

Periferia asediada. Reflexión sobre una práctica docente educomunicativa

Sergio Walter Salguero*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7112-0737>

Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Comunicación.

sergio.salguero@mi.unc.edu.ar

Fecha de finalización: 6 de diciembre de 2024.

Recibido: 6 de diciembre de 2024.

Aceptado: 6 de abril de 2025.

Publicado: 18 de julio de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.26422/aucom.2025.1403.sal>.

Resumen

Este informe reflexiona sobre una práctica educomunicativa innovadora que combina *storytelling* y gamificación en la formación docente universitaria. Explora el uso de TIC junto a estrategias narrativas para motivar a estudiantes de profesorado a integrar recursos digitales en sus prácticas docentes, promoviendo tanto la alfabetización digital como la reflexión crítica sobre su uso.

Iniciado en 2021, en Córdoba, Argentina, el proyecto desarrolla una narrativa de estética *cyberpunk* basada en el cómic *El Eternauta*, creado por el guionista Héctor Germán Oesterheld y el dibujante Francisco Solano López, y continúa hasta la actualidad. Se encuentra conformada por diez capítulos con relatos multimediales que incluyen desafíos vinculados al uso de herramientas TIC y un sistema de puntos para fomentar la participación. Se implementaron plataformas como Genially y Wordpress, proporcionando una experiencia inmersiva y colaborativa que promueve aprendizajes significativos.



El informe sitúa esta experiencia dentro del campo de la educomunicación, advirtiendo sobre los riesgos de enfoques tecnicistas que priorizan el uso instrumental de las TIC, proponiendo una perspectiva reflexiva que priorice el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje y la construcción de conocimiento.

El proyecto implementado, desde el concepto de cultura de la convergencia, subraya la importancia de diseñar propuestas pedagógicas que integren medios y plataformas para fomentar una ciudadanía digital activa.

Palabras clave: educomunicación, storytelling, gamificación, alfabetización mediática, TIC.

Periferia asediada. Reflection on an educommunicative teaching practice

Abstract

This report reflects on an innovative educommunication practice that combines storytelling and gamification in university teacher training. It explores the use of ICT alongside narrative strategies to motivate teacher training students to integrate digital resources into their teaching practices, promoting both digital literacy and critical reflection on their use.

Launched in 2021 in Córdoba, Argentina, the project develops a cyberpunk narrative based on the comic book *El Eternauta*, created by screenwriter Héctor Germán Oesterheld and illustrator Francisco Solano López, and continues to this day. It consists of ten chapters with multimedia stories that include challenges related to the use of ICT tools and a points system to encourage participation. Platforms such as Genially and Wordpress were implemented, providing an immersive and collaborative experience that promotes meaningful learning.

The report places this experience within the field of educommunication, warning about the risks of technical approaches that prioritize the instrumental use of ICTs, proposing a reflective perspective that prioritizes the development of autonomy in learning and knowledge construction.

The project, based on the concept of convergence culture, highlights the importance of designing pedagogical proposals that integrate media and platforms to promote active digital citizenship.

Keywords: educommunication, storytelling, gamification, media literacy, TIC.

Periferia asediada. Reflexão sobre uma prática pedagógica educacional

Resumo

Este relatório reflete sobre uma prática educacional inovadora que combina storytelling e gamificação na formação docente universitária. Explora o uso das TIC juntamente com estratégias narrativas para motivar os estudantes de pedagogia a integrar recursos digitais em suas práticas docentes, promovendo tanto a alfabetização digital quanto a reflexão crítica sobre seu uso.

Iniciado em 2021, em Córdoba, Argentina, o projeto desenvolve uma narrativa de estética cyberpunk baseada na história em quadrinhos *El Eternauta*, criada pelo roteirista Héctor Germán Oesterheld e pelo desenhista Francisco Solano López, e continua até hoje. É composto por dez capítulos com narrativas multimídia que incluem desafios relacionados ao uso de ferramentas TIC e um sistema de pontos para incentivar a participação. Foram implementadas plataformas como Genially e Wordpress, proporcionando uma experiência imersiva e colaborativa que promove aprendizagens significativas.

O relatório situa essa experiência no campo da educação, alertando sobre os riscos de abordagens tecnicistas que priorizam o uso instrumental das TIC, propondo uma perspectiva reflexiva que prioriza o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e na construção do conhecimento.

O projeto implementado, a partir do conceito de cultura da convergência, ressalta a importância de elaborar propostas pedagógicas que integrem meios e plataformas para promover uma cidadania digital ativa.

Palavras chave: educação, narração de histórias, gamificação, literacia mediática, TIC.

Presentación

La educación experimenta transformaciones que la problematizan como también desafíos y oportunidades que la interrogan. La integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, combinada con estrategias innovadoras como la gamificación y el

storytelling, puede fortalecer la motivación y el compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

Aquí innovación se refiere a un término que evoluciona de acuerdo con la diversidad de modelos de innovación existentes. Sánchez, Escamilla y Sánchez (2018) unifican las diversas acepciones de esta manera

En la mayoría de las definiciones disponibles se enfatiza la necesidad de que la innovación se visualice como un proceso, no como un evento o una herramienta, que se incorpore en el contexto local de la docencia, que contemple la participación de múltiples actores que interactúan con dinámicas complejas, que se enfoque en transformar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, y que esté alineada con las metas institucionales (p. 38).

Además, resulta pertinente inscribir ambas estrategias de esta experiencia en las llamadas pedagogías emergentes. Se refieren a enfoques dinámicos, en transformación, que integran las TIC para adaptar y renovar las prácticas educativas a partir de los cambios en la sociedad del conocimiento y buscan promover aprendizajes significativos, colaborativos, innovadores, fortaleciendo el rol activo del estudiante y la reflexión docente (Olarte Ciprián, 2023).

En este contexto, el presente informe focaliza en la experiencia pedagógica que lleva por título “*Periferia asediada*”. Se trata de un proyecto que busca experimentar un cruce metodológico entre *storytelling* y gamificación¹. Un relato narra una historia ficcional e inmersiva que contextualiza una experiencia de juego. Se afirma que estas estrategias son recursos y no soluciones automáticas a los problemas de la educación. Por eso se requiere que los educadores comiencen a considerar

una relación diferente con el conocimiento. Una relación distinta a la que tradicionalmente habían tenido (y bajo la cual muchos fuimos formados). Esto significa que el valor central ya no está en el

¹ Esta propuesta representa, más allá de los marcos conceptuales específicos de la gamificación, la búsqueda de reflexión sobre la propia práctica docente. Desde hace unos años existe un movimiento de innovación educativa, sostenido por los avances tecnológicos, que promueven experiencias centradas en el aprendizaje activo, autónomo, contextualizado y colaborativo. *Flipped Classroom*, *Storytelling*, *Serious Games*, *Design Thinking*, Microaprendizaje, Aprendizaje Basado en Juegos/Proyectos/Problemas/Retos, Narrativas Transmedia, entre otros. No entramos aquí en el debate sobre la traducción del término, gamification-gamificación-ludificación. Se puede ampliar este debate en Contreras Espinosa y Eguía (2017).

acceso o dominio de un conocimiento en particular sino en la capacidad de desfragmentar y reconstruir conocimientos bajo nuevas combinaciones, formatos y canales (Cobo, 2016, p. 19).

La experiencia pedagógica que se relata nació en el contexto de la pandemia de COVID-19 y se ejecuta actualmente en una nueva edición en el espacio curricular de TIC y su enseñanza en los profesorados de educación inicial y primaria, en un instituto superior de formación docente de la ciudad de Córdoba (Argentina)². Busca explorar experiencias de innovación educativa desde un enfoque educomunicativo, promoviendo la creación colaborativa y reflexiva de propuestas didácticas que integren prácticas comunicativas y tecnológicas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello propone diseñar un entorno de aprendizaje inmersivo, lúdico y participativo para fortalecer la motivación y la creatividad en estudiantes de profesorado de nivel inicial y primario. Esto precisó facilitar el uso crítico y significativo de recursos TIC para coconstruir materiales educativos digitales, secuencias didácticas contextualizadas, interdisciplinarias y adaptadas a las necesidades de su práctica docente.

El interrogante que orienta el abordaje de esta experiencia de innovación formula lo siguiente: ¿Qué lecturas y marcos conceptuales de la educomunicación pueden enriquecer y ampliar los análisis pedagógicos ya existentes sobre experiencias de este tipo?

Se pretende evidenciar cómo los aportes del campo de la educomunicación pueden potenciar los procesos de alfabetización digital y mediática, la apropiación de recursos TIC para la enseñanza, su integración en planificaciones de la práctica docente y la reflexión crítica sobre este proceso.

Antes de continuar, se presenta una recomendación previa. La descripción y análisis de una experiencia educomunicativa requiere el uso de conceptos provenientes de diversos campos disciplinares, con los beneficios que esta tarea pueda brindar: un enriquecimiento conceptual, una mirada transmetodológica (Maldonado Gómez de la Torre, 2024), una profundización analítica y sobre todo el fortalecimiento en las discusiones entre teoría/práctica. Sin embargo, sabemos que en este proceso pueden aparecer dificultades para la comprensión plena y real de la experiencia narrada. Si los términos empleados intentan forzar el encuadre de fenómenos o no están debidamente contextualizados, existe el riesgo de que limiten el debate, imponiendo marcos rígidos

² Se puede acceder a la experiencia a través de este [enlace](#).

que luego dificulten la apreciación de la complejidad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo podríamos expresar como el riesgo de reducir las experiencias educativas a categorías simplificadas, que no permitan una diversidad de perspectivas ni se adapten a las particularidades de cada contexto. Esta situación no deseada podría mitigarse si se apela a un enfoque de trabajo sostenido en una pedagogía reflexiva, dialógica y crítica de sus propias teorías y marcos conceptuales. Este trabajo buscará en todo momento sostener esta perspectiva de análisis.

Narración del caso

Para narrar esta experiencia y comprender la ejecución de las actividades se consideran los pasos mencionados por Huang y Soman (2013):

- Comprender el público objetivo y el contexto: estudiantes de segundo y tercer año de nivel superior, pertenecientes a un profesorado de educación inicial y primaria de la ciudad de Córdoba, Argentina. La propuesta se diseñó para el espacio curricular de TIC y su enseñanza, espacio en el que se aportan saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para el aprendizaje de diferentes recursos TIC aplicables a sus futuras prácticas docentes.
- Definir los objetivos de aprendizaje o comportamiento: a) diseñar experiencias de aprendizaje gamificadas integrando recursos digitales y narrativas interactivas para captar la atención de los estudiantes y mantener su involucramiento emocional y cognitivo a lo largo del proceso; b) fomentar la autogestión del aprendizaje mediante la implementación de actividades gamificadas que permitan a los estudiantes evaluar, ajustar y mejorar sus estrategias de pensamiento, diseño de materiales educativos digitales y resolución de secuencias didácticas de manera autónoma y colaborativa; y c) crear espacios de aprendizaje inmersivos y dialogantes que incentiven la colaboración, la creatividad y la comunicación crítica entre pares, integrando prácticas TIC y lúdicas que refuercen el compromiso colectivo con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Estructurar la experiencia y aplicar los elementos de gamificación: se creó una historia digital de estética *cyberpunk* adaptada del cómic *El Eternauta* de Héctor Germán Oesterheld y Francisco Solano López con su relato del héroe bélico pero

con énfasis en las acciones heroicas colectivas³. La construcción de esta narrativa aparece como eje o hilo principal que permite estructurar el proceso de gamificación y ambienta el juego para lograr mayor motivación e implicación (Barreal y Jannes, 2019; Borrás-Gené, 2022). Para lograrlo, no basta con las recompensas del juego, el aprendizaje debiera recuperarse como una actividad también placentera, significativa y estimulante (Pujolà, 2024). Se diseñó en diez capítulos con un relato multimedial (texto, imagen y música) y una estructura narrativa bifurcada (esqueleto de pez) según la interacción del usuario. Al final de cada capítulo se ofrece un reto o desafío de trabajo anclado en el uso de un recurso TIC específico con un puntaje asignado según su resultado. La narración e interactividad se construyeron con el recurso digital Genially alojado en una web con Wordpress. *Storytelling* y gamificación recuperan, por un lado, la potencialidad de contar historias buscando generar un vínculo emocional-intelectual en los estudiantes y; por otra parte, recuerda la capacidad radical del juego como un artefacto cultural, potenciado por las tecnologías digitales, base de las tensiones planteadas entre el *homo faber* surgido en la modernidad, y las transformaciones antropológicas de este tiempo vinculadas a las categorías de *homo ludens*, *homo videoludens*, *homo alien* (Escribano, 2020; García Farjat y Salguero, 2022).

El proyecto se pensó con dos modalidades de gamificación. La primera, con el diseño narrativo para la elección libre de caminos dentro de la historia para lograr una experiencia más inmersiva e interactiva. La segunda modalidad, con el uso específico de elementos de gamificación: mecánicas, dinámicas y estética (Borrás-Gené, 2022), un *framework* iterativo que orientó y facilitó el diseño de un sistema de puntos para el cumplimiento de retos. La asignación de puntos requirió la evaluación del docente a cargo del curso, que actualizaba la tabla de puntajes (ranking de juego o *leaderboard*). Si bien este es un elemento de juego importante, el objetivo fue motivar la investigación y el uso de recursos TIC y no centrarse en la competencia entre estudiantes. Se trató especialmente de la acción

³ La elección de la historia no solo respondió a gustos personales, sino que también tuvo una clara intencionalidad político-pedagógica: contraponer a las visiones o modelos culturales hegemónicos del héroe individual.

docente como *storyteller* para diseñar un escenario propicio para establecer aprendizajes significativos y colaborativos a partir del fortalecimiento de la motivación extrínseca e intrínseca de cada estudiante (Borrás-Gené, 2022).

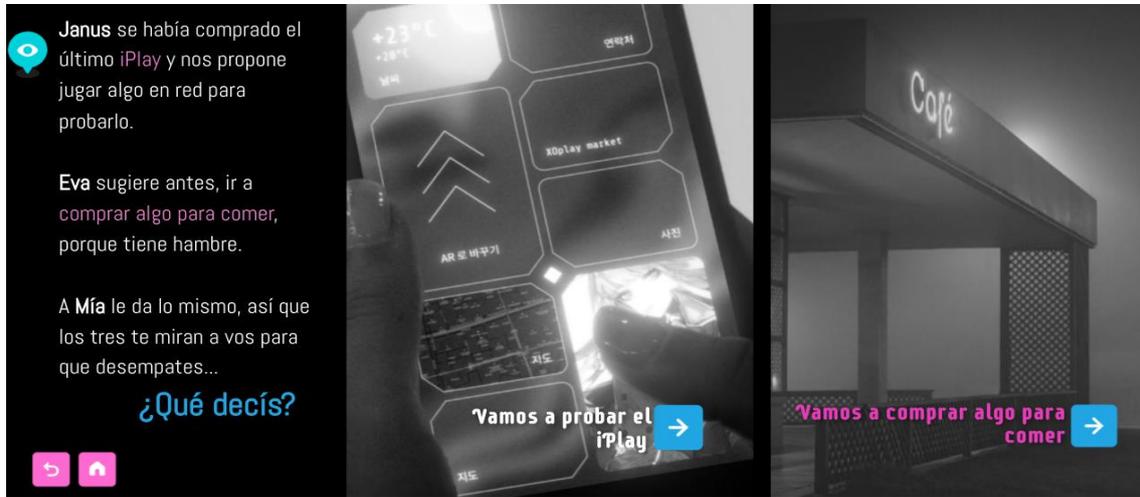


Figura 1. Ejemplo de bifurcación en el relato para lograr inmersión e interacción.

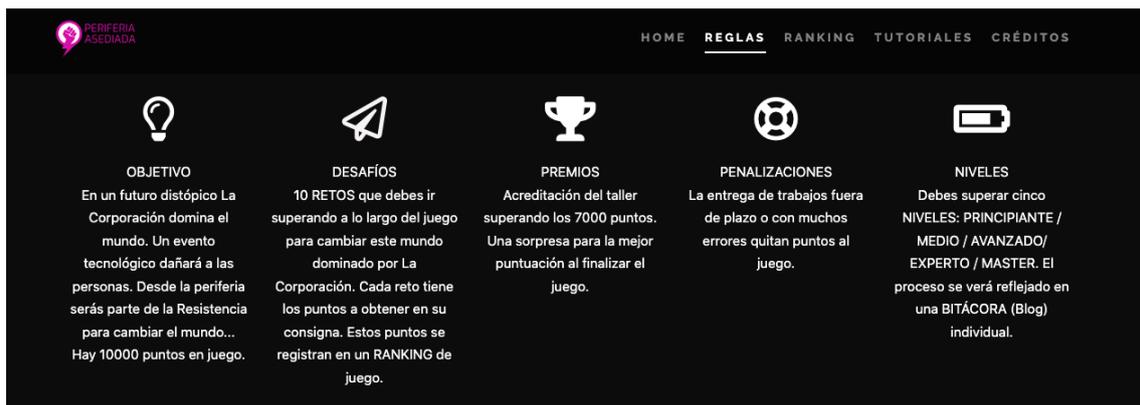


Figura 2. Dinámicas, mecánicas y elementos de la gamificación.

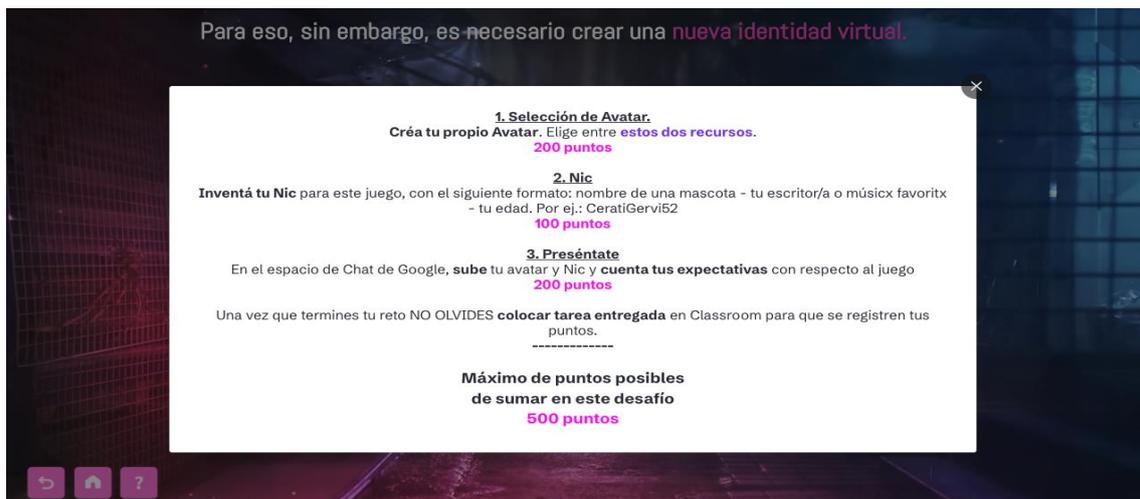


Figura 3. Al finalizar el recorrido del episodio, se accede a la consigna del reto o desafío.

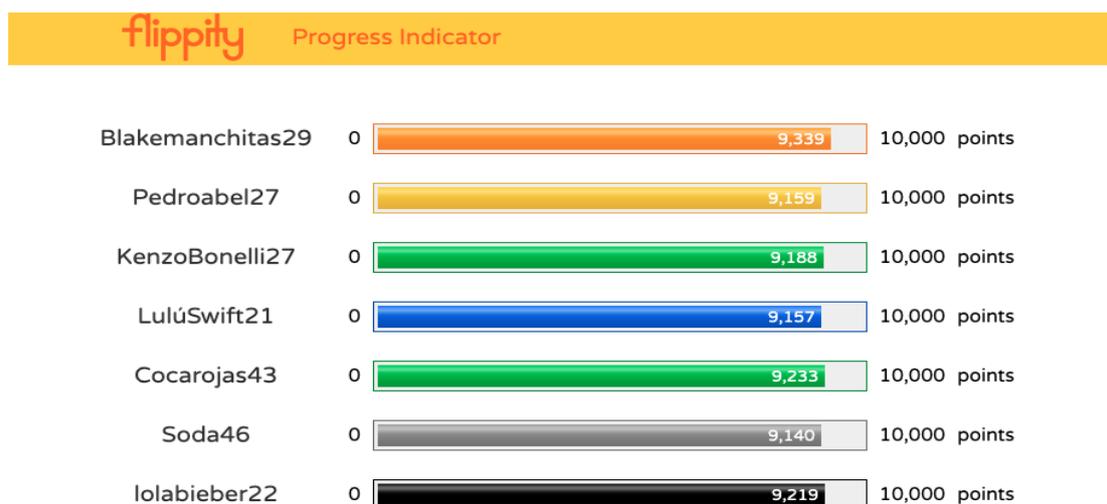


Figura 4. Ranking de juego o *leaderboard*.

En este sentido se diseñó y generó una interfaz de usuario (UI) usando un *digital storytelling process* que ordenó e integró el proceso creativo, habilitando una adecuada experiencia (UX). Cada estudiante pudo ingresar al espacio digital (web con Wordpress) encontrando en esta interfaz las características generales de la propuesta, la planificación del proyecto, un espacio de comunicación frecuente (la bitácora) y un menú con las reglas del juego y el *leaderboard*. La imagen central presentó un encabezado para orientar el sentido del mensaje de la historia y un botón como “llamada a la acción” (*play*) para comenzar a jugar. Desde allí se vinculó al espacio de juego diseñado con Genially, que mostró el desarrollo de la historia y las señales de interactividad para resolver los retos de aprendizaje propuestos.

Periferia asediada es la concreción de una experiencia educativa que podría ser analizada desde el concepto de buenas prácticas educativas:

En el nivel superior se presentan con frecuencia asociadas a la integración de tecnologías digitales, resaltando el valor de estas para lograr tal reconocimiento (...) [son] acciones de intervención que han sido reconocidas por los beneficios que han generado en determinado contexto para transformarlo positivamente y mejorar la calidad educativa, lo que las ha vuelto modelos a imitar por nuevos actores con la intención de obtener los mismos beneficios mediante su replicación en nuevos escenarios (Mondragón Beltrán y Moreno, 2020, p. 1,10).

No obstante, el uso de tecnologías digitales no asegura la idea de innovación, que puede invisibilizar otros factores en el proceso. Los contextos se presentan diferentes, las condiciones institucionales, quienes participan, sus

singularidades y la misma experiencia jamás podrían ser replicadas. Afirman Sánchez, Escamilla y Moreno (2021): “La comunidad académica y la sociedad evolucionan de forma heterogénea en la manera como perciben y conceptualizan diversos temas, incluyendo el de la innovación educativa” (p. 27). Quizás, como sugiere Zabalza Beraza (2012), sea necesaria una mirada más completa e integral del vínculo educación-innovación, sosteniendo el sustantivo como prioridad frente a su adjetivación complementaria, y no a la inversa: educación innovadora, docentes innovadores, experiencia innovadora. No se trata de la novedad como fin en sí mismo, sino de reflexionar profundamente sobre su pertinencia, calidad y sentido pedagógico (Pérez López, 2023). Aun así, existen coincidencias en afirmar que la difusión y el reconocimiento de buenas prácticas son aportes a la innovación educativa, a la motivación de los estudiantes, a la transformación del oficio de enseñar y del escenario educativo.

Periferia asediada, en la cartografía de la educomunicación

Históricamente la articulación entre Comunicación y Educación fue conflictiva, adoptando diferentes nombres en su proceso de conformación como territorio. En los países de habla hispana, prevalecen términos como Educomunicación o Comunicación educativa, mientras que en el ámbito anglosajón se emplean términos como *Media Literacy* o *Media Education*. Pero incluso dentro de la tradición latinoamericana confluyen dos corrientes que se vinculan y dialogan:

Una de ellas es la que es posible identificar como “comunicación educativa liberadora”, y tiene su fundador más reconocido en el brasileño Paulo Freire. La otra, es la que podríamos denominar “educomunicación”, cuyos referentes más significativos (desde el punto de vista conceptual) son Francisco Gutiérrez y Mario Kaplún. (Huergo, 1997, p. 29)

Se podría afirmar que este campo se ocupa de estudiar los medios y las tecnologías digitales para comprender los modos de construir la realidad y las estrategias o mecanismos para expresarse a través de ellas. Esto implica un acercamiento a modelos teóricos, pero también a aspectos prácticos y experienciales, en los que se discuten diferentes dinámicas de comunicación y producción (Aparici, 2005). En este sentido la experiencia de *Periferia asediada* puede inscribirse en el objeto de estudio de este campo.

Aparici (2010) señala que esta diferenciación no se limita a una mera cuestión terminológica. La globalización impuso y difundió los modelos anglosajones para abordar este campo de estudios en países considerados subdesarrollados o periféricos, cuyo progreso material y cultural suponía la transferencia de tecnologías para adecuarse a una economía de mercado. Es notorio en este punto un paralelo con la evolución misma de la tecnología educativa que, desde una visión restringida de su concepción era vista en las décadas de 1970 y 1980 como un campo de incorporación efectivo de tecnología (aparatólogía) a las escuelas, con todas las dificultades y limitaciones que esto implicaba para las escuelas latinoamericanas debido a los costos elevados en su provisión (Litwin, 1995).

La perspectiva anglosajona, con el enfoque de alfabetización mediática o educación en medios, puso el énfasis en enseñar a las personas a analizar, evaluar y utilizar los medios de comunicación de manera crítica. No obstante, las nuevas perspectivas prefieren usar el término alfabetización multimedial⁴. A partir de la noción de alfabetización que remite al modelo de la institución escolar de la modernidad, la introducción a la cultura letrada fue interpelada en el campo del estudio de la comunicación por los nuevos medios y por los nuevos lenguajes que comenzaron a exigir nuevos modos de enseñar a leer y escribir. La complejidad de este encuentro ha generado una diversidad de enfoques y teorías en disputa que aún coexisten (Ahmed y Schmidt, 2024).

Si bien uno de los propósitos desde la alfabetización multimedial de *Periferia asediada* fue el fortalecimiento del factor motivacional para aprender múltiples lenguajes, no se perdió de vista el uso crítico y significativo de recursos TIC, la contextualización y la adaptación de sus materiales digitales a las necesidades de las prácticas docentes del profesorado. Cuando se proyectó esta experiencia se consideraron los posibles efectos negativos del conductismo asociados a la gamificación (Borrás-Genés, 2022) y los efectos sobre las audiencias o las industrias de conciencia sobre públicos pasivos (Buckingham, 2007):

⁴ El concepto se refiere a la alfabetización de múltiples lenguajes presentes en diferentes formatos de representación y prácticas de consumo. Vinculada a los procesos de digitalización, plataformización y convergencia, se generan dinámicas que rompen fronteras lo que genera nuevas lógicas de producción y circulación de sentido. Hoy las dinámicas culturales son multimediales (Ahmed y Schmidt, 2024).

De esta manera, no se propone seducir a las y los estudiantes con lo que sus docentes consideran medios de calidad, sino que se tienen en cuenta sus propias prácticas, consumos y experiencias (...) la alfabetización en medios deja de ser una forma de protección para ser una forma de preparación (...) porque permite que pongan en juego su creatividad y participación (Ahmed y Schmidt, 2024, p. 53).

El concepto de educomunicación introduce una dimensión dialógica, pero propuesta desde la periferia. En este contexto, la influencia de Paulo Freire es indiscutible. Sus aportes basados en los principios de la Pedagogía Crítica dieron forma a este movimiento que une la comunicación y la educación bajo el nombre de educomunicación, que convierte a su práctica en una acción profundamente cuestionadora y provocadora. Propone reemplazar la enseñanza verticalista del docente por una pedagogía dialógica e interdisciplinaria, que integre tecnologías y medios para superar la mera transmisión de contenidos (Santos Albardía, Agirreazkuenaga Onaindia y Peña Fernández, 2023). De esta manera la historia de *Periferia asediada*, narrada a partir de una adaptación *cyberpunk* del argumento del cómic *El Eternauta*, proporciona un encuadre crítico y cuestionador de un futuro distópico opresor que contextualiza las actividades de aprendizaje.

Una última perspectiva en este recorrido, mencionada por Huergo (1997) propone sustituir la conjunción “y” en “comunicación y educación” por una barra diagonal (“/”), como sugiere Schmucler (1984), con el objetivo de resaltar la interrelación entre ambas disciplinas:

Para empezar deberíamos establecer, conceptualmente, una barra entre los dos términos (comunicación, cultura) que ahora articulan y destacan sus diferencias con una cópula. La barra (comunicación/cultura) genera una fusión tensa entre elementos distintos de un mismo campo semántico. El cambio entre la cópula y la barra no es insignificante. La cópula, al imponer la relación, afirma la lejanía. La barra acepta la distinción, pero anuncia la imposibilidad de un tratamiento por separado (p. 7).

Esta modificación no busca delimitar los campos de estudio de manera rígida, sino enfatizar procesos de vinculación, expresión y liberación que trascienden los límites disciplinarios tradicionales. Esto implica una ruptura con las visiones científicas y una crítica a los “imperialismos” de las disciplinas (Martín-Barbero, 1987). Además, reconoce la importancia de los contextos históricos, socioculturales y políticos donde surgen los problemas y teorías. Si el propósito central es construir un espacio teórico transdisciplinario, basado en problemas comunes y no en enfoques

disciplinares separados, *Periferia asediada* representa un intento válido por construir una experiencia en la que se vinculan diferentes campos de conocimiento y se ponen en juego capacidades específicas para la formación docente, buscando establecer relaciones teórico-prácticas necesarias para el oficio de enseñar (Alliaud, 2021). Esto devuelve al campo de comunicación/educación un carácter ético-político, y lo sitúa en la interrelación entre cultura y política, articulando la formación de sujetos y la producción de sentidos.

Siguiendo esta perspectiva, Huergo (2010) advierte un “proceso de crecimiento, en el campo académico de la educomunicación, a la par del proceso de achicamiento de comunicación/educación” (Da Porta, 2011, p. 22). El término educomunicación crea una falsa ilusión de resolver los conflictos entre comunicación y educación (una “sutura prematura”), ignorando las tensiones sociales y subjetivas que forman parte de esa relación. Aunque reconoce que se aleja del enfoque tecnicista, sin embargo, ha desarrollado una tendencia a reducir su campo a prácticas pedagógicas con TIC, mostrando un “neo-imperialismo pedagógico” que restringe su potencial transformador. En lugar de articular una estrategia liberadora, la educomunicación termina priorizando prácticas educativas que carecen de profundidad política, histórica y epistemológica, lo que ha debilitado su capacidad de desafiar el poder y generar un cambio significativo.

Tomando estas críticas, *Periferia asediada* abordó la problemática de la apropiación y uso de TIC en educación más allá de un enfoque instrumental o herramental. Siguiendo a Da Porta (2019) en estos momentos de cambios de la orientación política, la comunicación y las tecnologías tienden a ser concebidas como soluciones inmediatas a los problemas educativos, reduciendo su potencial a una visión puramente instrumental e individualista, que pone el foco en el desarrollo de competencias, y relegando o negando la dimensión colectiva, relacional y transformadora (propio de la enseñanza) como forma de construcción de vínculo con el otro.

El registro de *Periferia asediada* como experiencia de innovación y de buenas prácticas representa esta tarea de reflexión:

Es importante recuperar la voz crítica desde una matriz no-técnica, no-procedimental, una voz que se anime a cuestionar los fines educativos de las experiencias educativas con TIC, que se pregunte por los sentidos de esas prácticas y se cuestione los modos de comunicación implícitos en cada propuesta. Es necesario a su vez incorporar la pregunta

por los procesos de aprendizaje que se promueven, las modalidades de enseñanza que desarrollan y por los modos de producir conocimiento (Da Porta, 2011, p. 50).

Colocarse en el rol de un educador sin caer en la hegemonía del discurso pedagógico, cuando el desarrollo de la iniciativa se da en el ámbito de la educación formal, resulta todo un desafío presente a lo largo del desarrollo del proyecto.

Periferia asediada, mediatización y convergencia

Las mediaciones tecnológicas en educación no son fenómenos recientes; sin embargo, la velocidad inusitada con la que transforman el entorno educativo y los efectos cognitivos que la digitalización provoca dentro de las instituciones representan cambios significativos en toda la cultura escolar. Los recientes cambios tecnológicos muestran que cualquier trabajo, también la tarea de enseñar, se encuentra mediado por procesos de informacionalización, plataformización y automatización (Dughera y Bordignon, 2023).

Durante mucho tiempo, *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*, fue el texto de consulta ineludible para comprender los medios, la comunicación y la cultura, la referencia fundamental a la obra de Jesús Martín-Barbero, afirmando la necesidad de superar las visiones centradas en los medios como artefactos para comprenderlos como parte de mediaciones sociales. Sin embargo, ya no se trata de los medios de comunicación de masas vigentes durante el siglo XX. Es innegable que las aceleradas transformaciones producidas por las tecnologías digitales, la interactividad, los sistemas algorítmicos y la IA, están reconfigurando la experiencia humana, la autonomía individual y la estructura sociocultural, no sólo bajo el sentido de la complementación de nuestras capacidades, sino también provocando la “administración digital del mundo” (Sadin, 2017, 2020). Quizás sean necesarias más investigaciones que aborden las prácticas educativas en relación con el concepto de mediatización, especialmente si se consideran en las últimas décadas, los procesos acelerados de tecnificación y sofisticación que abrieron numerosos interrogantes en diversos entornos, y particularmente sobre la comunicación y la educación (Da Porta y Morabes, 2024; Hjarvard, 2023).

En este contexto, el concepto de convergencia también resulta relevante. En una primera instancia como articulación tecnológica de una “red de sistemas originalmente ideados de un modo autónomo y divergente que han logrado integrarse de un modo

eficiente ya sea en una tecnología digital, en un soporte de transmisión o en un dispositivo” (Monje, 2024, p. 118). Pero también se refiere a aspectos estructurales, sociales, a las normas, a la cultura y a los actores (múltiples y heterogéneos) no exentos de convergencias asimétricas o periféricas⁵ en el contexto de la gobernanza tecnológica. Esta convergencia no solo redefine el contenido educativo, sino también las dinámicas de participación y colaboración entre estudiantes y docentes, la producción y acceso al conocimiento.

Periferia asediada da cuenta de esta convergencia en tanto se inscribe como un fenómeno en el que los medios de comunicación y sus contenidos circulan a través de múltiples plataformas (Wordpress, Genially, Chat de Google, Blogger), y en que los actores (estudiantes de profesorado) juegan un papel activo en esa circulación. La convergencia aparece como frontera difusa entre plataformas y la migración de contenidos. Las consignas incluyen dentro del juego el llamado a colaborar para compartir sus conocimientos y sus producciones participando activamente, interpretando, transformando, diseñando, produciendo materiales educativos. Esta mirada se aleja de la pasividad de ser meros consumidores de recursos educativos empaquetados o estandarizados por una plataforma digital educativa.

Periferia asediada en los modelos educativos y en las prácticas de comunicación

Kaplún (1998) expresa en la introducción de su texto que “a cada tipo de educación corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de comunicación”. Teniendo en cuenta esta afirmación, *Periferia asediada* puede inscribirse en un modelo educativo endógeno, con foco en el destinatario considerado sujeto de la educación. En este modelo la atención está en el proceso, pero no olvida el aspecto de los contenidos y los efectos. La comunicación educativa en clave de proceso puede atender a los contenidos y a los resultados. No desaprovechamos el elemento emocional del *storytelling*, las mecánicas, dinámicas y componentes de la gamificación cuya función es incidir en los aspectos motivacionales de los estudiantes, pero siempre dentro de esos límites que no sustituyan ni ahoguen el proceso.

⁵ Entiéndase el proceso por el cual diferentes medios, tecnologías, dispositivos o actores se integran de manera desigual, generando relaciones de poder desequilibradas (grandes corporaciones tecnológicas) y accesos desiguales a la información o la producción de contenidos.

En este punto caben dos aclaraciones para alejarse de las tendencias de moda en educación. En la primera Byung-Chul Han (2023), denuncia paradójicamente un vacío narrativo, una crisis narrativa en una sociedad que se encuentra invadida de historias. La diferencia está en que la narración dota de sentido a la comunidad, aporta una verdad, un sentido, una experiencia de la que se pueda aprender, lo que nos salva de la contingencia; en cambio, el *storytelling* únicamente busca consumidores, los modos de intercambio son comercializados e inmovilizados en la inmediatez de las emociones que busca provocar la transmisión de una experiencia. *Periferia asediada* intenta despegarse de esta segunda mirada.

La segunda aclaración se realiza con respecto a la gamificación. Esta estrategia en tiempos de hipertecnologización no escapa a tendencias artefactuales y solucionistas que delegan en la tecnología la capacidad de resolver los problemas de enseñanza tradicional (García Farjat y Salguero, 2022). La gamificación, proveniente de ámbitos ajenos a la educación, presenta riesgos al adaptarse a este nuevo contexto, particularmente frente a la economía de la atención, lo que podría provocar sobreestimulación o distracción en lugar de un aprendizaje profundo. Además, su implementación a través de diversas plataformas tecnológicas está condicionada por el contexto cultural, lo que podría generar desigualdades en el acceso y en la efectividad de la estrategia. Como metodología persuasiva, la gamificación puede influir en la percepción del mundo, con el riesgo de manipular comportamientos sin un propósito pedagógico claro. Asimismo, el uso de dispositivos tecnológicos no solo amplía capacidades humanas, sino que también altera la forma en que las personas perciben su entorno, lo que puede impactar negativamente en el desarrollo de habilidades críticas (Salguero y Novaira, 2024).

Si bien el informe presentado utiliza la gamificación (una estrategia que ha revitalizado los aportes del conductismo y del condicionamiento operante a través del uso de recompensas de juego para el cambio de actitudes) se crearon otros componentes y otras instancias para alejarse de ese perfil no deseado de un educador visto como:

arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que le permitan aumentar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida (Kaplún, 1998, p. 32).

La perspectiva de trabajo toma distancia de este modelo de comunicación persuasiva cuyo objetivo solo busca obtener efectos y donde los procesos de retroalimentación son usados para el control de los efectos del mensaje. La resolución de actividades conlleva recompensas, pero en el transcurso de la experiencia esto queda en un segundo plano al enfrentarse a consignas desafiantes de exploración de recursos digitales, al descubrir sus posibilidades para la enseñanza, al fortalecer las capacidades de diseño de materiales educativos, el trabajo colaborativo y la comunicación para generar la construcción colectiva de conocimientos. Las consignas problematizadoras ofrecidas para el aprendizaje de diferentes tipos de recursos TIC implicaron no solo el aprendizaje de un contenido (herramienta) sino la capacidad de un aprendizaje autónomo y crítico. En cada actividad semanal propuesta se realizó el registro en una bitácora (Blog personal)⁶ para efectivizar un proceso metacognitivo. Finalmente, el proceso de acción-reflexión-acción se expresa en la socialización de sus producciones en un espacio de chat intercambiando comentarios, sacando conclusiones, realizando críticas con compañeras y compañeros y enriqueciendo sus capacidades para la práctica docente. Según Aparici (2005), existe una tendencia en la formación en comunicación y tecnologías en el profesorado de muchos países vinculada al uso de herramientas tecnológicas en el aula, pero sin promover la deconstrucción de los mensajes que producen ni la participación activa de los estudiantes en un modelo comunicativo democrático. Esta formación instrumental acrítica refuerza la vinculación de los estudiantes con la industria cultural, donde los docentes actúan en muchas ocasiones como mediadores que contribuyen a formar consumidores más que críticos de los medios. Sobre este proceso Kaplún (1998) recuerda que “Lo que el sujeto educando necesita no es solo ni tanto datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente.” (p. 51).

Conclusión

Algunas dificultades para abordar teóricamente este informe tienen que ver con la escasez de estudios sobre gamificación en el nivel superior (Vanduhe, Nat y Hasan, 2020; Tsay, Kofinas, Trivedi y Yang, 2019; Ferriz-Valero, Østerlie, García Martínez y

⁶ Un ejemplo de bitácora personal se puede ver en este [enlace](#).

García-Jaén, 2020; Alomari, Al-Samarraie y Yousef, 2019) y también en las dificultades existentes para relacionar teoría y práctica (Huang, Hew y Lo, 2019).

La revisión de literatura encontrada expresa que existen desafíos pendientes. Con respecto a los contextos institucionales, atender el fenómeno de la resistencia al cambio, la necesidad de recursos tecnológicos adecuados, la formación y capacitación docente, la evaluación de los impactos a largo plazo (Valenzuela Osuna, Guardado Garza y Díaz Díaz, 2023). Para diseñar estas experiencias de modo efectivo, metodológicamente habría que considerar la diversidad de estudiantes, desarrollar una historia atractiva, atender al costado negativo de la competencia lúdica, revisar críticamente el sistema de incentivos o refuerzos conductuales y fundamentalmente permitir la opción de no participar sin afectar la calificación ni su trayectoria formativa (Barreal y Jannes, 2019).e

En esta experiencia que se relata, además de los aspectos ya mencionados, resulta relevante reflexionar sobre la perspectiva desde la cual se conciben los vínculos entre comunicación y educación que sustentan las acciones planificadas. Se sabe que la perspectiva irreconciliable entre los dos campos no es un enfoque funcionalista que pueda considerarse. Ahora bien, si existe un vínculo real como sostiene Aparici (2010) resta pensar si las acciones desarrolladas en esta experiencia refieren a una mutua ayuda o prestación de servicios sobre todo en el uso de nuevas tecnologías (perspectiva de alianza estratégica), o si la experiencia se constituye desde la teoría y metodología propias de un nuevo campo (perspectiva de la emergencia de un nuevo campo interdiscursivo y transdisciplinar).

Quizás sean necesarias más investigaciones en el terreno de la pedagogía que, en vinculación a otros campos teóricos como la tecnología educativa, la filosofía de la técnica, la didáctica, la innovación educativa, inscriban y analicen de un modo holístico a la gamificación [y el storytelling] dentro de las llamadas pedagogías emergentes (Salguero y Novaira, 2024, p. 9).

Como afirma Dussel (2010) más allá de los lenguajes utilizados y los alfabetismos puestos en juego, lenguajes tradicionales o nuevos medios, la escuela debería ayudarnos a encontrar nuevas formas de relacionarnos con el mundo. En su función de transmitir la cultura, la escuela debe promover una relación flexible con la tradición, permitiendo su reinterpretación junto a nuevas formas de tecnología y medios.

Periferia asediada expresa esa flexibilidad en la adaptación de una historia clásica, resignificándola y probando la construcción de otros sentidos. Siguiendo a

Paulo Freire, ya no para informar o persuadir e inducir al cambio de comportamientos, sino para formar a las personas y llevarlas a transformar su mundo.

Referencias

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Alomari, I., Al-Samarraie, H., y Yousef, R. (2019). The role of gamification techniques in promoting student learning: A review and synthesis. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18(08), 395–417. doi: <https://doi.org/10.28945/4417>.
- Ahmed, L. y Schmidt, G. (2024). Alfabetización multimedial. En Charras, D., Kejval, L. y Hernández, S. (coords.). *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp. 50-54), Taurus.
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*, (338), 85-99.
- Aparici, R. (2010) *Educomunicación: más allá del 2.0*. Ed. Gedisa.
- Barreal, J., y Jannes, G. (2019). La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo. *Digital Education Review*, (36), 152–170. doi: <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.152-170>.
- Borrás-Gené, O. (2022). *Introducción a la gamificación o ludificación (en educación)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/items/6d0b6062-277b-4a1d-abb3-de022b01a043>.
- Buckingham, D. (2007). Infancias digitales. *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial.
- Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo. https://redi.anii.org.uy/jspui/bitstream/20.500.12381/431/1/La_innovacion_pendiente.pdf.
- Contreras Espinosa, R. y Eguía, J. (editores) (2017). Experiencias de gamificación en aulas. InCom-UAB Publicacions. <https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2018/188188/ebook15.pdf>.
- Da Porta, E. (2011). *Comunicación y educación. Debates actuales desde un campo estratégico*. Edición propia.

- Da Porta, E. (2019). Comunicación/educación como campo de problematizaciones. En P. Morabes & D. G. Martínez (Comps.), *Miradas en articulación: Trayectorias y territorios en comunicación/educación* (pp. 53–72). EDULP.
<https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/84597>.
- Da Porta, E. y Morabes, P. (2024). Media and Information Literacy Research in Latin America. *Journal of Latin American Communication Research*, 12(2), 113–126.
<https://doi.org/10.55738/journal.v12i2p.113-126>.
- Dughera, L., y Bordignon, F. R. A. (2023). Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 284–303.
<https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.33170>.
- Dussel, I. (2009, junio). *Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela* [Conferencia]. Virtual Educa Buenos Aires 2009, Buenos Aires, Argentina.
https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/748/Dussel_nuevos_alfabetismos.pdf.
- Escribano, F. (2020). *Homo Alien. Videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*. Ediciones Héroes de Papel.
- Ferriz–Valero, A., Østerlie, O., García Martínez, S. y García–Jaén, M. (2020). Gamification in physical education: Evaluation of impact on motivation and academic performance within higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 44–65. doi:
<https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>.
- García Farjat, M. y Salguero, S. (2022). Innovaciones emergentes y gamificación: reflexiones filosóficas y sociológicas en las sociedades informatizadas. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 9(17), 59–82.
<http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/164>.
- Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder Editorial.
- Hjarvard, S. (2023). A lógica da mídia e as condições midiaticizadas de interação social (B. R. de O. Alencar, Trad.). *Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)*, 32(1), e209521. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v32i1pe209521>
- Huang, B., Hew, K. F. y Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification–enhanced flipped learning on undergraduate students’ behavioral and cognitive

- engagement. *Interactive Learning Environments*, 27(8), 1106– 1126. doi: <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1495653>.
- Huang, W. y Soman, D. (2013). *A Practitioner's Guide To Gamification Of Education*. Universidad de Toronto. <http://inside.rotman.utoronto.ca/behaviouraleconomicsinaction/files/2013/09/GuideGamificationEducationDec2013.pdf>.
- Huergo, J. (1997). Comunicación/educación: aproximaciones. En Huergo, J (ed.). *Comunicación/educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Ediciones de Periodismo y Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- Huergo, J. (2010). Una guía de Comunicación/Educación, por las diagonales de la cultura y la política. En Aparici, R. *Educomunicación, más allá del 2.0* (pp. 65-104), Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una Pedagogía de la comunicación*. Ed. La Torre.
- Litwin E. (1995). *Tecnología Educativa. Políticas, historias, propuestas*. Paidós.
- Maldonado Gómez de la Torre, A. E. (2024). Contribuciones transmetodológicas para el análisis de procesos comunicativos contemporáneos. En A. E. Maldonado Gómez de la Torre y E. León Castro (Eds.), *Comunicación y cultura desde una perspectiva crítica comunicacional y matelartiana* (pp. 21–32). Ediciones CIESPAL. <https://doi.org/10.16921/ciespal.63>
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones, Comunicación, Cultura y Hegemonía*. Gustavo Gili.
- Mondragón Beltrán, E. Á. A., y Moreno Reyes, H. (2020). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e916. doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916.
- Monje, D. (2024). Convergencia. En Charras, D., Kejval, L. y Hernández, S. (coords.). *Vocabulario crítico de las Ciencias de la Comunicación* (pp. 117-120). Taurus.
- Olarte Ciprián, Y. M. (2023). *Empoderar la pedagogía emergente para la construcción del conocimiento en entornos virtuales de aprendizaje*. *Revista Educare*, 27(1), 420–435. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1801>.

- Pérez López, E. (2023). Pertinencia, calidad e innovación en educación superior. *InterSedes*, 24(49), 255–275. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/isucr.v24i49.50180>.
- Pujolà, J.-T. (2024). La gamificación: Una estrategia didáctica en el ámbito educativo. En O. Ripoll & J.-T. Pujolà (Eds.), *La gamificación en la educación superior: Teoría, práctica y experiencias didácticas* (pp. 17–26). Octaedro - IDP/ICE, Universitat de Barcelona. <https://octaedro.com/libro/la-gamificacion-en-la-educacion-superior/>.
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Sadin, E. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. Caja Negra.
- Salguero, S., y Novaira, N. (2024). Una revisión sistemática de la literatura sobre gamificación en el nivel superior. *Itinerarios Educativos*, (20), e0067. <https://doi.org/10.14409/ie.2024.20.e0067>.
- Sánchez M., Escamilla, J. y Sánchez, M. (2018). ¿Qué es la innovación en educación superior? Reflexiones académicas sobre la innovación educativa. En M. Sánchez, J. Escamilla (Eds.), *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y Reflexiones de la RIE 360* (pp. 19-41). Editorial Imagia.
- Sánchez M., Escamilla, J. y Moreno, C. (2021). La naturaleza de las innovaciones educativas. En M. Sánchez, J. Escamilla (Eds.), *Perspectivas de la Innovación Educativa en Universidades de México: Experiencias y Reflexiones de la RIE 360* (21-42). Editorial Imagia.
- Santos Albardía, M., Agirreazkuenaga Onaindia, I., y Peña Fernández, S. (2023). Educomunicación en la era de la hiperconectividad: Educación libertadora para fomentar la ciudadanía crítica. *Comunicação Mídia e Consumo*, 20(58), 179–198.
- Schmucler, H. (1984). Un proyecto de comunicación/cultura. *Comunicación y Cultura*, (12), 3-8.
- Tsay, C. H. H., Kofinas, A. K., Trivedi, S. K. y Yang, Y. (2019). Overcoming the novelty effect in online gamified learning systems: An empirical evaluation of student engagement and performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(2), 128–146. doi: <https://doi.org/10.1111/jcal.12385>.
- Valenzuela Osuna, S., Guardado Garza, K. G., y Díaz Díaz, M. A. (2023). La influencia de la gamificación en la educación superior. Revisión de literatura. *Revista de*

Investigación en Tecnologías de la Información, 12(26), 39-47. doi:

<https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.004>.

Vanduhe, V. Z., Nat, M., y Hasan, H. F. (2020). Continuance intentions to use gamification for training in higher education: Integrating the technology acceptance model (TAM), social motivation, and task-technology fit (TTF). *IEEE Access*, 8, 21473–21484. doi: <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2966179>.

Zabalza Beraza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Homo Sapiens Ediciones.

***Roles de autoría**

El autor tuvo a su cargo todos los roles de autoría del trabajo. Manifiesta no tener conflicto de interés alguno.

Obra bajo licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).