de aprendizaje, con el análisis del grupo focal inferimos lo que podríamos identificar como una nueva estrategia emergente, vinculada con la gestión diferenciada de accesos del teléfono móvil que realizan los estudiantes. Esta categoría surge de los relatos donde describen modalidades específicas para mantener la concentración constante en una única pantalla durante actividades de producción, como posicionar el celular fuera de su alcance o del campo visual. Al respecto, el estudiante número 2, dice:

cuando tengo que hacer un trabajo me pasa que yo dejo que mi celular se descargue lo más posible, porque atrás mío tengo una mesa de luz. Tengo mi cargador en la mesa de luz, entonces lo dejo conectado atrás, y me quedo trabajando [en la computadora], y me da ansiedad de saber qué está pasando. (Estudiante 2, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

En relación con el acceso de las pantallas en el contexto universitario, como destaca la cita previa, los estudiantes muestran una clara preferencia -en la mayoría de los casos- por utilizar la computadora para las actividades de la carrera. Esta elección responde, en parte, a que la convergencia de funciones y aplicaciones del celular -con su constante flujo de notificaciones y la "ansiedad de saber qué está pasando"- suele convertirse en un obstáculo para la concentración sostenida que requieren las actividades.

Sin embargo, contrariamente a lo esperado respecto de la ubicuidad del celular, los participantes destacaron la necesidad de prescindir de él al momento de realizar producciones para la facultad. En el siguiente testimonio podemos apreciar que esta decisión se fundamenta en aspectos clave: la materialidad de la computadora y el carácter fijo de su pantalla (a diferencia de la portabilidad del celular), que favorecen su elección:

para realizar trabajos todo lo que es tipeo, a mí me queda mucho más cómodo tipear en la compu. Y estar en mi casa es como... yo lo veo como algo que me obliga a sentarme. O sea, yo me pongo un documento en la compu y me tengo que

sentar, y me pongo como la tarea de no levantarme hasta que no termino. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Algunos de ellos, construyen sentidos sobre hiperconexión, entonces, como un factor de distracción. Con relación a esto, los estudiantes intentan gestionar activamente a la hora de realizar tareas académicas que requieren máxima concentración. Una de las estrategias de regulación que ponen en práctica es la asignación de funciones a los distintos dispositivos. En este esquema, otras pantallas -como las computadoras- adquieren valor por ofrecer esas posibilidades de "desconexión" necesarias:

Me pone histérica [el celular] (...) me da una sensación de mucha más estabilidad sentarme en la computadora a completar una tarea que, bueno, empiezo en el celular y me distraigo con alguna notificación. Siempre me distraigo, me distraigo muy fácil, además. Entonces tengo que tomar ciertas medidas, para conmigo misma, para poder completar una tarea. (Estudiante 7, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Según lo relatado, podemos concluir que, si bien los estudiantes manifiestan dificultades para prescindir del celular durante todo el día, al mismo tiempo desarrollan estrategias conscientes para gestionar sus distracciones y optimizar el tiempo necesario para la realización de diversas actividades.

Los relatos de los participantes del grupo focal nos ayudaron a comprender cómo la vida cotidiana de los estudiantes de Comunicación Social está profundamente marcada por la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008), donde el celular es construido como dispositivo central que articula múltiples medios, lenguajes y funciones. Sin embargo, es clave destacar que este proceso dista de ser uniforme, mostrando variaciones de índole individual. En ese sentido, cada uno de los participantes, en función de sus objetivos y contextos específicos, combina pantallas, distribuye sus tiempos, delimita espacios para trabajo y recreación. Observamos que ponen en práctica estrategias personales de vinculación y regulación. Esta compleja trama de prácticas deriva en una categorización diferenciada de dispositivos.

4.2.2. Competencias de producción de los estudiantes como prosumidores

En este segundo apartado analizamos las competencias de producción transmedia identificadas, tomando como referencia la clasificación de Scolari (2018), centrando la atención en aquellas vinculadas con la formación del Comunicador Social.

Nuestro análisis introduce una diferenciación respecto al marco teórico del autor: integramos los procesos de creación y desarrollo que la bibliografía presenta como categorías separadas, ya que en los relatos estudiantiles emergen como dimensiones interrelacionadas e interdependientes, de forma conjunta.

En este apartado, también, mencionaremos las estrategias de aprendizaje informal más relevantes identificadas en el desarrollo del grupo focal. Si bien estas estrategias se aplican en la adquisición de todas las competencias, nos centraremos en las más destacadas según los testimonios estudiantiles.

Como señala Scolari (2018):

las distintas modalidades que conforman el total de estrategias de aprendizaje informal en ningún caso son sistemáticas, ya que pueden ser implementadas por los adolescentes por separado o al mismo tiempo. Es más, algunas de estas modalidades están entremezcladas o superpuestas con otras muchas estrategias distintas (p. 85).

En este sentido, los relatos de los estudiantes nos permiten interpretar cómo estas estrategias de aprendizaje informal se manifiestan de manera combinadas, situadas y no estructuradas.

4.2.2.1. Creación y Modificación de Producciones Escritas.

Para la producción y modificación de textos escritos, los estudiantes manifestaron preferencia por el uso de computadoras de escritorio o notebooks. Esta elección se basa principalmente en ventajas ergonómicas (como el uso del teclado físico) y funcionales (particularmente el mayor tamaño de pantalla que facilita la visualización). Como señala el Estudiante 8:

Y con respecto a lo que es la computadora, también creo que queda muy cómodo para lo que son correcciones. Por ahí nos hacen comentarios y en el celular te quedan en la parte de abajo, y en la computadora lo tenés al lado, donde te equivocaste. (Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Según los datos recogidos, la totalidad de los estudiantes prefiere utilizar pantallas de computadora para visualizar correcciones y comentarios en las distintas asignaturas, así como para realizar producciones escritas. Solo en situaciones de urgencia o necesidad recurren a pantallas de teléfonos móviles como última alternativa, manteniendo su

preferencia por las computadoras tanto para lectura como escritura. En palabras de un estudiante:

si tengo que escribir algo en la facultad no quiero ocupar el teléfono, no me gusta, no me resulta cómodo, pero nos pasó la semana pasada que dicen “chicos tienen que enviar el trabajo ahora” bueno, en contra de mi voluntad lo hago porque no tengo otra opción. (Estudiante 10, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Sin embargo, a pesar de las limitaciones, todos los estudiantes afirmaron haber realizado alguna vez producciones escritas desde el celular y reportan conocer y utilizar distintas aplicaciones y plataformas digitales.

Como *software* de escritura, la aplicación más utilizada es *Google Docs*, a la que acceden tanto desde computadoras como desde el celular. Esta plataforma facilita el trabajo colaborativo al permitir que múltiples usuarios editen, comenten y accedan a un mismo documento simultáneamente desde cualquier dispositivo con conexión a Internet.

Sobre el uso de esta herramienta, un estudiante manifiesta: “Lo más común para estudiantes es usar un GoogleDocs, por ejemplo, y hacer intervenciones comunitarias, y es como al palo; tenés que hacer un trabajo ¡pum! y están todas las personas conectadas” (Estudiante 2, Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

Asimismo, los participantes señalaron limitaciones de esta herramienta respecto de un procesador de texto convencional, como, por ejemplo: “Igual las funciones de Word, yo no encuentro nada, quiero hacer algo de Word en el celu y no encuentro las funciones que yo quiero” (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025). En este testimonio el participante diferencia las posibilidades del procesador de texto Word utilizado desde una máquina, respecto a la utilización de Google Docs en el celular. Otro componente que es limitante es el tamaño de la pantalla. Así lo expresa un estudiante:

Me pasa también, por el tema de la pantalla, en el celular se te pasa muy rápido lo que estás escribiendo, entonces tenés que volver para leer lo que modificaste, en cambio en la computadora lo tenés ahí, lo podés ver. (Estudiante 11, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Estas limitaciones refieren tanto a la disponibilidad de funciones específicas como a las condiciones materiales de la interfaz.

Los estudiantes reconocen las limitaciones de esta herramienta en comparación con los procesadores de texto tradicionales. Sin embargo, como señala el Estudiante 10: "[Elegimos] Drive por la comodidad de que son trabajos en grupo, entonces hay que ir haciendo juntas" (Grupo focal, 9 de mayo de 2025). Este testimonio evidencia que, para los estudiantes, la capacidad de trabajo colaborativo que ofrece la plataforma supera en importancia las limitaciones técnicas que perciban en la herramienta.

Asimismo, los participantes indican que suelen combinar diversas aplicaciones de escritura (Scolari, 2018) para lograr una edición más personalizada. Al respecto, un estudiante menciona:

Tengo el Microsoft en el celu porque a veces me dan más funciones que Google Docs, pero son menos funciones que si lo usas en la compu, entonces a veces es un parto, pero bueno; es como que depende, me voy pasando los archivos en todos los lugares en los que puedo para modificarlos como quiero, porque me gusta personalizarlos, como en imágenes, en esto y hay veces que no me da la posibilidad. (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Para las producciones escritas podemos decir que las herramientas más utilizadas son Google Docs y Microsoft Word, y su elección está asociada a la modalidad de trabajo (individual o colaborativa) y las funciones específicas requeridas.

Otra práctica extendida es el envío de fragmentos de texto a través de aplicaciones de mensajería instantánea, como WhatsApp, especialmente en contextos de trabajo grupal. Si bien no tiene la complejidad de las producciones textuales que realizan en el marco de sus estudios universitarios, “mensajear” para los estudiantes implica poner en actividad estas competencias. Es decir, es parte de sus formas cotidianas de comunicarse, el WhatsApp tiene prioridad en sus prácticas, más que el e-mail incluso.

La aplicación de mensajería instantánea WhatsApp es otra de las herramientas que utilizan para la producción de textos, especialmente cuando no es posible el trabajo de forma síncrona; sobre esto se refiere el Estudiante 7: “no siempre todos estamos conectados a la llamada, porque no siempre se coincide tiempo y demás, entonces también usamos “Bueno mira, te mando esto por WhatsApp: ¿te parece?” (Grupo focal, 9 de mayo de 2025). Este tipo de prácticas muestra cómo las aplicaciones de uso cotidiano se integran a la dinámica académica desde lógicas propias, dando lugar a formas flexibles de colaboración y asincronía.

En relación con la corrección de textos escritos, en el diálogo con los participantes del grupo focal surgieron diversas referencias al uso de herramientas de IA con este fin. Uno de los testimonios relata cómo estas herramientas son incorporadas en forma de apoyo en momentos de bloqueo o saturación mental, particularmente para revisar la coherencia sintáctica o explorar alternativas de redacción. Tal como relata una estudiante:

si hay una oración que no me cierra y no entiendo por qué, copio esa oración particular, se la pego, y le digo “reformulámela”. Entonces la IA reformula, me da dos opciones. Yo no lo copio tal cual, sino que digo “Mirá, este verbo quedaría mejor que... o el sujeto estaba mal puesto, entonces por eso quedaba raro”. Entonces, me ayuda en eso, que por ahí es cierto, estoy muy saturada, o yo misma no me doy cuenta mis errores, pero lo que hago es eso de que me dé como alternativas, y yo después construyó capaz que juntando un poco de todas; pero me sirve para decir como “ah, mira esta opción; este verbo conjugado así no lo había pensado; o este adjetivo tampoco lo había pensado”. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Podemos inferir que los estudiantes incorporan la IA como una herramienta más dentro de un repertorio más amplio de recursos digitales, que combinan estratégicamente para alcanzar sus objetivos académicos.

4.2.2.2. Creación y Modificación de Producciones de Audio

En relación con la creación y edición de producciones de audio, los participantes del grupo focal manifestaron posiciones divididas respecto a los dispositivos preferidos para este tipo de tareas. Mientras que la mayoría coincide en utilizar el celular para las grabaciones de audio debido a su practicidad, existen discrepancias significativas en cuanto a las herramientas preferidas para el proceso de edición. En palabras de un estudiante:

Yo creo que la edición de audio y video quizás es más cómoda en el celular, porque sí o sí, para las aplicaciones de compu tenés que ver un tutorial, no es tan sencillo; en cambio la aplicación de celular te la ponen más intuitiva, te ponen una etiqueta para cortar. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Los participantes manifestaron clara preferencia por los celulares frente a computadoras o tablets para la edición de audio. El argumento fue que las aplicaciones para celulares resultan más intuitivas mientras que para operar programas de

computadora, requieren mayor conocimiento técnico especializado. Como evidencia el fragmento citado, la pantalla de los celulares ofrece ventajas para la edición de audio, destacándose su accesibilidad, portabilidad y practicidad.

El testimonio anterior permite identificar una de las fortalezas del uso de teléfonos móviles: la facilidad de apropiación de herramientas digitales mediante interfaces accesibles e intuitivas. Las aplicaciones móviles simplifican la curva de aprendizaje, permitiendo que quienes no poseen formación técnica específica logren producir contenidos de manera autónoma. Aplicaciones como CapCut o las grabadoras nativas del sistema operativo son mencionados como los recursos más utilizados.

Se registró un caso particular en el que uno de los participantes mencionó la creación y edición de producciones de audio del tipo musical ("melodías"). Aunque no especificó si tenían finalidad académica, destacó que para estos "collages de audio" requería aplicaciones con mayor grado de especificidad, a diferencia de las de uso cotidiano mencionadas anteriormente. Esto sugiere que, incluso para producciones que demandan mayor complejidad técnica, el dispositivo móvil continúa siendo el más elegido. A continuación, se presenta el testimonio:

Yo con lo del audio, en lo personal, pero esto porque es algo que me gusta, sí tengo una aplicación, pero también porque me pongo a intentar hacer melodías o qué sé yo, entonces en ese sentido, pero porque acá leo de “crear y modificar producciones de audio, herramientas de edición” bueno, si vas a hacer como collage de audios o cosas que intentes crear sí, pero eso es como una aplicación. (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Los resultados del cuestionario sobre alfabetismos digitales refuerzan estos hallazgos, mostrando que la mayoría de los encuestados manifestó que graba sonidos para videos u otras producciones y para generar contenido musical, inclusive, instrumentos. Un porcentaje menor los emplea en la producción de podcasts, mientras que solo un pequeño grupo los utiliza para la grabación y edición de programas de radio.

A partir de estos datos se constató la vigencia de la propuesta de Scolari (2018), respecto a la relevancia de los aprendizajes informales ya que, al indagar sobre la adquisición de competencias digitales, la mayoría expresa que las prácticas predominantemente eran estrategias "de ensayo y error" y el uso intuitivo de interfaces, siendo menos frecuente la consulta de tutoriales.

En este sentido, cabe señalar que, en este contexto, el acceso a computadoras es limitado y la inmediatez es la regla. En efecto, comprendemos, desde el trabajo de campo, cómo el celular se transforma en una herramienta clave para la producción sonora, combinando funciones de grabación, edición y publicación en diferentes plataformas para los estudiantes.

A las características de accesibilidad y portabilidad del teléfono móvil, agregamos la disponibilidad de aplicaciones y/o software relativo a la IA, lo que expande aún más las prestaciones del dispositivo. Aunque, en las prácticas contadas por los participantes, la incorporación de este nuevo desarrollo a la producción sonora es incipiente ya que se utiliza, principalmente, para la transcripción de entrevistas. Al respecto, uno de los estudiantes comenta: “Yo solo he usado inteligencia artificial, que yo sepa (...) para desgrabar audios de entrevistas” (Estudiante 7, Grupo focal, 9 de mayo de 2025). Es así que la forma en que los estudiantes se aproximan a la inteligencia artificial evidencia un uso superficial como recurso de apoyo, más orientado a la optimización de tareas que a la creación de contenidos.

Entre las limitaciones reportadas, también se evidenciaron limitaciones técnicas y de acceso vinculadas al modelo del dispositivo, la capacidad de almacenamiento interno y el acceso a conectividad estable, factores que condicionan significativamente la calidad de las producciones, tal como lo expresa el Estudiante 2:

en el caso de mi celular, tengo un Motorola, y no tengo la opción, por ejemplo, de un Samsung, que viene con la grabadora de voz; entonces era mucho, no sé, tener que hacer entrevistas, tener que ir a grabar y bueno grabar, el tema de editar los audios, todo eso, o si tenías que grabarte para subirlo para hacer la producción del podcast, era mucho esto, usar las aplicaciones, de qué manera vas a hablar, o qué vas a hacer particularmente esta fue mi experiencia más traumática con el tema de los audios. (Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Este escenario pone de manifiesto la tensión entre accesibilidad y complejidad funcional. Las decisiones de los estudiantes sobre qué dispositivo digital utilizar no están determinadas sólo por la disponibilidad tecnológica, sino también por el dominio que tienen de cada entorno.

4.2.2.3. Creación y Modificación de Dibujos y Diseños

Respecto a la creación y edición de dibujos y diseños, los testimonios de los participantes identificaron al celular como herramienta principal. Las posibilidades que ofrece el teléfono móvil a través de aplicaciones nativas del sistema operativo, redes sociales y plataformas especializadas permiten producir y modificar recursos visuales como stickers, gráficos, memes sin requerir conocimientos técnicos avanzados. Aplicaciones como Canva, VSCO y herramientas nativas de galería de los dispositivos, son citadas como instrumentos recurrentes para crear y editar este tipo de creaciones. Como lo señala un estudiante:

Yo creo que ya el celular trae mucha facilidad para editar, al menos el mío tiene muchísimas facilidades para editar las fotos, cosas así, o hacer un sticker de las mismas fotos, de adentro seleccionás la foto y ya está. (Estudiante 5, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Frente a la consulta acerca del uso de herramientas para diseño gráfico disponibles en el celular, todos los participantes afirmaron utilizar diferentes aplicaciones de manera frecuente, tanto en versión para móvil como para computadora y los recursos que ofrecen las distintas redes. Al respecto, un estudiante nos dice:

La galería ya te trae herramientas para hacerlo, las redes sociales te traen herramientas para hacerlo, y además hay aplicaciones para hacerlo; a mí me gusta tener aplicaciones para hacerlo también, yo quiero todo lo que pueda personalizar. (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

El uso de estas diversas herramientas y aplicaciones responde a procesos de aprendizaje informal basados en la exploración y el método de ensayo-error. Podemos inferir que en sus procesos de producción, los estudiantes demuestran una notable capacidad para combinar y alternar entre diferentes plataformas según las exigencias específicas de cada producción gráfica.

En la misma línea, otro estudiante declara que prefiere la pantalla del celular móvil para este tipo de producciones gráficas por su ergonomía y por la facilidad de acceso a las opciones que las aplicaciones permiten:

Entonces, todas las aplicaciones, Canva, todo, o sea, lo uso todo el tiempo. (...) Además, a diferencia de las demás [participantes], no sé mucho manejar el teclado

de la computadora. Para mí es todo táctil. Me ha pasado que me encuentro en la computadora como haciendo así con el dedo. Porque estoy acostumbrada a mover, mover, listo, listo, y lo descargo. (Estudiante 3, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Los estudiantes manifestaron operar de forma combinada, empleando a la vez diferentes herramientas tradicionales, digitales y basadas en la IA para cumplir con las consignas de los trabajos que debían realizar para la facultad. Según Scolari, estas prácticas pueden catalogarse dentro de un tipo de aprendizaje informal conocido como “resolución de problemas” que comprende que las herramientas utilizadas y las acciones realizadas se encuentran al servicio de los objetivos (tareas) a resolver. Tal como evidencia el siguiente testimonio, es la consigna la que orienta la búsqueda de soluciones, incluso si eso implicase abandonar una tecnología en favor de prácticas más convencionales:

O sea utilizamos [IA], y al final de cuentas no nos terminó ayudando porque ... Hicimos uno [logo] nosotras a mano, y el diseño que nos daba la IA era mucho más complejo, y no se adaptaba a la... Porque era diseñar el logo del municipio, ¿sí? Entonces era como muy complejo, según, digamos, las métricas o lo que requieren los municipios, era muy compleja la idea, ¿no? La IA no sabía cómo manejar eso. Y bueno, lo terminamos haciendo a mano. Pero bueno, es la experiencia. (Estudiante 2, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Los estudiantes describen una experiencia concreta en la que utilizaron herramientas de inteligencia artificial para diseñar un logo institucional, pero al comprobar que los resultados no cumplían con los requisitos necesarios, optaron por desarrollar la solución de manera manual. Esta experiencia ilustra el uso crítico que hacen de las tecnologías disponibles, demostrando su capacidad para evaluar las limitaciones de las herramientas digitales en contextos específicos, seleccionar los medios más adecuados según las exigencias de cada tarea y combinar recursos tecnológicos con soluciones tradicionales cuando es necesario.

Sobre las restricciones que enfrentan los estudiantes a la hora de producir este tipo de contenidos, estas se vinculan con cuestiones de índole técnico (capacidad de memoria del dispositivo, limitaciones del software, acceso a internet, entre otros) y económicas (acceso a versiones pagas o dispositivos tecnológicos móviles de gama media-alta).

4.2.2.4. Creación y Modificación Fotográficas.

En el ámbito de la creación y edición fotográfica, los participantes del grupo focal mostraron una marcada preferencia por el uso de teléfonos móviles. Este dispositivo no solo constituye su principal herramienta para capturar imágenes, sino también para editarlas posteriormente. La accesibilidad, portabilidad y disponibilidad inmediata de herramientas integradas convierten al celular en un recurso fundamental para trabajar con fotografías.

Los estudiantes utilizan principalmente el teléfono móvil para la fotografía, tanto para la captura como para la edición de imágenes. Como señala el Estudiante 1: "La galería ya te trae herramientas para hacerlo, las redes sociales te traen herramientas para hacerlo, y además hay aplicaciones para hacerlo; a mí me gusta tener aplicaciones para hacerlo también, yo quiero todo lo que pueda personalizar" (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

Como refiere el fragmento, los participantes reconocen también a las redes sociales como recurso para la edición fotográfica. Respecto de las herramientas que utilizan, además de las nombradas en apartados anteriores, surge el uso de la plataforma VSCO, la cual combina las posibilidades de una red social con las de un editor de fotos y videos. Es a través del empleo de este recurso que se observa la necesidad de los estudiantes de expresarse y construir una narrativa visual personal a través de esta plataforma, lo que genera que la elijan no solo como herramienta, sino también por sus potencialidades como red social. Además, según lo recogido en el testimonio anterior, encontramos que VSCO ofrece posibilidades de personalización diferentes a las de otras redes sociales más conocidas como Instagram o Tiktok, lo que contribuye a su popularidad entre quienes la prefieren.

Un ejemplo más de la necesidad que tienen los estudiantes de expresar sus formas particulares de generar sentidos, lo encontramos en los casos en los que puede inferirse la urgencia de *gestionar la propia identidad* (Scolari, 2018). En el siguiente fragmento, un estudiante alude a una experiencia ligada a la plataforma VSCO en la que valora tanto las posibilidades técnicas como el componente social de sí mismo ("es tu alma personal") al proyectar el uso de la aplicación:

A mí me gusta mucho usar una aplicación que se llama VSCO, a mí me gusta mucho por ejemplo, yo subo las fotos que saco que me llegan a gustar, las puedo

editar y quedan en un feed entonces, por ejemplo, vos tenés tu perfil, la gente puede entrar, puede ver tus fotos, es tu alma, es tu alma personal porque le das tu tinte, yo tengo un montón de fotos ya. (Estudiante 2, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Al consultar sobre las herramientas utilizadas para la edición de imágenes, los estudiantes mencionaron una diversidad de aplicaciones que abarca desde editores especializados hasta plataformas diseñadas originalmente para otros fines, como procesadores de texto o editores de video. En ese sentido, este uso transversal de las tecnologías digitales queda evidenciado en el siguiente testimonio: “...y lo que es para editar no sé, Word, Canva, Google, Capcut, Badland [...] Hay uno que se llamaba FilmMaker” (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

Si bien el celular predomina como herramienta de uso frecuente, algunos señalaron que, ante tareas de mayor complejidad, optan por la computadora. Esto se debe a la oferta de mayores prestaciones y acceso a funciones más avanzadas en entornos de edición más robustos. En el caso de la creación y edición fotográficas, a partir de los testimonios recogidos, acceden mediante la combinación de diferentes tecnologías y una práctica flexible y resolutive; es decir, resulta por otra estrategia informal de aprendizaje: la resolución de problemas (Scolari, 2018). En palabras de la Estudiante 7:

Soy muy analógica. Pasa que me suelo vincular con gente que está más alfabetizada digitalmente que yo, o esa es la impresión que tengo, entonces le suelo preguntar a mis amigas, “mirá, no puedo resolver esto ¿cómo se hace? No lo sé hacer”; pero en el caso de que sea algo muy básico, cuando me da vergüenza preguntar, que me ha pasado, lo googleo. (Estudiante 7, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Cabe destacar que este relato surgió al interrogarlos sobre qué prácticas ponen en juego cuando se encuentran con una limitación para resolver un trabajo académico. En esas situaciones, más de un estudiante manifestó recurrir a compañeros del grupo de la facultad por considerar que entre ellos encontraría las orientaciones necesarias para acceder a los saberes que necesitaba. De esta manera, inferimos la vigencia de la estrategia informal de aprendizaje denominada por Scolari (2018) como aprendizaje a través de una enseñanza. A modo de ejemplo, encontramos otro caso en el que un estudiante se posiciona en la figura de aprendiente al recurrir a otro par con el fin de que

este pueda proveerle de los saberes que necesita. Esto genera que aquel que se ve en la situación de enseñante, deba “aprender” para ejercer la función docente; es decir que “adquiere una competencia al transmitir una enseñanza a terceros, inspirándole para que domine una competencia que ya tiene o bien descubriéndole una nueva que le ayude en su papel instructor” (Scolari, 2018, p.85). De esta manera, un estudiante adquiere y/o perfecciona una competencia al ponerse en el rol de transmitir una enseñanza a otro:

siento que la mayoría de mis experiencias digitales han sido así, ir curioseando (...) y si algo no me salía seguía insistiendo hasta que finalmente decía, “bueno, voy a ir a buscar un tutorial” o preguntarle a personas. A mí, cuando era chiquita, se me dio un tiempo por editar imágenes, hacer montajes, Photoshop, cosas así; entonces yo les preguntaba a chicas que supiesen, que estuviesen interiorizadas en la materia. (Estudiante 6, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

En cuanto a la incorporación de IA, su uso para la creación y modificación fotográficas todavía es incipiente y mayormente exploratorio. Los estudiantes mencionan haber utilizado herramientas generativas integradas a plataformas ya conocidas, como Canva, o editores vinculados con entornos de Microsoft. Al igual que lo recabado en competencias anteriores, identificamos que la decisión de utilizarlas responde a criterios de funcionalidad y eficiencia frente consignas concretas. Al respecto, un estudiante afirma:

Con las producciones de imágenes yo sí he usado IAs generativas para producir imágenes porque necesitaba para hacer un trabajo y no había imagen ilustrativa. Así que sí, probé diferentes... Canva tiene, una de Microsoft... Y no me acuerdo qué otras. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Este uso puntual indica una mirada crítica desde los alfabetismos ya que los participantes no adoptan la tecnología por novedad, sino por su capacidad para resolver problemas en sus prácticas de producción.

Sobre las limitaciones a la hora de la creación y modificación fotográficas, en los relatos, los participantes destacan los obstáculos técnicos como la capacidad de almacenamiento del dispositivo y la falta de acceso a versiones completas o de pago de aplicaciones y plataformas (que se repiten a lo largo de las producciones). Así lo cuenta el Estudiante 6 cuando dice: “Yo creo que las mayores limitaciones que tengo son que las

aplicaciones, los programas, suelen ser de pago. Bueno, aunque hay piratas” (Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

Estos factores, lejos de detener la producción, los motivan a una búsqueda constante de alternativas adaptadas a los recursos disponibles; lo que refuerza la idea de que los estudiantes desarrollan los alfabetismos digitales necesarios para sortear las dificultades. Una de las limitaciones que encuentran es el almacenamiento en la nube; en palabras de un estudiante: “El principal obstáculo es el almacenamiento porque ahora hay que comprar almacenamiento de Drive” (Estudiante 8, Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

En síntesis, la creación y modificación fotográficas por parte de los estudiantes pone en evidencia la existencia de las competencias transmedia de producción propuestas por Scolari (2018), las que combinan lo técnico, lo expresivo y lo estratégico en pos de la concreción de los desafíos que presenta el mundo académico.

4.2.2.5. Creación y Modificación Audiovisuales.

En el caso de la producción audiovisual, los estudiantes que participaron en el grupo focal expresaron una clara preferencia por el uso de teléfonos móviles tanto para la captura como para la edición. Los resultados revelan que esta predilección por el celular está consolidada entre los estudiantes, quienes lo incorporan en sus prácticas cotidianas no solo como herramienta técnica, sino como plataforma integral de producción, almacenamiento, edición y circulación de contenidos audiovisuales. Al respecto, el Estudiante 9 agrega:

Yo creo que la edición de audio y video quizás es más cómoda en el celular, porque sí o sí, para las aplicaciones de compu tenés que ver un tutorial, no es tan sencillo; en cambio la aplicación de celular te la ponen más intuitiva, te ponen una etiqueta para cortar...un... (Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

La selección de aplicaciones para la edición audiovisual también responde a criterios de simplicidad y gratuidad. Como señala el estudiante: “Y para video, para mí no sé, Capcut muy simple” (Estudiante 7, Grupo focal, 9 de mayo de 2025).

Un hallazgo relevante que surgió en el análisis fue la valoración de la calidad técnica de las producciones, particularmente en relación a los dispositivos de captura de video. En ese sentido, se observó una clara preferencia por los teléfonos iPhone, percibidos como superiores en cuanto a calidad de cámara. Esto fue expresado por Estudiante 3: "Por calidad. Cuando hacemos producciones audiovisuales, no sé si les ha

pasado, pero siempre buscamos el mejor teléfono, la mejor cámara... casi siempre iPhone. Porque es mucho mejor” (Grupo focal, 9 de mayo de 2025), afirmación que recibió el acuerdo general del resto del grupo.

Esta preferencia pone en evidencia una asimetría en los recursos tecnológicos disponibles que incide directamente tanto en la calidad de las producciones finales como en el desarrollo de alfabetismos digitales. Las diferencias en el acceso a dispositivos de gama alta, junto con las capacidades de almacenamiento y conectividad, constituyen limitaciones que los estudiantes deben sortear de manera creativa, recurriendo al uso compartido de equipos y otras soluciones.

4.2.3. *“Una Virtualidad Tradicional”: El uso de la pantalla móvil para el trabajo colaborativo.*

La coexistencia de múltiples soportes y plataformas digitales constituye un fenómeno multidimensional que trasciende lo tecnológico, transformando el entorno en que se dan las prácticas culturales y las dinámicas de trabajo colaborativo entre estudiantes.

Los resultados del grupo focal revelan un uso situado de dispositivos móviles y aplicaciones de mensajería instantánea, adaptados estratégicamente a las necesidades de interacción, coordinación y construcción de vínculos afectivos en contextos académicos. Tal como lo expresa una estudiante:

con el celular yo busco ponerle, en momentos de estudio, traer como esta virtualidad como medio tradicional. Por ejemplo, yo no puedo hacer un trabajo por WhatsApp. Nosotros hacemos videollamadas, ponemos el celular, y ponemos la computadora. Pues estoy buscando como eso de poder mirarte la cara. A mí no me gusta el trabajo virtual, entonces con los equipos que tengo, intento replicarlo. Entonces, yo sé que no la tengo ahí enfrente. Pero la pongo en el celular y la veo. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Al contrario de lo que puede creerse, los estudiantes valoran la sincronía. Si bien utilizan diferentes plataformas para trabajar y participan de diferentes grupos de WhatsApp al hacerlo de manera colaborativa, la prefieren. La Estudiante 1 nos relata que:

el grupo para hablar cualquier cosa, para coordinar ciertas cosas, y para coordinar en qué horario nos hacemos una llamada, para poder... porque es más fluido, en

ese sentido. Por ahí si queda poquito... lo que hay que cambiar de un trabajo, algo muy específico, bueno, lo terminamos de coordinar por mensaje. Pero por lo general, sí nos gusta estar en llamada, como ahí en el momento para... (Estudiante 1, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

Este aporte evidencia la preferencia por los modos de interacción sincrónica en entornos digitales, incluso cuando existen alternativas asincrónicas disponibles. La elección de realizar videollamadas revela una necesidad de fluidez en la comunicación y de presencia virtual (simbólica).

Este tipo de prácticas refuerza lo que Scolari (2018) denomina “competencias de gestión social” y las define como “una serie de habilidades relativas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como en situaciones cara a cara” (Scolari, 2018, p.40), donde el valor no reside únicamente en el dominio técnico de las plataformas, sino en la capacidad de utilizarlas estratégicamente para mantener vínculos, coordinar acciones y construir sentido de forma colectiva. Si bien estas competencias no forman parte del núcleo de esta investigación, resulta relevante destacarlas.

En otro de los relatos un estudiante manifiesta que:

En nuestro caso no es así, nosotras solo usamos el celular como videollamada; no compartimos pantalla, lo vamos hablando, y hacemos mucho uso de las herramientas de Drive, ¿Cómo se diría...? “te marco en rojo lo que está mal, y en amarillo lo que está maso menos”. Lo complementamos con estímulos más visuales del documento. (Estudiante 9, Grupo focal, 9 de mayo de 2025)

El celular se consolida como una herramienta que reproduce formas tradicionales de interacción en entornos digitales. Esta virtualidad, lejos de ser fría o despersonalizada, se construye desde una dimensión afectiva, situada y práctica, donde coexisten la inmediatez de los mensajes de WhatsApp y la necesidad de verse, hablar y trabajar "en el momento".

A pesar de la multiplicidad de herramientas disponibles para el trabajo asíncrono, la preferencia por la sincronía revela que los estudiantes valoran el intercambio inmediato y que sus actividades académicas —así como sus producciones de contenido— están profundamente marcadas por lo relacional, específicamente por el deseo de acompañamiento mutuo durante dichas producciones.

Este hallazgo cuestiona a las instituciones educativas para que ofrezcan plataformas y espacios que reconozcan estas prácticas emergentes, integrando dispositivos móviles y entornos colaborativos de manera coherente con las dinámicas comunicativas que los estudiantes ya implementan en su vida académica cotidiana.

Capítulo 5 Reflexiones Finales

En el presente capítulo exponemos los principales hallazgos en relación con los objetivos que guiaron nuestra investigación de carácter cualitativo desde un enfoque interpretativo. Nos propusimos comprender los alfabetismos digitales de los estudiantes de primer año de la carrera de Comunicación Social (UNSJ, ciclo lectivo 2024), a través del análisis de las competencias transmedia que movilizan al producir contenidos desde sus dispositivos móviles.

Para responder a esta problemática, definimos cuatro objetivos específicos. En relación con el primero -identificar el acceso material y simbólico que los estudiantes tienen al celular-, iniciamos este apartado recuperando algunos resultados del cuestionario sobre *alfabetismos digitales*, para luego profundizar en algunos hallazgos surgidos del grupo focal.

En términos de acceso material, los datos muestran que el 100% de los estudiantes encuestados posee un teléfono celular con conexión a internet. Asimismo, observamos que no existen casos de desconexión total y que las situaciones de conectividad limitada son marginales, representando aproximadamente un 6% del total. Estos resultados nos permiten afirmar que el celular constituye una tecnología ampliamente disponible entre la población estudiantil.

Los relatos del grupo focal evidencian procesos de convergencia tecnológica (Scolari, 2008) donde el celular reemplaza progresivamente dispositivos especializados: cámaras fotográficas, relojes, reproductores de audio, mapas e incluso el dinero en efectivo. Así, el celular se erige como herramienta multifuncional en un soporte móvil siempre disponible.

Desde una perspectiva interpretativa, este fenómeno representa una forma de acceso simbólico en cual el celular no solo habilita acciones, sino que estructura sentidos. El dispositivo opera como pantalla antropofágica (Márquez, 2015), centralizando actividades comunicativas, académicas, de entretenimiento, producción de contenidos y navegación informativa. El celular se configura así como eje del ecosistema mediático estudiantil, donde confluyen lenguajes, plataformas y hábitos de uso diversos.

Los testimonios nos han permitido corroborar la centralidad del celular en las prácticas cotidianas de los estudiantes. Observamos que su uso trasciende lo instrumental,

ya que se configura como un dispositivo articulador de múltiples dimensiones de la vida académica, social y cultural. En este sentido, para los estudiantes no se trata únicamente de un objeto de acceso material, sino también de una tecnología cargada de significados simbólicos y afectivos en tanto que ellos valoran al celular como una extensión de sus prácticas cotidianas.

Su presencia en la vida en general y en sus estudios en particular resulta indispensable, aunque no exenta de tensiones. Es decir, si bien lo reconocen como útil para la organización académica y la comunicación interpersonal, también lo mencionan con frecuencia como una fuente de distracción. Esta ambivalencia genera una relación compleja, en la que cada estudiante desarrolla estrategias personales para gestionar su uso: silenciar notificaciones, limitar el tiempo de exposición o destinarlo exclusivamente a ciertos momentos del día. Asimismo, el marco teórico de Scolari (2008) se materializa de manera clara en las prácticas cotidianas de los estudiantes ya que celular opera tanto como un artefacto omnipresente, como un dispositivo que centraliza funciones que anteriormente estaban distribuidas entre distintos dispositivos: cámara, reproductor de audio, reloj, cronómetro, calculadora, GPS, billetera, entre otros.

En cuanto al segundo objetivo de esta investigación, vinculado con describir las competencias transmedia que los estudiantes aplican mediante el uso del celular al momento de producir contenidos en diversos lenguajes; recurrimos principalmente a los hallazgos obtenidos a partir del análisis del grupo focal.

Los relatos compartidos nos revelan que el celular se convierte en una herramienta clave para la creación, edición y circulación de contenidos, permitiéndole a los estudiantes abordar consignas académicas mediante el uso combinado de aplicaciones de edición de texto, imagen, audio y video. Asimismo, identificamos un manejo fluido de plataformas colaborativas en la nube y de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Tal como planteamos en el análisis del grupo focal, adoptamos una diferenciación respecto del marco teórico de referencia, al reconocer que en las prácticas reales los estudiantes y las categorías teóricas no se manifiestan de forma aislada, sino que se articulan de manera conjunta y dinámica. En este apartado retomamos esa perspectiva con el fin de mantener la coherencia analítica del trabajo. Por ello, abordamos las competencias transmedia de producción agrupadas en cinco dimensiones que reflejan dicha interrelación.

En lo que respecta a la producción y modificación de textos escritos (Scolari, 2018), los estudiantes reportan preferir computadoras de escritorio o notebooks. Esta elección se basa en consideraciones ergonómicas y funcionales, particularmente el teclado físico y el mayor tamaño de pantalla que facilitan la visualización durante procesos de corrección y edición. Sin embargo, todos admiten haber producido textos desde sus celulares en situaciones de urgencia, empleando diversas plataformas. También, detectamos el uso extendido de WhatsApp como herramienta complementaria para compartir fragmentos textuales en trabajos grupales asincrónicos, práctica ampliamente difundida entre la población estudiantil. En este sentido, la producción escrita de los estudiantes se caracteriza por una gestión flexible y por la combinación de procesadores de texto, ya que ellos emplean inteligencia artificial generativa (IAG) para correcciones y mensajería instantánea, lo que evidencia una forma situada y estratégica de poner en juego sus alfabetismos digitales.

En cuanto a la creación y edición de producciones de audio, los estudiantes muestran una marcada preferencia por el uso del celular, valorando especialmente la accesibilidad y las interfaces intuitivas de las aplicaciones móviles diseñadas para grabar y editar con facilidad. Entre las herramientas más mencionadas por ellos se encuentran CapCut y las grabadoras nativas del dispositivo. Aunque reconocen que las computadoras ofrecen mayores funcionalidades, consideran que requieren conocimientos técnicos más avanzados, algo que reduce su practicidad para el uso cotidiano. En relación a ello, los estudiantes también enfrentan desafíos técnicos significativos que afectan la calidad de sus producciones, como las limitaciones de almacenamiento del dispositivo, la disponibilidad de aplicaciones gratuitas con funciones completas, la calidad de los micrófonos integrados y los problemas de conectividad inestable.

En lo referente al ámbito de la creación y modificación de diseños gráficos, identificamos la predominancia del celular como herramienta principal. Los estudiantes utilizan tanto aplicaciones nativas como plataformas especializadas (Canva, VSCO) y redes sociales, sin requerir formación técnica especializada. Un hallazgo relevante es la combinación de métodos tradicionales con herramientas digitales y soluciones basadas en inteligencia artificial, patrón que se repite consistentemente en todos los tipos de producciones analizadas. Asimismo, en el proceso de análisis, debido a su portabilidad, inmediatez en el uso y accesibilidad a herramientas nativas o aplicaciones especializadas,

podemos dar cuenta que, en la creación y edición fotográfica, el celular es elegido tanto para capturar imágenes como para editarlas.

En cuanto a la producción audiovisual (Scolari, 2018), los datos señalan que los teléfonos móviles son los dispositivos predominantes, valorados por los estudiantes como herramientas versátiles que permiten un flujo de trabajo integral que abarca desde la grabación hasta la edición, el almacenamiento y la distribución de contenidos. Los testimonios recogidos en el grupo focal indican que la preferencia por la edición móvil se relaciona con la mayor complejidad técnica requerida por los programas de computadora, que frecuentemente demandan tutoriales o conocimientos especializados. En contraste, las aplicaciones móviles les ofrecen interfaces intuitivas con funciones claramente etiquetadas para realizar cortes y modificaciones básicas. Asimismo, comprendimos una marcada preocupación por la calidad técnica, manifestándose una preferencia por dispositivos como los iPhone, percibidos como superiores en parámetros de resolución y nitidez.

Con el trabajo de campo interpretamos con más profundidad que los estudiantes han desarrollado competencias transmedia de producción sólidas en el plano instrumental. Sin embargo, persisten áreas que requieren fortalecimiento, particularmente en las dimensiones crítica y colaborativa. Esta conclusión sustenta la pertinencia de iniciativas como la plataforma Colaborativa, diseñada para potenciar dichos aspectos desde un enfoque situado y participativo.

En relación con el tercer objetivo de la investigación, que consiste en identificar las estrategias de aprendizaje informal que los estudiantes ponen en valor durante el cursado de las materias de producción; los resultados del grupo focal permiten dar cuenta su rol central en el desarrollo de las competencias transmedia de producción. Así, lejos de circunscribirse a espacios formales, los participantes manifiestan haber adquirido la mayoría de sus conocimientos sobre herramientas de edición de textos, audio, video o imagen mediante prácticas autodidactas y colaborativas en contextos no formales.

Las estrategias de aprendizaje informal identificadas en el grupo focal se corresponden con la categorización propuesta por Scolari (2018) e incluyen el aprendizaje a través de la práctica, la resolución de problemas, la evaluación y la enseñanza entre pares. Estas estrategias aparecen en los relatos de los estudiantes cuando cuentan diversas actividades desarrolladas por ellos, como la búsqueda de tutoriales, el consumo de videos

explicativos en plataformas como YouTube, la participación en foros y comunidades virtuales, así como el uso del ensayo y error como mecanismo de exploración. También forma parte de las estrategias la consulta a compañeros, a modo de fuente de saberes compartidos. A todo esto, se suma la autoevaluación como herramienta habitual para monitorear avances y corregir errores en sus producciones. En conjunto, estas prácticas constituyen modos cotidianos de aprendizaje.

El cuarto y último objetivo consistió en analizar de qué maneras las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal construían o creaban formas específicas de alfabetismo digital. Los resultados encontrados nos permiten afirmar que esta interacción genera formas de alfabetización digital profundamente situadas en el contexto socioeducativo particular de los estudiantes de Comunicación Social de la UNSJ. Estos alfabetismos, que emergen de prácticas socioculturales concretas, están vinculados con las trayectorias personales de los estudiantes, sus condiciones materiales de acceso y con el dispositivo tecnológicamente más cercano y versátil: el celular. Asimismo, podemos hablar de alfabetismos emergentes, dado que muchas de estas prácticas son desarrolladas por ellos fuera del aula y son movilizadas por el interés individual, la urgencia por resolver consignas académicas y/o la voluntad de colaborar con otros.

En este sentido, la investigación muestra que los estudiantes poseen saberes digitales previos y significativos, frecuentemente no reconocidos o desaprovechados por la institución. En consecuencia, diseñar entornos de formación que dialoguen con estos saberes como lo hace la plataforma *Colaborativa*, nos parece estratégico para fortalecer procesos de inclusión digital crítica y potenciar la producción académica desde una perspectiva situada y participativa.

Con la investigación identificamos como un fenómeno emergente la incorporación de herramientas de inteligencia artificial, especialmente generativa, en las prácticas digitales de los estudiantes, una dimensión a incorporar que no habíamos considerado en el diseño inicial de la tesis. Los resultados señalan que los estudiantes utilizan la inteligencia artificial generativa (IAG) de forma instrumental para actividades académicas específicas como la corrección de textos, elaboración de resúmenes, traducción de contenidos y apoyo al estudio. Si bien la incidencia profunda que puede tener esta tecnología en la educación superior excede el alcance de este trabajo, su presencia en las prácticas cotidianas estudiantiles plantea nuevos desafíos para

comprender los alfabetismos digitales contemporáneos. Creemos que este fenómeno está relacionado estrechamente con otro hallazgo significativo: el origen pre-universitario de las competencias digitales actuales. Siguiendo el planteo de sus testimonios, los estudiantes relataron que la mayoría de estas habilidades se consolidaron durante la educación secundaria, particularmente en el contexto de la pandemia por COVID-19. La educación en contexto de pandemia generó para ellos un escenario donde desarrollaron estas habilidades de manera autónoma e informal, respondiendo a necesidades concretas. Muchos estudiantes reconocieron que fue en ese período donde se configuraron sus hábitos tecnológicos, en especial los vinculados al uso del celular.

Desde una perspectiva más amplia, la investigación nos permitió mostrar otras dimensiones de los alfabetismos digitales, entre ellas la gestión de la propia identidad (Scolari, 2018). Esta competencia se manifiesta en la personalización de sus producciones, la elección estratégica de herramientas y plataformas, y el deseo de construir narrativas propias, alejadas de formatos estandarizados.

Desde nuestra experiencia como investigadoras, docentes y gestoras universitarias, este trabajo representó una instancia profundamente transformadora. Nos permitió revisar críticamente supuestos heredados sobre los estudiantes y su vínculo con las tecnologías digitales, y reconocer la complejidad de las prácticas situadas que despliegan en nuestro contexto. A través del diálogo con los estudiantes, accedimos a relatos concretos que desmontaron prejuicios contruidos desde paradigmas ajenos a nuestra realidad territorial.

Este proceso, además, favoreció a la articulación con nuestras trayectorias formativas, integrando saberes provenientes tanto del campo de la Comunicación Social como de los Sistemas de Información. A su vez, fortaleció la labor en espacios de gestión institucional tales como el Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNSJ, a partir de una mirada más sistémica, reticular y profundamente situada. Esta perspectiva integral nos impulsa a proponer iniciativas educativas más inclusivas, críticas y contextualizadas, que reconozcan los alfabetismos digitales emergentes como parte constitutiva de la cultura universitaria actual.

Consideramos, por último, que las futuras líneas de investigación podrían orientarse a profundizar en la evolución de los alfabetismos digitales ante la incorporación

de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa, la realidad aumentada, por nombrar solo algunas.

Sección B

Biblia Narrativa: Colectiva, “Espacio de Co-Creación”

Dirección Web: <http://colaborativa.facso.unsj.edu.ar/>

Colaborativa es una producción digital responsive, adaptado a dispositivos móviles.

1- Descripción

Colaborativa es una plataforma digital de acceso libre diseñada para visibilizar, difundir y valorizar las producciones académicas y experiencias de los estudiantes de comunicación. Su fundamento conceptual se basa en los alfabetismos digitales y la construcción colectiva del conocimiento.

La plataforma digital *Colaborativa* permite a los estudiantes publicar sus propios contenidos, compartir herramientas y reflexionar sobre sus procesos de aprendizaje y creación, fomentando un intercambio horizontal entre pares. De esta forma, promueve el protagonismo de los estudiantes en la producción de contenidos digitales desde un enfoque participativo, crítico y situado.

Funcionalmente, *Colaborativa* opera como un repositorio de recursos digitales para la creación de contenidos en diferentes lenguajes, reconociendo y potenciando los alfabetismos digitales de los usuarios. Con una perspectiva transmedia, la plataforma recupera las prácticas digitales previas de los estudiantes y las integra en una experiencia de aprendizaje ampliada. Además, se articula con otros espacios institucionales como el Campus Virtual de la Universidad Nacional de San Juan, el sitio web de la Facultad de Ciencias Sociales, el portal del Departamento de Comunicación y redes sociales.

1.1 Estrategia de Implementación Institucional

Hemos considerado pertinente incorporar este apartado para exponer las estrategias previstas para su implementación en el ámbito institucional. La plataforma *Colaborativa* comenzó como una maqueta (una idea), pero con el pasar del tiempo y las consultas con diversos actores institucionales, nos animamos a hacerlo realidad.

Colaborativa surge como respuesta situada a necesidades detectadas en el seno de la comunidad estudiantil de la carrera de Comunicación Social de la UNSJ. En este marco, la plataforma no solo se inscribe en un proceso de investigación, sino que se proyecta

como una herramienta concreta de uso académico y formativo, lo que exige un plan de implementación progresivo y articulado.

La primera línea estratégica consistió en establecer alianzas institucionales internas. Para ello, hubo reuniones con autoridades del Departamento de Comunicación, a quienes presentamos la propuesta, los fundamentos del proyecto y una maqueta funcional de la plataforma. Con su autorización y respaldo, iniciamos instancias de diálogo con el equipo de comunicación institucional del departamento, con el objetivo de definir mecanismos de integración de la plataforma *Colaborativa* dentro de los canales formales de comunicación de la carrera.

En paralelo, trabajamos la identificación y articulación con actores clave para garantizar una implementación situada, sostenible y transversal. En este sentido, los primeros aliados estratégicos fueron los docentes a cargo de cátedras vinculadas a la producción de contenidos. Asimismo, fue fundamental la participación de figuras representativas del estudiantado: el alumno guía, quien cumple un rol de acompañamiento a estudiantes de todos años de la carrera y los delegados de curso, quienes actúan como vínculo entre los cuerpos docentes y las autoridades. Estas figuras resultan clave para sostener una comunicación horizontal y fomentar la participación en la plataforma entre pares. Es así como la implementación institucional de *Colaborativa*, se concibe como una construcción colaborativa y situada, entre los estudiantes y la institución.

2- Justificación

La presente propuesta está fundamentada en los resultados del análisis de encuestas y grupos focales realizados con estudiantes de Comunicación Social de la UNSJ. Los hallazgos presentados en la Sección A de este informe demuestran la necesidad de implementar una plataforma que fortalezca los procesos de producción colaborativa entre estudiantes.

La plataforma *Colaborativa* promueve el rol activo del estudiante como prosumidor, en consonancia con los principios de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). Esta iniciativa representa un aporte que consideramos importante para la formación de futuros comunicadores, ya que trasciende el paradigma de producción individual para fomentar dinámicas colectivas. Estas dinámicas permiten la construcción de narrativas complejas, el desarrollo de habilidades interpersonales y la gestión

compartida del conocimiento. En este marco y teniendo en cuenta el contexto específico de los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan es que tomamos la decisión de implementar *Colaborativa*.

La maqueta, por lo tanto, representa una experiencia de aprendizaje expandida que se integra con el entorno sociotécnico actual y se articula con espacios institucionales existentes como el Campus Virtual UNSJ. Además, se proyecta como una herramienta transversal para las asignaturas del área de producción.

3. Objetivos

Objetivo General

Diseñar y desarrollar una plataforma para que los estudiantes de la Carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), puedan hacer un uso colaborativo de sus saberes referidos a la producción digital de contenidos en diversos lenguajes, a fin de fortalecer el vínculo entre ellos y la institución; identificar competencias transmedia específicas y promover el proceso de construcción de sus alfabetismos digitales situados.

Objetivos Específicos

1) Diseñar e implementar una plataforma digital para promover los saberes referidos a la competencia transmedia de contenidos en diversos lenguajes mediante el uso del celular (o teléfono móvil).

2) Promover formas críticas de alfabetismos digitales, especialmente en el espacio universitario, vinculados al uso del celular (o teléfono móvil) y la producción de contenidos.

3) Fomentar el trabajo colaborativo (compartir saberes, ideas, datos) y las dinámicas de comunicación entre los estudiantes entre sí y con la institución, en relación con la producción de contenidos digitales a través del diseño de herramientas y espacios interactivos específicos en la plataforma.

4) Crear en la plataforma espacios que faciliten la reflexión compartida en torno a los procesos de aprendizaje universitario en relación con la creación y producción de contenidos mediante el uso del celular.

4. Definición de audiencia

La plataforma *Colaborativa* está dirigida, principalmente, a estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ). En una segunda instancia, podrá implementarse con estudiantes de carreras de comunicación o disciplinas afines de otras instituciones educativas interesadas en la producción digital de contenidos desde dispositivos móviles, en clave colaborativa, crítica y participativa.

Concebimos a la audiencia de *Colaborativa* como prosumidores, capaces de interactuar en la plataforma no solo como meros usuarios sino como colaboradores.

5. Tratamiento

5.1 Título y lema del proyecto

Colectiva: “Espacio de Co-Creación”

5.2 Storyline

En esta plataforma, cada estudiante comparte tanto sus producciones de contenidos (escritos, sonoros, visuales, audiovisuales o multimediales), como también los procesos que los hicieron posibles: las herramientas utilizadas, las decisiones tomadas, los desafíos técnicos y las soluciones creativas. La propuesta prioriza el intercambio horizontal entre pares, donde lo producido por uno puede convertirse en guía o inspiración para otro.

Colectiva es un ecosistema de creación y aprendizaje situado, donde la coautoría, la retroalimentación y el trabajo en red construyen una experiencia de aprendizaje expandida. A través de su cuenta institucional, cada estudiante accede a un perfil desde el cual puede subir sus producciones, recomendar aplicaciones, comentar experiencias de producción edición o grabación.

Colectiva se presenta como un puente entre lo institucional y lo informal, entre lo académico y lo cotidiano. Un espacio que reconoce a los estudiantes como productores de conocimiento y protagonistas de su propio proceso formativo.

5.3 Sinopsis (narrativa y funcional)

Narrativa:

La narrativa que sustenta esta plataforma está construida a partir de la participación activa y horizontal entre pares, donde compartir producciones y experiencias de producción se convierte en una forma de colaboración y ayuda mutua. *Colaborativa* se muestra como un espacio en el que los y las estudiantes de Comunicación Social no solo publican sus producciones, sino también los relatos que acompañan sus procesos de creación, permitiendo visibilizar el detrás de escena de lo que hacen.

Colaborativa propone generar una comunidad digital que promueva el intercambio, el aprendizaje colectivo y el reconocimiento de trayectorias diversas. Las producciones dejan de estar aisladas en una lógica individual o restringida a pequeños grupos, para integrarse a una comunidad, enriquecida por múltiples miradas y recorridos que dan forma a la experiencia universitaria contemporánea.

Funcional:

Desde el punto de vista técnico, *Colaborativa* es una plataforma digital de acceso abierto, alojada en los servidores de la UNSJ. Para facilitar su implementación y garantizar una interfaz amigable, escalable y adaptable a los requerimientos del proyecto, optamos por el uso de WordPress como gestor de contenidos. Esta elección permite una actualización constante, un diseño responsivo (adaptable a múltiples dispositivos) y una navegación hipertextual fluida.

La interfaz de *Colaborativa* está organizada a partir de un sistema de navegación por menús y enlaces internos, lo que permite al usuario desplazarse de forma intuitiva entre las distintas secciones del sitio. Si bien parte de los contenidos pueden ser explorados sin autenticación, el acceso a funciones interactivas como la publicación de producciones o experiencias requiere autenticarse como usuario institucional.

La plataforma organiza las producciones de contenido digital en cinco grandes categorías que responden a los lenguajes predominantes en las prácticas de alfabetización transmedia de los estudiantes:

Producciones escritas

Producciones de audio

Dibujos y diseños

Producciones fotográficas

Producciones audiovisuales

De manera complementaria, los recursos y herramientas digitales disponibles en la plataforma están agrupados siguiendo la misma clasificación. Esto permite a los usuarios encontrar fácilmente programas, aplicaciones, tutoriales y estrategias vinculadas a cada tipo de producción. Cabe señalar que un recurso puede pertenecer a más de una categoría, dada la naturaleza convergente y multimedial de los procesos de creación contemporáneos.

Se definen dos perfiles principales de usuario en la plataforma:

Usuario visitante: persona que accede libremente al sitio para consultar producciones, explorar recursos o navegar por el repositorio. No requiere autenticación.

Usuario institucional: integrante de la comunidad universitaria, principalmente estudiantes de la carrera de Comunicación Social de la UNSJ, con permisos para publicar, comentar, recomendar herramientas y participar en actividades colaborativas.

Colaborativa no funciona como un entorno aislado, sino como una experiencia de aprendizaje expandida en diálogo con otros espacios institucionales de formación. En este sentido, se articula con el Campus Virtual de la UNSJ, donde se alojarán cursos autogestionados, guías prácticas, recursos multimedia y trayectos breves de formación vinculados a los tipos de producciones digitales que los y las estudiantes comparten.

Estos espacios permitirán que los usuarios, según sus intereses y trayectorias, accedan a propuestas formativas de carácter abierto, flexibles y no lineales, contribuyendo así a fortalecer sus competencias digitales específicas y acompañar los procesos de producción desde una lógica más situada, accesible y crítica.

5.4 Plot points

El despliegue de la plataforma *Colaborativa* está articulada a partir de una secuencia narrativa que permite comprender su evolución desde el diagnóstico inicial hasta su implementación como recurso pedagógicamente activo e institucionalizado. Este recorrido se organiza en seis momentos claves.

Principales

1. Diagnóstico, punto de partida

La fase inicial de la implementación de la plataforma toma como base los hallazgos sistematizados en la Sección A del trabajo.

2. Definición del perfil del prosumidor universitario

A partir del reconocimiento de las prácticas digitales específicas de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, planteamos la implementación de una plataforma digital. La plataforma *Colaborativa* se erige como un entorno coherente con sus formas reales de interactuar con la tecnología: producir, compartir y reflexionar desde el celular, en entornos informales.

En este marco, ofrecemos fortalecer la figura del prosumidor universitario, un individuo que no sólo consume información, sino que también la crea, la transforma y la resignifica en función de sus intereses, saberes previos y necesidades académicas Scolari(2018).

3. Primeras publicaciones y formación de comunidad

Comenzamos campañas en redes sociales para invitar a los estudiantes a participar a través de redes sociales (Instagram, TikTok y Facebook).

4. Articulación con el aula virtual

La plataforma *Colaborativa* se integra con el Campus Virtual UNSJ, ampliando su uso como recurso académico institucional. A través de esta vinculación, los estudiantes realizarán trayectos formativos autogestionados y actividades que conectarán a *Colaborativa* con las cátedras. Esta dimensión de articulación institucional refuerza el carácter pedagógico y sustentable de la plataforma, dándole continuidad más allá de la experimentación inicial.

5. Incorporación de Discord

Establecemos la implementación de un canal en la plataforma Discord como espacio de interacción horizontal y espontánea entre pares. Esta herramienta se integrará al ecosistema de *Colaborativa* no como un soporte auxiliar, sino como una plataforma de comunidad en tiempo real, que permite consultas, colaboración en proyectos e intercambio de recursos. Su flexibilidad y estructura por canales la convierte en un espacio de comunicación más cercano a las rutinas digitales de los estudiantes, ampliando el alcance del proyecto y su capacidad de sostener la participación.

6. Integración de Colaborativa con las cátedras de Producción

El trabajo articulado con las cátedras de producción, entendidas como espacios estratégicos por su orientación hacia la creación de contenidos y el trabajo práctico en diferentes lenguajes, permitirá establecer acuerdos para validar el uso de la plataforma

como espacio de publicación de trabajos académicos y acompañamiento a procesos creativos. De este modo, se consolida el uso pedagógico de *Colaborativa* como un entorno vivo que interactúa directamente con las dinámicas curriculares.

Secundarios

1. Incorporación de Relatos de Proceso de Estudiantes como Narrativa de Aprendizaje

Más allá de la visibilización del producto final, *Colaborativa* incorpora una dimensión narrativa que recupera y valoriza los procesos de creación. En este prevemos realizar videos cortos para que los estudiantes nos cuenten sus experiencias.

2. Retroalimentación Entre Pares como Práctica de Validación Horizontal

Una característica distintiva de *Colaborativa* es la posibilidad de que los usuarios registrados puedan comentar las producciones compartidas por otros estudiantes. Esta interacción no cumple un rol evaluativo tradicional, sino que la pensamos como una instancia horizontal de intercambio entre pares, que promueve el reconocimiento mutuo. A través de este mecanismo, la plataforma fomenta un modelo de aprendizaje participativo, donde cada producción se convierte en un insumo abierto para la reflexión.

5.5 Caracterización de los Protagonistas

Los principales protagonistas de *Colaborativa* son los y las estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNSJ, quienes son reconocidos como prosumidores: sujetos capaces de producir, distribuir y resignificar contenidos a través de múltiples lenguajes y plataformas. Desde esta perspectiva, la plataforma no sólo busca alojar sus producciones, sino también reconocer y potenciar las competencias transmedia que utilizan en su vida cotidiana y académica.

La participación en *Colaborativa* implica una dimensión activa, reflexiva y colaborativa. Además de las habilidades vinculadas estrictamente a la producción de contenidos digitales, se identifican otras competencias clave —algunas de ellas no abordadas directamente en esta investigación pero necesarias para el sostenimiento y expansión del entorno participativo— que atraviesan dimensiones sociales, éticas, narrativas y tecnológicas.

En suma, el perfil del usuario de *Colaborativa* se define por su capacidad de participar activa y críticamente en procesos de producción digital, de dialogar con otros desde una lógica horizontal.

6. Especificaciones funcionales y diseño visual

6.1. Formulario Multiplataforma

Si bien el universo narrativo del proyecto consta de múltiples plataformas, para esta instancia de presentación nos centraremos en el portal principal: *Colaborativa* se considera una plataforma digital no lineal multimedial de carácter abierto, interactiva y participativa. Esta plataforma es el punto central dentro de la experiencia expandida que se propone. Su función principal es permitir a los estudiantes subir, describir y compartir producciones académicas en múltiples formatos, así como contar sus procesos de creación y las herramientas utilizadas, si bien no es restrictivo pero ponemos énfasis en las creaciones y experiencias realizadas a través del celular. Para ello hemos implementado:

1. Formulario de carga de producción

Detallamos los campos que componen el formulario de carga de producciones en la plataforma. Cada campo ha sido pensado para organizar y visibilizar de manera adecuada los contenidos generados por los estudiantes.

Campos del formulario

- Título de la Producción: campo de texto de 100 caracteres
- Herramientas utilizadas: campo de texto de 100 caracteres
- Categoría: casillas de opciones múltiples
 - Audio
 - Audiovisual
 - Dibujos/Diseños
 - Escritas
 - Fotografía

Selecciona una o más categoría para tu producción

- Descripción Producción : campo de texto enriquecido. Podremos darle formato al texto (negrita, cursiva, subrayado), se podrá insertar imágenes, listas, etc.

Escribe la descripción completa de tu producción

- Imagen destacada: campo para subir imagen que se mostrara en la portada
- Extracto: campo de texto con un máximo 600 caracteres, este texto aparecerá en la portada.
- Etiquetas: campo de texto de 100 caracteres

A continuación, se presenta una imagen del formulario diseñado, así como su visualización desde un dispositivo móvil. Todas las funcionalidades asociadas a este formulario, al igual que las del resto de la plataforma, pueden consultarse en detalle en el Manual del Usuario (Anexo IV).

Figura 45

Formulario de carga de producciones desde el celular

The image shows a smartphone screen with the 'COLABORATIVA' app interface. The status bar at the top shows '11:07 a. m.' and '5G'. The app header features the 'COLABORATIVA' logo with 'CO - CREACIONES' underneath and a hamburger menu icon on the right. The main title of the form is 'Cargar Producción'. The form contains the following fields:

- 'Título de la Producción *' with a red asterisk and a text input field containing the placeholder 'Ingresa el título de la producción'.
- 'Herramientas utilizadas' with a text input field.
- 'Experiencia' with a text input field.
- 'Categoría *' with a red asterisk and a dropdown menu currently showing '- Seleccionar -'. Below the dropdown is the instruction 'Selecciona una categoría para tu producción'.

 At the bottom of the screen, the browser's address bar shows the URL 'colaborativa.facso.unsj.edu.ar' with a lock icon and a refresh button. The iOS-style home indicator is visible at the very bottom.

2. Formulario de carga de Experiencias

A continuación, detallamos los campos que componen el formulario de carga de experiencias en la plataforma.

Campos del formulario Principio del formulario

- Título de la Experiencia: campo de texto de 100 caracteres
- Herramientas: campo de texto de 100 caracteres
- Herramienta disponible para: casillas de opciones múltiples
 - Celular
 - Pc
- Categoría: casillas de opciones múltiples
 - Edición Audio
 - Edición de textos
 - Edición Fotografías
 - Edición Imagen y diseño
 - Edición Videos

Selecciona una o más categoría para tu experiencia

- Descripción Experiencia: campo de texto enriquecido. Podremos darle formato al texto (negrita, cursiva, subrayado), se podrá insertar imágenes, listas, etc.
- Imagen destacada: campo para subir imagen que se mostrará en la portada
- Extracto: campo de texto con un máximo 600 caracteres, este texto aparecerá en la portada.
- Etiquetas: campo de texto de 100 caracteres

A continuación, presentamos una imagen del formulario implementado para la carga de experiencias en la plataforma, junto con su visualización desde un dispositivo móvil. Las funcionalidades pueden consultarse en el Manual del Usuario (Anexo IV) o en su defecto en <https://colaborativa.facso.unsj.edu.ar/soporte/>

Figura 46

Formulario de carga de experiencias desde el celular



6.2. Guion o Escaleta de la Plataforma Principal

La plataforma digital *Colaborativa* es concebida como un entorno de navegación no lineal, hipertextual e intuitivo. Su arquitectura fue diseñada para permitir recorridos múltiples en función de los intereses y necesidades de los visitantes, promoviendo así una experiencia personalizada, abierta y participativa.

La plataforma muestra los contenidos en diferentes secciones, que actúan como nodos interconectados entre sí y con recursos externos. Cada sección integra producciones y experiencias de estudiantes, herramientas, enlaces y recursos, facilitando una interacción fluida. La navegación por la plataforma no responde a un itinerario preestablecido, sino que habilita múltiples trayectos posibles, lo cual permite que los usuarios construyan sus propios recorridos.

A continuación, detallamos la estructura principal de navegación de *Colaborativa*, organizada en secciones que forman el mapa de sitio y que componen la experiencia del usuario:

La sección de *Inicio* cumple la función de puerta de entrada a la plataforma. Se destacan accesos directos a producciones, experiencias y herramientas, así como una llamada a la acción (CTA) que invita a los visitantes a registrarse y comenzar a compartir sus propias producciones.

En la sección *Nosotros* encontramos una presentación general del proyecto, donde quedan explicitados su propósito, origen y comunidad destinataria. Además están contemplados los fundamentos pedagógicos que lo sustentan, el enfoque en alfabetismos digitales. También presentamos al equipo de coordinación que impulsa y gestiona la iniciativa. Incluye además información de contacto, lo que fortalece el vínculo entre la comunidad usuaria y quienes desarrollan la plataforma.

La sección de *Producciones* funciona como repositorio central de los contenidos generados por los/as estudiantes. Las producciones están organizadas por categorías según el lenguaje expresivo: escritas, audio, dibujos/diseños, fotográficas y audiovisuales.

La sección *Experiencias* tiene por objetivo registrar, sistematizar y compartir los procesos de creación vinculados al uso de herramientas digitales. En este espacio los estudiantes pueden relatar cómo aprendieron a utilizar determinados recursos, qué desafíos enfrentaron, qué errores o aciertos experimentaron. Se organiza por tipos de edición (escritas, audio, dibujos/diseños, fotográficas y audiovisuales).

El apartado de *Recursos* ofrece una lista de herramientas y materiales descargables que los/as estudiantes pueden consultar y utilizar para potenciar sus producciones.

En articulación con el Campus Virtual de la UNSJ, esta sección ofrece el acceso directo al aula virtual *Colaborativa* (código 4049), un espacio que extiende las funcionalidades del sitio principal a entornos de formación más estructurados. En esta aula los participantes podrán encontrar propuestas formativas autogestionadas y recursos ampliados.

Finalmente, la sección *Soporte* ofrece una asistencia técnica que incluye una guía rápida de uso, un conjunto de preguntas frecuentes y un mail de contacto para resolver dudas. Esta sección garantiza el acompañamiento necesario para que la experiencia en la plataforma sea accesible, fluida y sin obstáculos.

También encontramos el acceso *Iniciar Sesión* a donde los usuarios registrados pueden acceder a su perfil personalizado y pueden gestionar su participación.

6.3. Storyboard

Presentamos visualización de *Colaborativa* en la plataforma WordPress, entorno en el que ha sido desarrollada y actualmente se encuentra alojada la propuesta digital. Cabe señalar que la plataforma se encuentra en funcionamiento y accesible para los usuarios, permitiendo la navegación de sus secciones, así como la interacción básica con los contenidos publicados.

Tal como muestra la imagen a continuación, el sitio responde a un diseño *responsive*, lo que garantiza su correcta visualización y funcionalidad en distintos dispositivos y tamaños de pantalla (computadoras, tablets y celulares). Esta decisión de diseño está alineada con los hábitos tecnológicos de los usuarios identificados en la investigación, priorizando la usabilidad móvil y la accesibilidad.

Figura 47

Imagen de la visualización de la plataforma en diferentes pantallas



6.4. Estrategias de Participación y Propuestas de Interacción de los Usuarios

Colaborativa nace como una plataforma en permanente construcción, con la participación de los estudiantes en el centro de su lógica de funcionamiento. Por su naturaleza como entorno digital colaborativo y situado, las estrategias de participación propuestas no sólo contemplan la interacción técnica con el sitio, sino también la

posibilidad de incidir, expandir y redefinir la plataforma desde las prácticas reales de sus usuarios.

La forma más directa y significativa de participación en *Colaborativa* es la posibilidad de que los estudiantes publiquen sus producciones y compartan sus experiencias de creación. Esta acción no se limita al resultado final como ya hemos explicitado (texto, audio, video, imagen), sino que se trata de contar el proceso de producción: decisiones tomadas, herramientas utilizadas, dificultades encontradas y aprendizajes.

La segunda forma de participación es mediante la interacción con las publicaciones de otros usuarios. Los estudiantes pueden comentar, sugerir mejoras, compartir experiencias similares. Esta dinámica de intercambio entre los participantes constituye una práctica legítima de reconocimiento, acompañamiento y construcción colectiva de conocimiento.

El tercer nivel de participación queda materializado a través del canal oficial de Discord, concebido como un espacio de comunidad extendida. Esta herramienta tiene el objetivo de favorecer una comunicación ágil, directa y horizontal entre los usuarios, en sintonía con los entornos digitales que forman parte de sus rutinas cotidianas. Discord permite la creación de canales temáticos diferenciados según tipo de producción, intereses o inquietudes técnicas, así como la posibilidad de generar interacciones espontáneas en tiempo real, tanto por texto como por audio. De este modo, la plataforma extiende su dimensión colaborativa más allá de la plataforma.

El cuarto y último nivel de participación contempla las redes sociales de *Colaborativa*: Instagram, TikTok, YouTube y Facebook. Estas plataformas fueron elegidas porque forman parte del uso cotidiano de los y las estudiantes como lo indico la encuesta. Las redes sociales amplían el alcance de *Colaborativa*, generando más espacios de encuentro, visibilidad y diálogo con la comunidad.

6.5. *Propuestas de Implementación de Redes Sociales*

A partir del análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario sobre “alfabetismos digitales”, se identificó que las redes sociales de uso más frecuente entre los y las estudiantes de la carrera de Comunicación Social son Instagram, TikTok, YouTube y Facebook. Se decidió la apertura de perfiles institucionales de la plataforma *Colaborativa* en dichas redes, como estrategia para fortalecer la participación de los

estudiantes y expandir el universo narrativo del proyecto. A su vez, cada uno de estos espacios fue adaptado gráficamente a la identidad visual de la plataforma. A continuación mostramos los perfiles de nuestras redes:

6.5.1 Instagram

Link al perfil: https://www.instagram.com/colaborativa_sociales/

Esta red social es la más utilizada, su estructura visual e interactiva permite conectar de forma directa y rápidamente con los estudiantes. Así como dijo en la sección A de este trabajo, los estudiantes están permanentemente conectados.

Contenidos Propuestos

- Historias con encuestas rápidas
- Carruseles con tips, producciones destacadas

A continuación presentamos el perfil que hemos creado y también la primera publicación realizada.

Figura 48

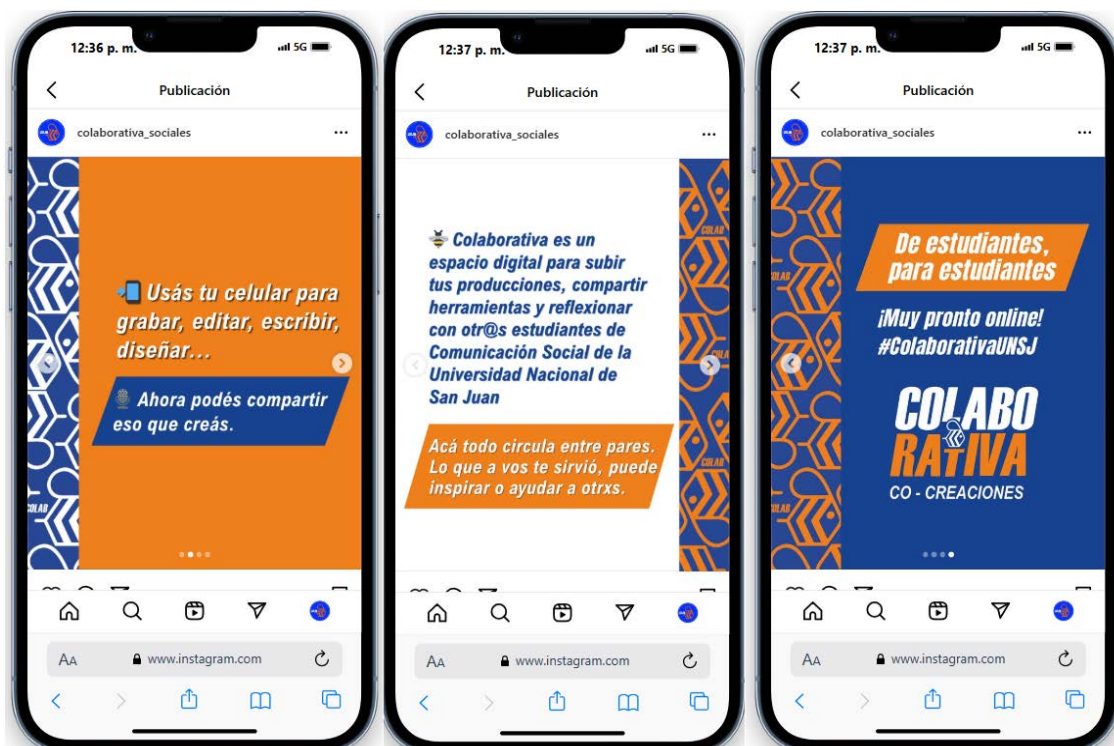
Perfil de Colaborativa en Instagram



A continuación se presenta el primer reel publicado en el perfil.

Figura 49

Primer reel en Instagram



6.5.2 TiKTok

Link al perfil: https://www.tiktok.com/@colaborativa_sociales_sj

TikTok, se caracteriza por ser una plataforma de videos cortos, altamente visual y centrada en la expresión creativa y el entretenimiento.

Contenidos Propuestos

- Microtutoriales
- Fragmentos de experiencias
- Detrás de escena de producciones reales

Figura 50

Perfil en TikTok



6.5.3 YouTube

Link al canal de : YouTube <https://www.youtube.com/@Colaborativa-Sociales>

YouTube permite el alojamiento de contenidos de diferentes duración, ofreciendo un espacio para el desarrollo de tutoriales extensos y relatos documentales.

Contenidos Propuestos

- Cápsulas de 3 a 5 minutos, el detrás de escena de diferentes producciones.
- Videos explicativos sobre cómo usar la plataforma Colaborativa

Figura 51

Perfil en YouTube



6.5.4 Facebook

Acceso al servidor: <https://www.facebook.com/people/Colaborativa-Sociales>

Facebook conserva su relevancia como canal de comunicación con actores institucionales, docentes y egresados, funcionando como espacio de validación y memoria colectiva.

Contenidos Propuestos

- Publicaciones con énfasis en eventos, y reconocimiento a estudiantes
- Historias destacadas con experiencia de las producciones

Figura 52*Perfil de Facebook*

6.5.5 Discord

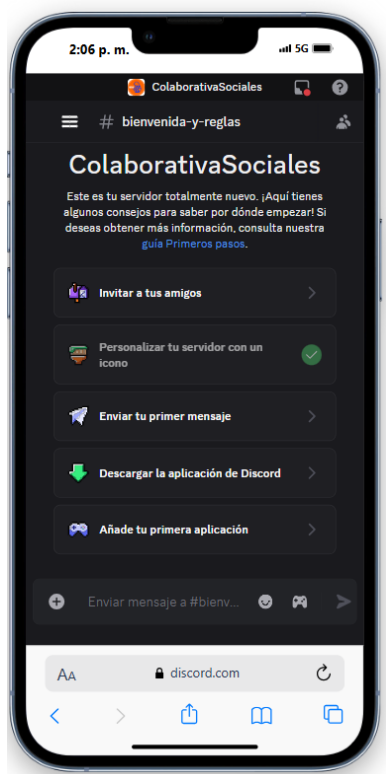
Link al canal : <https://discord.gg/J78wbGwj>

Discord se incorpora como un espacio de comunidad extendida que favorece el intercambio ágil, horizontal y en tiempo real entre los miembros de Colaborativa. A diferencia de otras plataformas, su estructura de servidores y canales temáticos permite generar ambientes específicos para el acompañamiento, la co-creación y el debate.

Contenidos Propuestos

- Canales temáticos
- Canal de novedades
- Espacios de ayuda técnica

Figura 53*Canal de Discord*



6.6. Especificaciones de Diseño

La identidad visual de Colaborativa ha sido concebida como una síntesis gráfica de su naturaleza tecnológica, su función participativa y su despliegue en múltiples plataformas digitales. En coherencia con su propósito educomunicacional, promover la producción y circulación de saberes entre pares en un entorno abierto, interactivo y transmedia.

Desde una perspectiva comunicacional, seguimos el planteo de Leonor Arfuch (1999), quien entiende que el diseño gráfico, lejos de ser solo una herramienta funcional, es también un proceso de configuración identitaria. Arfuch señala que el diseño incide tanto en los objetos como en los sujetos, y que toda marca constituye una huella cultural, una presencia visual cargada de sentido. En ese marco, la identidad de Colaborativa no se limita a un logotipo, sino que articula una “polifonía de uniformidad” (Arfuch et al., 1999, p. 152), en la cual los diversos niveles discursivos de la plataforma (contenidos propios, campus virtual, redes sociales) responden a una misma propuesta identitaria.

Esta marca se ha construido a partir de un isologotipo, compuesto por dos signos gráficos fundamentales: el logotipo y el isotipo, siguiendo la definición de Norberto Chaves (2011). Ambos elementos se articulan de manera inseparable, dando forma a un signo mixto capaz de condensar y proyectar los valores de la plataforma.

Este diseño identitario, pensado desde la educomunicación, no se limita a representar visualmente un proyecto, sino que lo performa, lo habita y lo expande. Se convierte así en una herramienta estratégica para fortalecer el reconocimiento, favorecer la apropiación y proyectar el sentido de pertenencia que fundamenta la experiencia colaborativa.

6.6.1 Logotipo de la plataforma

El logotipo se compone de la palabra “COLABORATIVA”, dispuesta en dos bloques para facilitar su lectura visual y darle compacidad gráfica. La tipografía elegida es la Haettenschweiler de tipo sans serif o “palo seco” que prescinde de remates ornamentales y favorece una lectura clara, directa y moderna. Su inclinación hacia la derecha —diseñada especialmente para esta marca— connota movimiento, dinamismo y proyección, valores que sintonizan con la lógica de participación activa que promueve la plataforma. El texto de anclaje “co-creaciones” acompaña la marca con la misma tipografía, pero en un grosor menor, lo que permite sostener la relación conceptual sin competir visualmente con el nombre principal.

El isotipo que acompaña al logotipo es una abeja estilizada en vuelo, orientada hacia la derecha. Este símbolo fue elegido con el objetivo de representar en la abeja el trabajo colaborativo y la inteligencia colectiva. El símbolo de la abeja refleja conductas que aspiramos se vean manifestados en nuestra plataforma estas son la creación compartida, participación horizontal y construcción colectiva del conocimiento. A continuación, en la figura 10 se muestra el logo en dos variantes que podrán ser usadas en diferentes espacios de la plataforma. En la figura 11 mostramos un banner con la identidad de colaborativa, que se diseñó para ser utilizados en diferentes espacios.

Figura 54

Logo de Colaborativa



Figura 55

Banner con la identidad de Colaborativa



6.6.2 Variantes de Recursos para Aula Virtual

En el marco de la implementación institucional del proyecto se desarrolló un diseño específico para un aula virtual dentro del Campus de la Universidad Nacional de San Juan. Esta aula, denominada *Colaborativa* (código 4049), forma parte de la estrategia de articulación entre la plataforma digital y los espacios formales de formación ya existentes en la universidad.

A continuación, se presentan dos capturas de pantalla que ilustran visualmente esta implementación. La primera muestra el resultado de la búsqueda del aula *Colaborativa* dentro del Campus Virtual de la UNSJ, y la segunda corresponde a la pantalla de presentación del aula, donde se les da la bienvenida a los estudiantes.

Figura 56

Captura de pantalla de la búsqueda del aula virtual en el campus

Campus Virtual de la UNSJ

Sistema Institucional de Educación a Distancia
Universidad Nacional de San Juan

INICIO INSTITUCIONAL BIBLIOTECA eLibro CID

Área personal » Cursos » Buscar » colaborativa

Resultados de la búsqueda: 1



Colaborativa - Com. Social - FACSO

¡Bienvenidos al aula virtual de Colaborativa!

Este espacio es tu punto de partida para acceder a cursos, talleres y formaciones pensadas para fortalecer tus competencias digitales y transmedia. Vas a encontrar materiales que te ayudan a aprender, crear y mejorar tus producciones con herramientas que ya usás todos los días o descubrirás otras nuevas.

Y si querés compartir lo que hacés, mostrar tus proyectos, recomendar apps o herramientas, te esperamos en la plataforma Colaborativa: <https://colaborativa.facso.unsj.edu.ar>

Categoría: Facultad de Ciencias Sociales

Enter this course

Figura 57

Captura de pantalla de la presentación del aula virtual

Inicio Curso 1 Curso 2 Curso 3 Curso 4



¡Bienvenidos al aula virtual de Colaborativa!

Este espacio es tu punto de partida para acceder a **cursos, talleres y formaciones** pensadas para fortalecer tus competencias digitales y transmedia. Vas a encontrar materiales que te ayudan a aprender, crear y mejorar tus producciones con herramientas que ya usás todos los días o descubrirás otras nuevas.

Y si querés compartir lo que hacés, mostrar tus proyectos, recomendar apps o herramientas, te esperamos en la **plataforma Colaborativa**: <https://colaborativa.facso.unsj.edu.ar>

6.6.3 Variantes para Redes Sociales

La identidad visual no opera de manera aislada sino que se adapta a los distintos entornos donde la plataforma despliega su narrativa transmedia: Instagram, TikTok, YouTube, Facebook, Discord y el Campus Virtual. En cada uno de estos espacios, la

marca se manifiesta de forma coherente pero contextualizada. La marca necesita mantener su legibilidad y visibilidad tanto en fondos claros como oscuros, así como en fondos complejos (fotografías, texturas, etc.). Por ello, hemos diseñado versiones con distintos fondos para garantizar que el logo funcione correctamente en múltiples entornos visuales.

La participación activa en redes sociales (Instagram, TikTok, YouTube y Facebook), la adhesión a campañas temáticas y la interacción sostenida a través del canal de Discord funcionan como indicadores clave del éxito de la propuesta.

Figura 58

Variantes del logo para Redes Sociales



6.6.4 Variantes del Recursos para Plataformas

Se han desarrollado distintos recursos para ser utilizados en los paneles de control y en los perfiles de usuario de la plataforma.

Figura 59

Recursos para plataformas



6.6.5 Paleta de Colores

Los colores institucionales refuerzan el vínculo entre la plataforma y su contexto de origen. El azul, color identitario de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSJ, actúa como color principal y se utiliza en tipografías, fondos o elementos gráficos según el caso. Como color secundario, se incorpora un naranja altamente saturado, asociado a la energía, el entusiasmo, el estímulo y la creatividad (Capriotti, 1997). Esta combinación no solo asegura contraste y visibilidad, sino que también comunica, desde lo simbólico, el equilibrio entre institucionalidad y vitalidad juvenil.

Figura 60

Paleta de colores

	R 23 G 66 B 144	C 100 M 80 Y 0 K 1	#264795
	R 239 G 127 B 36	C 0 M 60 Y 100 K 0	#EF7F1A
	R 137 G 137 B 137	C 0 M 0 Y 0 K 60	#898989

6.6.6 Tipografías

Figura 61

Tipografía Colaborativa

COLABORATIVA

HAETTENSCHWEILER
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
0123456789

CO-CREACIONES

ARIAL NARROW - negrita/ italica
ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz
0123456789

7. Implementación y Ejecución

7.1. KPIs

El principal indicador de éxito es la apropiación de la plataforma por parte de los estudiantes. Esperamos que la comunidad estudiantil no solo acceda, sino que también participe activamente mediante la publicación de producciones propias, el relato de sus experiencias de producción digital y el intercambio de herramientas o recursos.

Consideramos que otro indicador relevante la integración de *Colaborativa* al desarrollo curricular de las asignaturas de producción de la carrera.

La participación en redes sociales (Instagram, TikTok, YouTube y Facebook), la respuesta a campañas temáticas, el uso del canal de Discord como entorno de interacción informal ser otro indicador. Mientras que la participación de las redes sociales así como el uso del canal reforzaran la lógica transmedia del proyecto.

7.2. Cronograma de lanzamiento de piezas de la plataforma

Duración: 8 semanas

Etapas	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
1° Etapa: Prelanzamiento y expectativa	X							
Publicación teaser en redes: “¿Y si producimos juntos?”	X							
Contacto con docentes claves	X	X						
2° Etapa: Concientización y activación inicial		X						
Encuesta en Instagram: “¿Qué apps usás para crear contenidos?”		X						
Primer reel con estudiantes comentando sus producciones		X						
3° Etapa: Lanzamiento beta y primeras publicaciones			X	X				
Activación beta privada (cátedras piloto)			X					
Publicación de las primeras producciones en portada				X				
Testimonios cortos de usuarios beta				X				
4° Etapa: Comunidad de herramientas y saberes compartidos					X			
Activación de formulario para compartir experiencias					X			
Reels: “5 apps que usamos para crear desde el celu”					X			
5° Etapa: Producción colectiva						X		
Desafío temático: “Narrá tu primer año producción contenido en la Facu” para subir a redes						X		
Invitación a participar en el canal de Discord						X		
6° Etapa: Encuentro y reflexión comunitaria							X	
Conversatorio virtual con docentes y estudiantes							X	
Publicación de frases destacadas y balance del proceso							X	
7° Etapa: Lanzamiento oficial abierto								X
Video institucional con testimonios y hashtag final								X
Apertura completa de la plataforma para toda la comunidad								X

7.3. Equipo de Producción (*Perfiles Profesionales*)

El desarrollo de la plataforma digital *Colaborativa* requiere la conformación de un equipo interdisciplinario que articule saberes provenientes de la comunicación digital, la educación, el diseño, la programación y la gestión de comunidades digitales. Dado el carácter transmedia, interactivo y formativo del proyecto, la configuración de los perfiles profesionales se organiza en función de cinco áreas estratégicas: Coordinación académica, Diseño comunicacional, Desarrollo tecnológico, Producción de contenidos e Implementación.

Sección C

Referencias Bibliográficas

- Aparici, R. & Osuna, S. (2010). Educomunicación y cultura digital. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación más allá del web 2.0* (pp. 307-316). Gedisa.
- Area Moreira, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 19(38), 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Arfuch, L., Chaves, N., & Ledesma, M. (1999). Diseño y comunicación: Teorías y enfoques críticos. Paidós.
- Bárceñas, C. (2013). Aproximaciones al estudio de la convergencia cultural. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 19(38), 9-27.
- Buchholz, K. (2023, julio 6). *Threads shoots past one million user mark at lightning speed*. Statista. <https://www.statista.com/chart/29174/time-to-one-million-users/>
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología: Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 131-134.
- Cariotti, P. (1992). *La imagen de la empresa*. Tematika.
- Chaves, N. (2011). *La marca-país en América Latina*. La Crujía.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Debate.
- Cobo, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Fundación Santillana.
- Corona Rodríguez, J. (2018). De la alfabetización a los alfabetismos: Aprendizaje y participación DIY de fans y makers mexicanos. *Comunicación y Sociedad*, 33, 139-169. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7073>
- Cortés, J. A. N. & Tablado, M. S. R. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: Dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos*, 1, 139-157.
- Gagliardi, M. V. (2022). *Explorar lo sonoro: Alfabetizaciones transmedia en la Universidad Nacional Arturo Jauretche* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/2133/26424>
- Giraldo-Luque, S., Tejedor, S., Portalés-Oliva, M. & Carniel-Bugs, R. (2020). Competencias transmedia en estudiantes de Periodismo: Producción y edición de contenidos informativos multimedia. *Icono* 14, 18(1), 84-110. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i1.1445>
- Gomero, G., Barredo-Ibáñez, D. & Hernández-Ruiz, J. (2023). El transmedia en la educación superior: Una investigación cualitativa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 155-170. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>

- Grandío-Pérez, M. M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En M. Peinado (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación* (pp. 35-47). La Hornera.
- Grandío-Pérez, M. 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. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Gros Salvat, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 66-82.
- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the Knowledge Society*, 16, 58-68.
- Gros Salvat, B. (2018). El aprendizaje colaborativo a través de la Red. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 44-50.
- Gutiérrez-Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: Algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, A. (2010). Creación multimedia y alfabetización en la era digital. En R. Aparici (Coord.), *La educomunicación más allá del 2.0* (pp. 171-186). Gedisa.
- Igarza, R. (2021). *Presencias imperfectas: El futuro virtual de lo social*. La Marca Editora.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Jenkins, H. (2014). *Fans, blogueros y videojuegos: La cultura de la colaboración*. Paidós.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: Por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud.
- Lugo Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* [Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Repositorio institucional.
- Matsuura, K. (2006). *La alfabetización, un factor vital: Informe de seguimiento de la Educación para todos en el mundo*. UNESCO.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (2017). *El medio es el masaje: Un inventario de efectos*. La Marca Editora.
- Ministerio de Cultura de la Nación Argentina. (2023). *Encuesta Nacional de Consumos Culturales 2023*. <https://www.argentina.gob.ar/cultura/encuesta-nacional-de-consumos-culturales>
- Miranda-Villanueva, O. M. (2019). Millennials y entornos digitales: Qué y cómo aprenden estudiantes en el Tecnológico de Monterrey, campus Monterrey. *Razón y Palabra*, 22(103), 297-320. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1315>
- Morales, S., Cabrera, M. & Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y Sociedad*, 33, 65-88. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la web: Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Ediciones B.

- Núñez Cortés, J. A. (2015). El desafío de alfabetizar en el siglo XXI: Dimensiones y propuestas en torno a la alfabetización. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos*, 1, 139-157. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2015.4094>
- Ordenanza N.º 08/2023-CD-FCS. (2023). *Plan de Estudio de la Carrera de grado "Licenciatura en Comunicación Social"*. Universidad Nacional de San Juan.
- Orozco Gómez, G. & González Reyes, R. (2012). *Una coartada metodológica: Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias*. Productora de Contenidos Culturales.
- Pardo Kuklinski, H. & Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Scolari, C. A. (2010). Ecología de los medios: Mapa de un nicho teórico. *Quaderns del CAC*, 13(34), 17-25. https://www.cac.cat/sites/default/files/2019-01/Q34_Scolari_ES.pdf
- Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios: Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N. & 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. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. & Barreneche, C. (2018). Alfabetismo transmedia: Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, 33, 7-13. <http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>
- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused*. Learning Technologies Centre.
- Statista. (2022, noviembre 30). *OpenAI lanza GPT-3.5 en 2022*. <https://www.statista.com/ejemplo-de-enlace>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Anexos

Anexo I: Alfabetismo Trasmmedia



Nota. Adaptado de *Alfabetismo trasmmedia en la nueva ecología de los medios: libro blanco* (p. 9), por C. A. Scolari, 2018, Universitat Pompeu Fabra. CC BY 4.0.

Anexo II: Cuestionario Alfabetismos Digitales

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

Alfabetismos Digitales

Esta encuesta forma parte de una **investigación de posgrado en el marco de la Maestría en Comunicación Digital Interactiva de la Universidad Nacional de Rosario (UNR)**.

El tiempo de respuesta aproximado es de: 5 a 7 minutos. Es fácil y rápida. ¡A leer con atención y responder con ganas! ●●

El objetivo de la encuesta es recopilar ciertos datos sobre el uso de celulares para diferentes tareas.

Además de la encuesta, se realizarán 2 grupos focales. Si te interesa participar, para que expreses tus opiniones sobre diversas temáticas, dejanos tus datos de contacto.

Los datos que se recopilen, tanto en la encuesta como en el grupo focal, están protegidos por la **Ley 25.326 de Protección de Datos Personales. Serán confidenciales y anónimos.**

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *

GRUPO FOCAL. DEJANOS TUS DATOS DE CONTACTO SI QUERÉS PARTICIPAR

2. Nombre y apellido

3. Email

4. Teléfono de contacto

Datos formales

<https://docs.google.com/forms/d/1Vr-lRbgcoQjmvOHBbyAWpwGMrGeLyagDRO88Ecsaydgledl?ts=677c0a15&pli=1>

1/19

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

5. 1.Edad *

 Dropdown*Marca solo un óvalo.*☐ 17☐ 18☐ 19☐ 20☐ 21☐ 22☐ 23☐ 24☐ 25☐ 26☐ 27☐ 29☐ 30☐ 31☐ 32☐ 33☐ 34☐ 35☐ 36☐ 37☐ 38☐ 39☐ 40☐ 41☐ 42☐ 43☐ 44☐ 45☐ 46☐ 47☐ 48

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

- ☐ 49
- ☐ 50
- ☐ 51
- ☐ 52
- ☐ 53
- ☐ 54
- ☐ 55
- ☐ 56
- ☐ 57
- ☐ 58
- ☐ 59
- ☐ 60
- ☐ Más de 60

6. 2.Género *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Masculino
- ☐ Femenino
- ☐ Otro
- ☐ Prefiero no decir

7. 3.¿Con quién vivís? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Con otras personas (flia, compañero de casa, amigo/a)
- ☐ Solo

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

8. 4.¿Dónde vivís? *

 Dropdown*Marca solo un óvalo.*

- ☐ Albardón
- ☐ Angaco
- ☐ Calingasta
- ☐ Capital
- ☐ Caucete
- ☐ Chimbas
- ☐ Iglesia
- ☐ Jáchal
- ☐ 9 de julio
- ☐ Pocito
- ☐ Rawson
- ☐ Rivadavia
- ☐ San Martín
- ☐ Santa Lucía
- ☐ Sarmiento
- ☐ Ullum
- ☐ Valle Fértil
- ☐ 25 de mayo
- ☐ Zonda

9. 5. Situación al Ingresar a la Carrera. Marcá la/s opción/es que correspondan *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Egresado del secundario
- ☐ Mayor de 25 años (sin terminar el secundario)
- ☐ Egresado de una carrera terciaria
- ☐ Inicié otra carrera universitaria y la dejé
- ☐ Esta es mi segunda carrera universitaria

Respecto de los dispositivos digitales y la conexión a Internet

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

10. 6.¿Contás con alguno de los siguientes dispositivos digitales? Marca *
todos los que tengas

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Celular
☐ E-Reader
☐ Netbook
☐ Notebook
☐ PC de Escritorio
☐ SmartTV
☐ Tablet
☐ No tengo ningún dispositivo

11. 7.¿En que año obtuviste el/los dispositivo/s?
 (Si no te aparecen todas las opciones en la pantalla, desliza a la izquierda para ver todos los años)

Selecciona todos los que correspondan.

	2025	2024	2023	2022	2021	2020	2019	2018	2
Celular	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
E-Reader	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Notebook	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Netbook	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
PC de escritorio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
SmartTV	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Tablet	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

12. 8.Estos los usas...
(Si no te aparecen todas las opciones en la pantalla, desliza a la izquierda para ver todos los años)

Selecciona todos los que correspondan.

	Celular	E-Reader	Netbook	Notebook	PC de Escritorio	SmartTV	Tablet
Únicamente vos	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Los compartís con otros miembros de la familia	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐



13. 9.¿Cómo te conectás a internet? (marcá las que correspondan) *

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Internet móvil por celular.
☐ Internet fija en el domicilio particular.
☐ Redes públicas (por ejemplo a la red de la Facultad).
☐ Otro: _____

Respecto de lo que sabes sobre Internet

14. 10.¿Sabés qué es Internet? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sé
☐ Creo que sé....

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

15. 11.¿Sabés lo que es un navegador de Internet? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sé
☐ Creo que sé...

16. 12.¿Sabés lo que es un buscador de información en Internet? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sé
☐ Creo que sé...

17. 13.¿Sabés cuál es la **diferencia entre Internet, un navegador de Internet y un buscador de información** en Internet? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ No sé
☐ Creo que sé....

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

18. 14. ¿Cuáles de los siguientes **navegadores de internet** conoces? Marcá *
todos los que conozcas.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Chrome
- ☐ Maxthon
- ☐ Microsoft Edge
- ☐ Mozilla FireFox
- ☐ Opera
- ☐ Safari
- ☐ Vivaldi
- ☐ Yandex
- ☐ Otro: _____

19. 15. ¿Cuáles de los siguientes **buscadores de información** en Internet *
conoces? Marcá todos los que conozcas.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Archive.org
- ☐ Ask.com
- ☐ Baidu
- ☐ Bing
- ☐ DuckDuckGo
- ☐ Ecosia
- ☐ Edge
- ☐ Gibiru
- ☐ Google
- ☐ Mozilla
- ☐ Qwant
- ☐ StartPage
- ☐ WolframAlpha
- ☐ Yahoo
- ☐ Yandex
- ☐ Otro: _____

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

20. 16. En tu dispositivo móvil, ¿cuál/es **buscadores de información** usas?
Marcá todos los que usas.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Archive.org
- ☐ Ask.com
- ☐ Baidu
- ☐ Bing
- ☐ DuckDuckGo
- ☐ Ecosia
- ☐ Edge
- ☐ Gibiru
- ☐ Google
- ☐ Mozilla
- ☐ Qwant
- ☐ StartPage
- ☐ Yahoo
- ☐ Yandex
- ☐ Otro: _____

Respecto de lo que sabes hacer y/o consultar en Internet

21. 17. ¿Sabés cuáles son las **diferentes fuentes de información** que hay ^{*}
en Internet?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sé
- ☐ Creo que sé...
- ☐ Otro: _____

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

22. 18.¿Cuál/es de estas fuentes de información conoces? Marcá todos los que conozcas.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Conicet
☐ Dialnet
☐ EBSCO
☐ JSTOR
☐ eLibro.net
☐ Núcleo Básico de Revistas Argentinas (NBRA)
☐ Redalyc
☐ Repositorios Digitales Académicos de la República Argentina
☐ Scielo
☐ Ninguna de las anteriores
☐ Otro: _____

Respecto de las Redes Sociales

23. 19.¿Usás redes sociales? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

24. 20.¿Cuánto tiempo hace que usas redes sociales?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Hace 3 años
☐ Entre 3 y 5 años.
☐ Entre 5 y 7 años
☐ Entre 7 y 10 años
☐ Entre 10 y 15 años

25. 21.¿Qué redes sociales usas? Marcá todas las redes sociales que uses.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Academia.Edu
- ☐ Discord
- ☐ Douyin
- ☐ Facebook
- ☐ Instagram
- ☐ Line
- ☐ LinkedIn
- ☐ ORCID
- ☐ Research Gate
- ☐ Pinterest
- ☐ Snapchat
- ☐ Telegram
- ☐ Threads
- ☐ TikTok
- ☐ Twicht
- ☐ Whatsapp
- ☐ Wechat
- ☐ Red social X (Antes Twitter)
- ☐ YouTube
- ☐ Otro: _____

26. 22.¿Para qué usas las redes sociales? Marcá todas las que corresponda.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Para conocer gente
- ☐ Para comunicarme con mis amigos
- ☐ Para compartir mi vida (fotos, videos, reels, videos, etc.)
- ☐ Para mantenerme informado
- ☐ Para seguir la vida de famosos
- ☐ Para socializar
- ☐ Otro: _____

Respecto del uso de Inteligencia Artificial (IA)

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

27. 23.¿Sabés que es la IA ? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ No sé
- ☐ Creo que sé...

28. 24.¿Usás IA? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No

29. 25.Si usás IA, ¿Para qué la usas? Marcá todas las que corresponda.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Escribir textos
- ☐ Para resumir textos
- ☐ Corregir textos
- ☐ Traducción de texto
- ☐ Crear imágenes a partir de descripciones
- ☐ Para editar o mejorar imágenes
- ☐ Para generar videos a partir de texto o imágenes
- ☐ Editar o mejorar videos
- ☐ Desgrabar audios
- ☐ Para generar voz a partir de texto
- ☐ Para traducir audios a otros idiomas
- ☐ Para crear música o efectos de sonido
- ☐ Como herramienta de estudio (realizar resúmenes, mapas conceptuales)
- ☐ Otro: _____

Respecto del uso de las aplicaciones en el celular

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

30. 26.¿Usás aplicaciones en tu celular para producir ? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

31. 27.Si usás aplicaciones en tu celular, ¿para qué las usas? Marcá todas las que corresponda.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Para crear y modificar producciones escritas
☐ Para crear y modificar producciones de audio
☐ Para crear y modificar dibujos y diseños
☐ Para crear y modificar producciones fotográficas
☐ Para crear y modificar producciones audiovisuales
☐ Para codificar software y construir hardware
☐ Para crear y modificar videojuegos
☐ Para crear avatars
☐ Otro: _____

32. 28.Si usás aplicaciones para las tareas enunciadas en la pregunta anterior, ¿el dispositivo celular funciona con normalidad?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí, siempre
☐ Sí, algunas veces
☐ No
☐ No sé

Respecto del uso de herramientas para producir con el celular

Sobre habilidades para producción de *texto escrito con el celular*

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

33. 29.¿Producís texto escrito con tu celular cotidianamente? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

Si tu respuesta anterior fue NO, pasá a la pregunta N°33

34. 30.Si la respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís texto escrito con tu celular cotidianamente?

Marca solo un óvalo.

☐ Muchas veces

☐ Algunas veces

☐ Pocas Veces

35. 31.Si producís texto escrito con tu celular, ¿qué tipo de texto producís?
Marcá todas las que hacés.

Selecciona todos los que correspondan.

☐ Correos electrónicos

☐ Mensajes de texto

☐ Posteos escritos en redes sociales o foros

☐ Comentarios escritos en posteos de redes sociales o foros

☐ Traducciones

☐ Otro: _____

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

36. 32. De esos textos escritos que producís con tu celular, ¿alguno de ellos los producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son? Marcá todas las que haces.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Redactar un correo electrónico a docentes o compañeros
☐ Escribir con texto en el grupo de una red social de una asignatura
☐ Redactar una nota para presentar a autoridades de la facultad
☐ Redactar una respuesta para una consigna en el campus virtual
☐ Otro: _____

Sobre habilidades para producción de imágenes con el celular

37. 33. ¿Producís imágenes con su celular cotidianamente? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Si la respuesta anterior fue NO pasa a la pregunta N°37

38. 34. Si la respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís imágenes con tu celular cotidianamente?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muchas veces
☐ Algunas veces
☐ Pocas Veces

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

39. 35.¿Qué tipo de imágenes producís con su celular? Marcá todas las que hacés.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Afiches
☐ Flyers o folletos
☐ Fotografía
☐ Ilustraciones digitales
☐ Memes
☐ Stickers
☐ Otro: _____

40. 36.De esas imágenes que producís con tu celular, ¿alguna de ellas las producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Afiches
☐ Flyers o folletos
☐ Fotografía
☐ Ilustraciones digitales
☐ Memes
☐ Stickers
☐ Registro de apuntes en pizarra o papel
☐ Otro: _____

Sobre habilidades para producción de videos con el celular

41. 37.¿Producís videos con su celular cotidianamente? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Si la respuesta anterior fue NO pasa a la pregunta N°41

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

42. 38. Si la respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís videos con tu celular cotidianamente?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muchas veces
☐ Algunas veces
☐ Pocas Veces

43. 39. ¿Qué tipo de videos producís con su celular? Marcá todas las que haces.

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Grabo momentos con personas conocidas (registro documental)
☐ Hago videos para producir gifs
☐ Hago videos tipo reel para redes sociales
☐ Transmisiones en vivo en plataformas ("stremear")
☐ Otro: _____

44. 40. De esos videos que producís con tu celular, ¿alguno de ellos los producís en/para la facultad? Si es así, ¿cuáles son?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Hago videos para producir gifs
☐ Hago videos tipo reel para redes sociales
☐ Transmisiones en vivo en plataformas ("stremear")
☐ Otro: _____

Sobre habilidades para producción de sonido con el celular

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

45. 41. ¿Producías audios/sonido con su celular cotidianamente? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

Si la respuesta anterior fue NO finalizaste la encuesta, si quieres dejar un comentario pasa a la sección siguiente

46. 42. Si su respuesta es afirmativa ¿con qué frecuencia producís audios/sonido con su celular cotidianamente?

Marca solo un óvalo.

- ☐ Muchas veces
☐ Algunas veces
☐ Pocas Veces

47. 43. ¿Qué tipo de audios/sonido producís con su celular?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Programas de radio
☐ Podcast
☐ Música, grabaciones de instrumentos, voz
☐ Sonido, creación para videos u otras producciones
☐ Otro: _____

29/4/25, 9:46

Alfabetización Digital

48. 44. De esos audios/sonidos que producís con tu celular, ¿alguno de ellos los producís en la facultad? Si es así, ¿cuáles son?

Selecciona todos los que correspondan.

- ☐ Programas de radio
- ☐ Podcast
- ☐ Música, grabaciones de instrumentos, voz
- ☐ Sonido, creación para videos u otras producciones
- ☐ Otro: _____

Si tenés algún comentario o sugerencia lo podés dejar en el espacio siguiente o enviarnos un mail a alfabetismos@unsj-cuim.edu.ar

49. **Espacio para Comentarios y/o Sugerencias**

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo III: Guion para el Desarrollo del Grupo Focal

Roles

Moderadores: Lic. Natalia Díaz y Mg. Cecilia Vila.

Asistente Metodológico: Mg. Cecilia Vila.

Encargado de grabación: Técnico Mariano Gonzalez.

Asistentes: Lic. Cinthia Luna y la Lic. Laura Olivares.

Estudiantes: 15 estudiantes inscriptos al 30/04.

Lugar para llevarse a cabo: Facultad de Ciencias Sociales de la

Fecha: 9 de mayo de 2025.

Hora de Inicio: 15hs (el tiempo total no debe superar los 120 minutos)

Materiales: Proyector, Pizarra, dispositivos de filmación y registro de la voz

¡Bienvenidos y bienvenidas! Gracias por participar en este grupo focal. Mi nombre es Natalia Diaz y soy maestranda de la Universidad Nacional de Rosario. Esta actividad es parte de mi trabajo de tesis para obtener el título de Magíster en Comunicación Digital Interactiva.

Me acompañan la Mag. Cecilia Vila, la Lic. Cyntia Luna, el Técnico Mariano Gonzalez y la Lic. Laura Olivares.

Recuerden que pueden hablar con libertad, todo lo que nos cuenten es anónimo, por ley de protección de datos personales, la Ley 25.326.

Agradecemos mucho su presencia y que hayan decidido participar de esta investigación.

Hoy estamos aquí para dialogar sobre los usos que realizan de las pantallas móviles como estudiantes. El objetivo es que nos cuenten cuáles y de qué modo usan los celulares, las pantallas de los celulares, para dar respuesta a las actividades que les piden en las distintas materias de la carrera. La investigación se basa en conocer de qué manera consumen las aplicaciones y herramientas desde la pantallas de sus celulares tanto en las distintas

materias de la Facultad como por fuera de ella; por ejemplo: durante los trayectos de ida y vuelta a la FACSO, en sus casas, clubes, espacio público, etc.

Por este motivo la participación de ustedes en este espacio es esencial ya que los resultados de la investigación van a servir para elaborar estrategias desde la Facultad de usos educativos del celular. Pero, además, para entender de qué manera los y las estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Social de la UNSJ usan sus celulares para producir contenidos.

¿Cómo nos organizaremos para llevar adelante el grupo focal?

El grupo tiene una serie de preguntas, divididas en categorías. El moderador del grupo las irá presentando una a una. La idea es que en cada categoría de preguntas ustedes puedan responderlas con libertad, nos cuenten sus opiniones, sus experiencias y dialoguemos de forma respetuosa y libre.

Preguntas del Grupo Focal.

1) En relación al concepto de prácticas. (Jenkins y dispositivos)

Queremos que nos cuenten un poco cómo son las rutinas de usos que ustedes hacen con las pantallas de sus celulares. Es decir, ¿podes describirnos de qué manera la usas? Por ejemplo, buscas contenidos scroleando, vas directamente a la aplicación, tenes más de una opción abierta? Contanos un poco qué haces con la pantalla, cómo la usas. O por ejemplo, cuándo acceden al celular, las usan o no las usan cuando caminan en la calle, si las usan a la noche y ven sus redes sociales, o si ponen una alarma para no usarlo desde una determinada hora antes de ir a dormir. Cuéntenos un poquito cómo es su relación con el celular y en qué momentos del día lo usan o no lo usan.

Ahora bien, esas mismas rutinas, ¿cómo las haces cuando tenes que usar la pantalla del celular para realizar las actividades que te piden en las distintas materias de la Facultad? Ya sea para producir contenidos o hacer otras actividades, como por ejemplo participar en actividades del campus virtual.

2) En relación a los Aprendizajes informales y las Competencias de producción en la pantalla móvil (Scolari)

¿Cómo aprendiste a usar el celular y todas las herramientas que tiene? ¿En qué espacios? ¿Con amigos? ¿Viendo tutoriales? ¿Practicando una y otra vez? ¿Resolviendo un problema? ¿Aprendiste de alguien mayor que te enseñó? ¿O tuviste acceso a una capacitación formal sobre el uso de herramientas digitales? Si es así, ¿cómo fue su experiencia?

En el marco de la carrera, vamos a enumerar una por una las competencias digitales que dice Scolari que tienen lugar. Luego de escucharlas, necesitamos que nos digan quiénes las hacen y cuándo o en qué espacios las realizan.

1. Crear y modificar producciones escritas.
2. Usar software y aplicaciones de escritura.
3. Crear y modificar producciones de audio.
4. Usar grabaciones de audio y herramientas de edición.
5. Crear y modificar dibujos y diseños.
6. Usar herramientas para dibujar y diseñar.
7. Crear y modificar producciones fotográficas.
8. Usar herramientas fotográficas y de edición.
9. Crear y modificar producciones audiovisuales.
10. Usar herramientas para filmar y editar.
11. Codificar software y construir hardware.
12. Modificar software y hardware.
13. Usar código y herramientas TIC.
14. Crear y modificar videojuegos.
15. Usar herramientas para crear y modificar videojuegos.
16. Crear cosplays y disfraces.

Si tuvieras que contarnos lo que hacías antes de ingresar a la carrera, ¿podes decir que hubo un cambio? Es decir, que antes hacías cosas que ahora ya no haces más. Si es así, ¿cuáles?

3) En relación a la Producción de contenidos mediante la pantalla móvil

Si retomamos un poco lo del punto anterior, nos focalizamos ahora estrictamente en lo referido a la producción de los contenidos. Entonces les queremos preguntar:

1. ¿Quiénes de ustedes crean contenidos de videos, textos, gráficos, audio, mediante sus dispositivos móviles?
2. Cuando producen con el celular, ¿qué programas usan? ¿qué aplicaciones? ¿qué plataformas?
3. ¿Usan la IA? Si la usan, qué herramienta de IA usan y por qué razones. ¿Con qué frecuencia? ¿Para qué recurren a la IA? ¿Podrían dar ejemplos?
4. ¿Para qué espacios o qué fines lo crean? ¿Redes, consignas de la Facultad, una página, trabajo freelance?
5. ¿Usan sus celulares para trabajar en grupo con otros compañeros en las actividades que les piden en las distintas materias de la Facul?
6. ¿Les resulta cómodo usar el celular cuando producen esos contenidos? Al producir esos contenidos, ¿tienen alguna dificultad? Por ejemplo, de conexión, que el celular quede obsoleto, que la aplicación sea paga, etc. ¿O les resulta fácil aprender a producir contenidos y las actualizaciones de las distintas apps? ¿Preferirían usar la computadora en algún caso? De ser así, ¿en qué caso?
7. ¿Cuáles son las aplicaciones o herramientas que más utilizan para la producción de contenido? ¿Son pagas o de software libre?

4) En relación al concepto de cultura de la convergencia. (Scolari)

Por último, queremos que nos cuentes si la pantalla de tu celular, las junto con otras pantallas. Por ejemplo, ¿la usas al mismo tiempo que la pantalla de un SmartTV, de una tablet o de un e-reader? ¿Las usas todas juntas o una pantalla a la vez? Contanos un poquito qué otros dispositivos usas.

¡Les agradecemos muchísimo su participación ya que sus respuestas nos ayudan a conocer sus saberes y competencias y pensar opciones para mejorarlos en los procesos educativos en la Facultad y en la carrera de comunicación! 😊

ANEXO IV: Manual del Usuario Colaborativa

Link a la plataforma :<https://colaborativa.facso.unsj.edu.ar>

Este Manual del Usuario tiene como propósito ofrecer una guía clara, accesible y detallada sobre el uso y las funcionalidades de la plataforma. Está dirigido principalmente a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad académica que deseen participar activamente, publicar sus producciones, compartir experiencias y acceder a recursos que potencien sus procesos de creación.

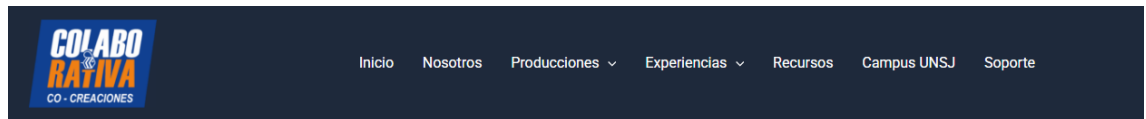
El manual incluye instrucciones paso a paso, capturas de pantalla para que el usuario pueda registrarse, subir contenidos y aprovechar al máximo las herramientas disponibles.



Este proyecto nace desde y para estudiantes de Comunicación Social de la UNSJ. Sabemos que aprender a comunicar en la era digital no se trata solo de saber usar herramientas, sino de saber pensar, crear y construir en red.

Creamos esta plataforma multisoporte y multilinguaje para que puedas trabajar en equipo, con tus propios intereses como motor. Promovemos el trabajo colaborativo, la gestión compartida del

En la parte superior de la pantalla, tal como se indica en la imagen, se encuentra el acceso para autenticar usuario y comenzar sesión en la plataforma.



Iniciar Sesión

Nombre de usuario o Email

compfacso@unsj-cuim.edu.ar

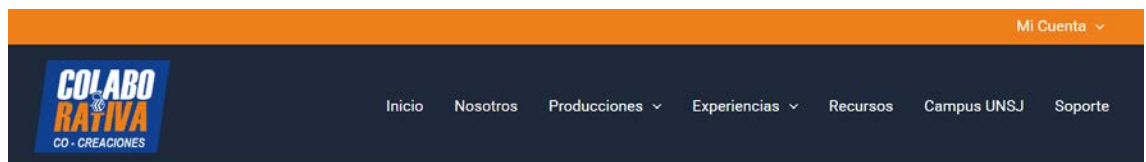
Contraseña

☐ Recuérdame

Iniciar Sesión

[Registrarse](#) | [Contraseña Perdida](#)

Al ingresar a “Iniciar Sesión” podemos colocar nuestras datos de acceso o registrarnos como usuarios, así como recuperar la contraseña si no la recordamos.



Bienvenida/o a tu Cuenta



Hola Victoria Diaz, (¿no eres Victoria Diaz? [Cerrar la sesión](#))

Cuando ingresamos a al panel de usuario nos encontramos con esta pantalla que nos presenta estas opciones.

Cargar Producción

Título de la Producción *

Herramientas útiles

Categoría *

☐ Audio
☐ Audiovisual
☐ Dibujo/Dominica
☐ Escritas
☐ Fotografía

Selecciona una categoría para tu producción

Descripción *

Imagen destacada *

Sube una imagen principal, que aparecerá en el listado general. Tamaño Mác: 200 Kb.

Extracto

Proporciona una breve descripción de tu publicación (opcional)

Etiquetas

Señala las etiquetas pertinentes. (Ej: audio, audiovisual, teatro, video, dibujo)

Crear Publicación

Si accedemos a la opción publicar producción la plataforma nos muestra el siguiente formulario que tenemos que completar con toda la información que nos pide de nuestra producción. Una vez que publiquemos nuestra producción quedara visible para que todos los usuarios y visitantes de la plataforma puedan verla y comentar.

Cargar Experiencia

Título de la Experiencia *

Por favor, introduzca el motivo de su experiencia

Herbert A. Hendon

Elecciones locales

Disparities in

- ☐
- Mobil

Categories

- ☐ Edición Audios y podcast
- ☐ Edición de textos
- ☐ Edición Fotografías
- ☐ Edición Imagen y diseño
- ☐ Edición Vídeos

Experiences[®]

bioRxiv preprint doi: <https://doi.org/10.1101/2020.05.11.239090>; this version posted May 11, 2020. The copyright holder for this preprint (which was not certified by peer review) is the author/funder, who has granted bioRxiv a license to display the preprint in perpetuity. It is made available under aCC-BY-NC-ND 4.0 International license.

Describe tu experiencia con la herramienta

Prod Effects

Imagem Destacada*

Imagen Destacada

Cargar una imagen para que aparezca en la publicación.

Etiology

Separar las encuestas con comas. Ej.: video, audio, dibujo, texto

[Create Post](#)

Si accedemos a la opción publicar experiencia la plataforma nos muestra el siguiente formulario que tenemos que completar con toda la información que nos pide de nuestra experiencia de producción. Una vez que publiquemos nuestra experiencia

quedara visible para que todos los usuarios y visitantes de la plataforma puedan verla y comentar.



En la sección “Entradas” podremos ver todas nuestras publicaciones, desde esta pantalla podemos acceder a modificarlas o eliminarlas.

PUBLICAR
 PRODUCCIÓN

PUBLICAR
 EXPERIENCIA

ENTRADAS

PERFIL

SALIR

Nombre*

Apellido*

Dirección de correo*

Contraseña actual

Deje este campo vacío para mantener su contraseña sin cambios.

Nueva Contraseña

Confirme su nueva contraseña

Indicador de fortaleza

Actualizar perfil

En la opción “perfil” podemos editar todos los datos de nuestro usuario.



Producciones

HECHO EN ARGENTINA

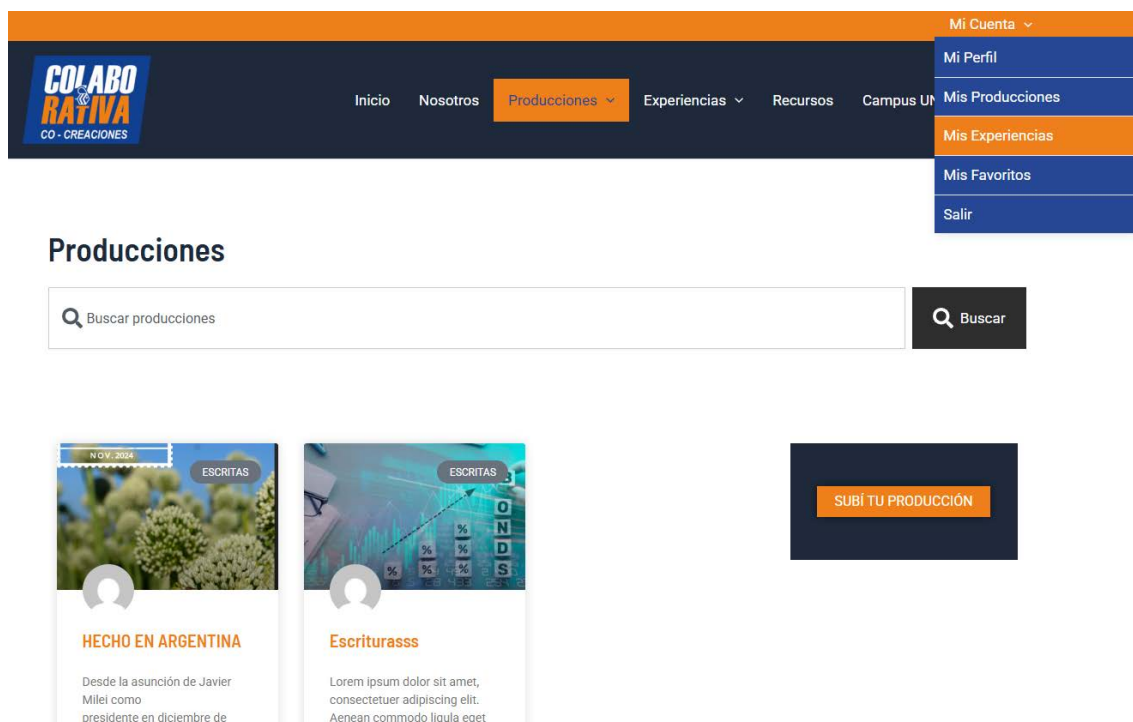
Desde la asunción de Javier Milei como presidente en diciembre de 2023.

Escriturasss

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Aenean commodo ligula eget dolor. Aenean massa. Cum

SUBÍ TU PRODUCCIÓN

Si estamos navegando el sitio como usuarios registrados tendremos disponibles menús contextuales que nos facilitan la publicación en el sitio. También es importante que para comentar en la producción o experiencia de otros estudiantes es necesario estar logeado en la plataforma.



En el caso de estar registrado tendremos acceso a búsquedas avanzadas por título, etiquetas o título. Se mostrará en cada sección como se muestra en la página.