

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

C A Scolari, N Lugo Rodriguez, M J Masanet (2019): “Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116 a 132.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1324](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324)

Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes

Transmedia Education. From the contents generated by the users to the contents generated by the students

Carlos A. Scolari [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GS](#)] Profesor Titular de Universidad. Universitat Pompeu Fabra – Barcelona (España) carlosalberto.scolari@upf.edu

Nohemi Lugo Rodríguez [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GS](#)] Profesora Asistente de Planta a Tiempo Completo. Universidad Tecnológico de Monterrey (México) nlugo@itesm.mx

Maria-José Masanet [[CV](#)] [ [ORCID](#)] [ [GS](#)] Investigadora Contractada. Universitat Pompeu Fabra – Barcelona (España) mjose.masanet@upf.edu

Abstracts

[ES] Introducción: En la última década un fantasma ha recorrido los estudios de comunicación: las narrativas transmedia (*transmedia storytelling*). Nacida en el ámbito de la investigación sobre los nuevos modelos narrativos participativos, la cualidad de *transmedia* no tardó en convertirse en un flexible adjetivo que se adhirió a infinidad de sustantivos (*ficción transmedia*, *periodismo transmedia*, etc.). En este contexto no tardaron en aparecer experiencias o referencias teóricas a la *educación transmedia*. **Metodología:** El presente artículo repasa y reflexiona sobre estos conceptos para evitar abusos semánticos y avanza en una caracterización de las posibles aplicaciones de las lógicas de las narrativas transmedia a los procesos de aprendizaje. Para ello, se analiza un estudio de caso basado en una experiencia de lecto-escritura llevado a cabo en un centro de educación secundaria de Barcelona. Este análisis se ubica en el cruce entre educación, medios, narrativa y culturas participativas. **Resultados y conclusiones:** La intervención resultó posible y deseable para el aprendizaje y creó una disposición positiva hacia la narrativa.

[EN] Introduction: In the last decade a ghost has gone through communication studies: transmedia storytelling. Born in the field of research on new participatory narrative models, the quality of transmedia soon became a flexible adjective that adheres to infinity of nouns (transmedia fiction,

transmedia journalism, etc.). In this context, experiences or theoretical references to transmedia education did not take long to appear. **Methodology:** This article reviews and reflects on these concepts to avoid semantic abuses and advances in a characterization of the possible applications of transmedia narrative logics to learning processes. For this, a case study based on a reading/writing experience carried out in a high school in Barcelona is analysed. This analysis facilitates the approach to the intersections between education, media, narrative and participatory cultures. **Results and conclusions:** The intervention was possible and desirable for learning and created a positive disposition towards the narrative.

Keywords

[ES] Narrativa transmedia; alfabetismo mediático; alfabetización mediática; alfabetismo transmedia; alfabetización transmedia; educación transmedia

[EN] Transmedia storytelling; media literacy; transmedia literacy; transmedia education

Contents.

[ES] 1. Introducción. 2. De la narrativa transmedia a la educación transmedia. 2.1. Narrativa transmedia: de la ficción a la educación. 2.2. Alfabetismo/alfabetización mediática. 2.3. Alfabetismo/alfabetización transmedia. 3. Estudio de. 3.1. Diagnóstico. 3.2. Diseño de la experiencia. 3.3. Implementación. 3.4. Evaluación. 4. Discusión. 5. Apuntes finales. Bibliografía.

Introducción

[EN] 1. Introduction. 2. From transmedia narrative to transmedia education. 2.1. Transmedia narrative: from fiction to education. 2.2. Literacy/media literacy. 2.3. Literacy/transmedia literacy. 3. Case study. 3.1. Diagnosis. 3.2. Design of the experience 3.3. Implementation. 3.4. Evaluation. 4. Discussion 5. Final notes. Bibliography.

Traducción del autor.

1. Introducción

En estos últimos años se ha hablado mucho, quizá demasiado, de las *narrativas transmedia* (*transmedia storytelling*). Si bien algunos profesionales e investigadores a veces hacen referencia a “la o el transmedia”, debería quedar claro desde el comienzo que *transmedia* no es un sustantivo sino un adjetivo que admite diferentes combinaciones (*narrativa transmedia*, *proyecto transmedia*, etc.). Por otro lado, mientras la industria cultural se apropiaba del concepto -primero en Estados Unidos, después en Europa y a continuación en el resto del mundo-, algunos investigadores se inspiraron en él para indagar en otras disciplinas como la educación o proponer acciones tendientes a revalorizar las culturas colaborativas en los procesos de aprendizaje (Jenkins *et al*, 2009, Scolari, 2018). En este contexto: ¿es posible hablar de una *alfabetización* o *educación transmedia*? En este artículo se analizan las posibilidades que brinda el concepto de *transmedia* a la hora de repensar los procesos educativos. Más allá de la reflexión conceptual, el objetivo principal del texto es presentar y analizar una experiencia educativa realizada en Barcelona en el período 2014-16.

El texto se divide en tres secciones. En la primera se analiza brevemente el origen del concepto de *narrativa transmedia* (*transmedia storytelling*), su expansión más allá del mundo de la ficción y sus posibles aplicaciones en el ámbito educativo. En la segunda sección, como ya se indicó, se analiza una experiencia educativa realizada en una escuela secundaria de Barcelona. La tercera sección propone

una discusión crítica de esa experiencia, analizando las posibilidades y limitaciones de la aplicación de la lógica de las narrativas transmedia en situaciones de aprendizaje formal. El texto se cierra con unos breves apuntes finales.

2. De la narrativa transmedia a la educación transmedia

En esta sección se describirá brevemente el origen del concepto de *narrativa transmedia*, se presentarán sus características principales y se revisarán algunas posibles aplicaciones y recuperaciones desde el mundo educativo. Al igual que sucede en las narrativas de ficción o no ficción, habrá que definir claramente qué es *alfabetismo transmedia*, *alfabetización transmedia* y *educación transmedia* para evitar que, debajo de un paraguas semántico a la moda, se promocionen experiencias que tienen poco o nada de *transmedia*.

2.1. Narrativa transmedia: de la ficción a la educación

El concepto de narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) fue introducido por Henry Jenkins en un artículo publicado en la revista *Technology Review* (Jenkins, 2003). El concepto, retomado por su creador en un texto posterior (Jenkins, 2006), no tardó en ser adoptado por los profesionales y académicos hasta convertirse en la última década en una de las *keywords* del mundo de la comunicación. A la hora de definir las narrativas transmedia se caracterizan por dos elementos: por una parte, el relato se expande en muchos medios y plataformas; por otro lado, los prosumidores (Toffler, 1980) participan activamente en ese proceso de expansión narrativa (Jenkins, 2003, 2006; Jenkins, Ford y Green, 2013; Scolari, 2009, 2013). Esta producción textual, también conocida como “contenidos generados por usuarios” (*user-generated contents*), es uno de los fenómenos más relevantes y destacados que emerge de la nueva ecología mediática. Si bien desde tiempos inmemoriales existe este tipo de práctica textual, la llegada de la web y las redes sociales ha puesto en evidencia una verdadera explosión de relatos a cargo de los prosumidores. Volviendo al concepto en cuestión, en pocos años la producción de obras transmedia, que tuvo su origen en el campo de la ficción, no tardó en pasar a la no ficción (*documental transmedia*, *periodismo transmedia*, etc.) o el marketing (*branding transmedia*) (Scolari, 2013).

En este contexto, no es del todo extraño que el adjetivo *transmedia* también haya aparecido acompañando al sustantivo *aprendizaje* (*transmedia learning* o *transmedia education*). El mismo Henry Jenkins, cuyas investigaciones no se limitan a las producciones de los fans o las tensiones entre la industria de los medios y las culturas colaborativas (Jenkins, 2003, 2006; Jenkins, Ford y Green, 2013), también ha realizado aportes fundamentales para comprender cómo se expresan esas culturas en entornos juveniles y cómo pueden ser recuperadas desde una perspectiva educativa (Jenkins et al, 2009; Jenkins, 2010; Jenkins, Ito y boyd, 2015). En un texto publicado en 2010 Jenkins delineaba un posible cruce entre el *transmedia storytelling* y las prácticas educativas:

En tanto educadores, tenemos que modelar el uso efectivo de las diferentes plataformas mediáticas en el aula, una práctica que respaldaría lo que Howard Gardner nos ha dicho acerca de las inteligencias múltiples. En este caso, me refiero a la idea de que cada estudiante aprende mejor a través de diferentes modos de comunicación y, por lo tanto, la lección es más efectiva cuando se transmite a través de más de un modo de expresión. Podemos reforzar lo que comunicamos a través de palabras o textos escritos con soportes visuales o actividades. Hacerlo de manera efectiva nos lleva a pensar en cómo múltiples

plataformas de comunicación podrían reforzar lo que hacemos en nuestras aulas (Jenkins, 2010).

Si bien reconoce que los principios de las narrativas transmedia, inspirados en gran parte por las lógicas comerciales de la industria cultural, no son trasladables automáticamente al ámbito educativo, Jenkins propone renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje recuperando algunos aspectos de esas prácticas, al mismo tiempo que se exploran otras dimensiones:

La narrativa transmedia (*transmedia storytelling*) es solo una de las posibles lógicas transmedia, las cuales también podrían incluir las marcas transmedia (*transmedia branding*), la actuación transmedia (*transmedia performance*) y el aprendizaje transmedia (*transmedia learning*). Seguramente habrá cierta superposición entre estas diferentes lógicas transmedia, pero también diferencias. No dudo que algunos principios se mantengan, pero debemos tener en cuenta que también puede haber otros principios, básicos para la enseñanza/aprendizaje transmedia, que no serán explorados si simplemente tratamos de adoptar para este espacio lo que ya sabemos sobre el entretenimiento transmedia (Jenkins, 2010).

¿Qué características debería tener un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia? Si se toma en cuenta la definición tradicional de *transmedia storytelling* -un relato que se cuenta en muchos medios y plataformas con la complicidad de los prosumidores (Scolari, 2013)-, se podría imaginar un proceso de aprendizaje donde la narrativa -ya sea el viaje de Cristóbal Colón, la fotosíntesis o la fórmula de la superficie de la esfera- se trabaje en el aula a través de diferentes lenguajes y soportes mediáticos; por otra parte, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de contenidos a cargo de los estudiantes. En otras palabras, se trataría de pasar de los *user-generated contents* a los *student-generated contents*.

2.2. Alfabetismo/alfabetización mediática

El concepto de *literacy* admite en castellano dos traducciones dado que puede ser entendido como: 1) alfabetismo (sustantivo) o 2) alfabetización (verbo). En el primer caso, el concepto hace referencia a un conjunto de conocimientos que el sujeto puede adquirir y poner en práctica durante su vida. En el segundo, se entiende la *literacy* como acción, o sea como un aprendizaje que puede desarrollarse en un entorno formal, informal o no formal. En el caso específico de la *media literacy*, también puede ser abordada desde ambas perspectivas: como conjunto de habilidades y competencias que el sujeto debería poseer para poder hacer frente al entorno mediático de la mejor manera posible (*alfabetismo mediático*), o como programa de formación en medios que los sujetos pueden desarrollar, por ejemplo, dentro de la institución escolar (*alfabetización mediática*). De hecho, como afirman Gutiérrez y Tyner (2012), teniendo en cuenta la importancia de los medios de comunicación en la educación informal de los niños, adolescentes y jóvenes, es impensable que el entorno educativo formal no adopte una posición en este ámbito. Y es en este contexto en el que la escuela, además de estudiar y aprender a través de los medios de comunicación, ha considerado necesario analizarlos y comprenderlos. En este sentido, tanto la *alfabetización mediática* como la *educación mediática* o *digital*, entre otros términos, ha tendido a contemplar dos ámbitos: educación *en* medios y educación *con* medios. La educación *en* medios se centra en proporcionar herramientas y habilidades a los sujetos a los adolescentes para hacer

frente al entorno mediático –a través de la comprensión crítica y de la participación activa, que hace referencia a la capacidad de los sujetos de convertirse ellos mismos en productores (Buckingham, 2004)-; la educación *con* medios se refiere a la introducción y uso de los medios para el aprendizaje, es decir, al uso instrumental de los medios en el contexto educativo. Esta segunda opción, según Buckingham (2004), haría referencia a la tecnología educativa o al uso de los medios como recurso pedagógico y no debería confundirse con la educación mediática porque no tiene que ver con la enseñanza y aprendizaje acerca de los medios.

La *media literacy*, nacida en los años 1960 como consecuencia de la emergencia de la televisión, por entonces un *new media* que invadía los hogares y cambiaba las rutinas de consumo y la dieta mediática de los adultos y, sobre todo, niños y adolescentes, ha pasado por diferentes momentos. En su versión más tradicional la *media literacy* se proponía generar “anticuerpos” para contrarrestar la (supuesta) influencia negativa de la televisión y otros medios de comunicación (Potter, 2005). En este contexto la *media literacy* era un programa de investigación (identificar “los efectos de la televisión en los niños”) y de acción (enseñar dentro del aula a interpretar críticamente los medios y dotar a los televidentes de un mínimo de competencias para moverse con responsabilidad en la mediasfera). Este primer acercamiento, si bien nunca fue totalmente abandonado, no tardó en ser expandido y enriquecido con otros enfoques basados en concepciones menos funcionalistas y más críticas con las miradas apocalípticas que solo veían manipulación y alienación en los medios de comunicación.

Por otro lado, en los últimos años los cambios en la ecología mediática –que pueden ser sintetizados en el pasaje de un ecosistema centrado en el *broadcasting* a otro centrado en el *networking* (Scolari, 2008)- y la expansión de las culturas colaborativas (Jenkins, 2006; Delwiche y Henderson, 2013) han llevado a un replanteo de los viejos modelos de alfabetismo/alfabetización mediática. Por un lado, el conjunto de competencias y habilidades mediáticas se ha incrementado para incorporar una larga serie de conocimientos vinculados a las tecnologías digitales y las redes (*internet literacy*, *digital literacy*, etc.); por otra parte, los procesos de alfabetización mediática se han enriquecido cada vez más con la enseñanza de saberes críticos vinculados al uso de los medios digitales interactivos (por ejemplo, cómo identificar *fake news*, etc.).

Sin embargo, muchos procesos de alfabetización mediática o digital siguen partiendo de un postulado: los jóvenes serían en cierta forma “víctimas” de los medios y deberían ser “salvados” por los profesores-adultos. La vieja línea de investigación (“los efectos de la televisión en los niños”) hoy se ha relanzado bajo nuevos fantasmas: “los efectos de los videojuegos en los niños”, “los efectos de las redes sociales en los niños”, “los efectos de los dispositivos móviles en los niños”, etc. Una forma de huir de esta mirada –o, por lo menos, complementarla con otras perspectivas de abordaje- es interpelar a los jóvenes desde otro lugar: no considerarlos como “víctimas” sino como sujetos activos que están “haciendo cosas” con los medios a su manera, de forma a veces salvaje, pero con mucha pasión y poniendo en práctica un denso conjunto de competencias que no aprehendieron en el sistema educativo formal. Esto no significa que se obvие la necesidad de una educación mediática formal que dote a los jóvenes de las herramientas necesarias para entender y comprender el complejo entorno mediático, sino implica dar valor a las prácticas y conocimientos que ellos ya están adquiriendo por fuera del sistema formal de educación. Igualmente, cabe destacar que el debate alrededor de la definición de la *media literacy* o de los conceptos relacionados a la educación mediática sigue abierta, como demuestran numerosas investigaciones a su alrededor (por ejemplo: Koltay, 2011; Rogow, 2004). Esto se traduce en la falta de una definición precisa y consensuada y en una confusión terminológica que, como señalan Masanet y Ferrés (2015), es al mismo tiempo expresión y causa de una gran disparidad

de aproximaciones con sus diferencias en cuanto a prioridades y, por lo tanto, también a lagunas y carencias. Frente a esta situación, Buckingham (2004) nos alerta de la posibilidad de caer en la ambigüedad extrema y generalizada.

2.3. Alfabetismo/alfabetización transmedia

Al igual que la *media literacy*, podemos entender a la *transmedia literacy* como: 1) alfabetismo transmedia (sustantivo) o 2) alfabetización transmedia (verbo). En el primer caso, el concepto hace referencia a un conjunto de competencias transmedia (*transmedia skills*) que el sujeto ha aprendido en entornos no formales e informales, desde redes sociales hasta comunidades de videojugadores, YouTube o foros de discusión. Esta concepción también incluye un programa de investigación con renovadas preguntas en sintonía con la nueva realidad mediática: ¿Qué saben los jóvenes sobre videojuegos? ¿Qué competencias desarrollaron para gestionar sus redes? ¿Qué saberes ponen en práctica a la hora de producir y compartir contenidos en las redes? ¿Cómo aprendieron a hacer todas esas cosas? En el segundo caso, se entiende a la *transmedia literacy* como programa de acción destinado a recuperar esos conocimientos dentro del entorno educativo formal (Scolari, 2018).

Después de este recorrido conceptual –donde se intentó poner un poco de orden semántico en un terreno a veces proclive a adoptar conceptos de moda–, se puede pasar a describir y analizar una experiencia concreta de educación transmedia para ver cómo se presentan los diferentes componentes que surgieron en esta primera sección.

3. Objetivos y metodología

En este artículo se presenta un estudio de caso que forma parte de una investigación mayor realizada entre 2014 y 2016 en un centro público de educación secundaria de Barcelona, el cual se encuentra situado en un distrito caracterizado por tener un nivel de ingresos medio-bajo y un nivel educativo por debajo del promedio, ocupando en 2016 la segunda posición en menor número de alumnos que van a la universidad. El centro se fundó hace más de 25 años y atiende a un promedio de 400 alumnos. En los últimos años se ha llevado a cabo un proceso de transformación pedagógica pasando de un modelo educativo tradicional, basado en la clase magistral, a un modelo educativo fundado en el aprendizaje por proyectos.

Los cuatro grandes objetivos de la investigación (Lugo, 2016) en la que se enmarcaba este estudio eran:

- 1) Explorar si en el centro educativo existían prácticas derivadas de la cultura transmedia que promovieran la educación en medios de manera transversal, es decir, en clases no dedicadas a la educación en medios *per se*, sino dedicadas al aprendizaje de otras áreas (matemáticas, literatura o ciencias);
- 2) Detectar en qué clases había potencial para promover la educación transmedia de forma transversal;
- 3) Explorar las potencialidades educativas de la creación de productos derivados de la cultura transmedia por parte de los alumnos en el contexto educativo;
- 4) Detectar qué factores se revelaban como promotores u obstáculos para la implementación de la educación transmedia durante el proceso educativo.

Para ello, se planteó un diseño metodológico que combinaba la etnografía y el diseño. Se utilizó un método --el *Development and Design Research*-- orientado a la acción y a la intervención centrada en el participante (Alias, 2015). Las fases de la investigación incluyeron 1) diagnóstico, 2) diseño didáctico de la experiencia educativa, 3) implementación, y 4) evaluación de la experiencia para enriquecer el diseño o modelo.

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se estableció contacto con el centro educativo, se plantearon los objetivos y actividades de la investigación y se acordaron los plazos de trabajo. En segundo lugar, durante el período de observación participante, se detectó que la asignatura de literatura castellana, impartida como materia optativa del área de humanidades, tenía el potencial para promover la educación transmedia de manera transversal. Dado que se planteaba una intervención en el aula a través del uso de las narrativas, era más sencillo adaptarse a la dinámica de clase de una asignatura donde ya estaban trabajando la narrativa. A partir de esta observación se solicitó la autorización de la dirección del centro y de la profesora a cargo de la asignatura para desarrollar la intervención en el aula. La profesora aceptó trabajar alrededor de la obra *El Quijote de la Mancha* y la experiencia se llevó a cabo en 12 semanas. Siendo una asignatura optativa, había únicamente 12 estudiantes (11 chicas y un chico) entre 15 y 16 años.

En la siguiente tabla se especifican las unidades de análisis y las técnicas utilizadas en cada una de las fases de la investigación:

Fase de la investigación	Técnicas y unidades de análisis
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none">• Observación participante de 5 sesiones de clase en el aula regular y de informática.• Cuestionario respondido por las estudiantes.• Entrevista de diagnóstico a la profesora.• Ejercicio de mapas de afinidades narrativas y discusión de géneros narrativos realizado por las estudiantes.• Sondeo de interés por <i>El Quijote</i>.
Diseño	En base a la fase de diagnóstico, se llevó a cabo el diseño de presentaciones, ejercicios y materiales para 9 sesiones de clase.
Implementación	<ul style="list-style-type: none">• Realización de ejercicios en 9 sesiones de clase.• Documentación fotográfica, audiovisual y textual de las actividades realizadas.• Producción de extensiones transmedia por las alumnas.

Evaluación	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario a las estudiantes asistentes el día de la evaluación (el número fue menor ya que faltaron varias estudiantes a clase en esa fecha);• Grupos focales de evaluación de la experiencia con las estudiantes y la profesora;• Entrevista de evaluación de la experiencia con la profesora;• Análisis de los textos elaborados por las alumnas.
------------	---

Tabla 1: Fases de la investigación

En las siguientes subsecciones se describen con detalle cada una de las fases de la investigación expuestas en la tabla anterior.

4. Estudio de caso

4.1. Diagnóstico

Durante la fase de diagnóstico se detectaron aspectos relacionados con la filosofía educativa y estilo pedagógico del centro, las preocupaciones de la profesora y las actitudes de las alumnas respecto a la materia y la obra en sí. También se exploraron los hábitos y usos mediáticos de las estudiantes y sus intereses narrativos. Los hallazgos más importantes se detallan y agrupan en los siguientes dos temas:

- **Actitudes de profesora y alumnas hacia la narrativa y el aprendizaje de la literatura**

A la profesora le gustaba mucho la literatura, el teatro y el arte en general e intentaba transmitir estos intereses a las estudiantes. Entre sus prácticas habituales destacaba la asignación de ejercicios de creación literaria para corregir la ortografía -pues era un tema que preocupaba a la profesora- y la lectura y acceso a las fuentes originales que se trabajaban a lo largo de la asignatura, rechazando el aprendizaje de la literatura a través de reseñas históricas, tal como se la habían enseñado a ella. A la profesora le interesaba el rigor académico y quería que las estudiantes recurrieran a recursos académicamente sólidos y, por ello recomendaba el Centro Virtual Cervantes (<https://cvc.cervantes.es>). Una de sus preocupaciones era que *El Quijote* se incluyera en las pruebas de Selectividad y debieran prepararlo para el examen. Sin embargo, a las alumnas la obra les parecía aburrida y muy difícil de comprender, al igual que las notas al pie o los recursos que les proporcionaba la profesora, que les parecían aún más difíciles. Les desagradaba leer la obra tanto en clase como en casa. Su actitud hacia *El Quijote* era negativa y estaba, en parte, condicionada por experiencias anteriores. Solo había una excepción, una alumna a la cual sí le agradaba la obra y mencionó que su padre le había enseñado tebeos de la misma cuando era niña.

Uno de los hallazgos más interesantes de la fase de diagnóstico tuvo lugar durante el ejercicio de creación de mapas de afinidades narrativas y discusión de géneros, donde las estudiantes compartieron sus gustos e intereses en literatura y narrativa. Durante la actividad emergió que a las estudiantes les gustaba mucho la narrativa. Discutían animadamente sobre diferentes géneros, sobre todo de series de televisión y películas, y opinaban sobre la coherencia, lógica y validez de las tramas, etc. Se conmovían

al recordar algunas de las últimas películas que habían visto y recordaban con melancolía las historias de Disney que habían formado parte de su niñez. Preferían la comedia, aunque el romance y el suspenso también eran populares (pero rechazados por algunas participantes). A través de esta actividad se pudo observar que las estudiantes disfrutaban con la narrativa y literatura en su tiempo libre. Pero, por el contrario, no disfrutaban la narrativa que estaban trabajando en clase e incluso se podía observar cierto rechazo a *El Quijote*.

• Uso de los medios

A través de la observación en el aula de informática y del cuestionario se observó qué uso hacían las estudiantes de los diferentes dispositivos, plataformas, redes sociales y aplicaciones, así como sus preferencias y hábitos de consumo mediático. Las estudiantes utilizaban los medios sobre todo para expresarse y conectarse con amigos, otorgándoles una función socializadora entre iguales. Su uso para fines académicos se reducía a algunas páginas web o buscadores. Las alumnas declararon que no usaban estos medios para aprender ni por cuenta propia ni en cuestiones escolares. En las sesiones de clase no utilizaban los ordenadores para avanzar en el trabajo escolar, sino para revisar las diferentes redes sociales donde tenían cuentas, como Instagram o Facebook, entre otras. Y una de ellas lo utilizaba para jugar a videojuegos. Se observaba una distracción y dispersión constante en el aula cuando tenían acceso a los medios y esta dispersión en ningún caso estaba relacionada con la obra que estaban trabajando.

4.2. Diseño de la experiencia

A partir de los hallazgos en la etapa de diagnóstico, se concretaron los objetivos específicos y prioridades que nutrieron el diseño de la experiencia. Dado que debían ser estrategias de aprendizaje transversal, las actividades debían promover tanto el aprendizaje sobre *El Quijote* como un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia.

En base a esto, los objetivos y prioridades fueron:

- 1) Motivar el interés y la comprensión de la obra a través de la conexión con la cultura de las alumnas y los intereses mediáticos específicos que emergieron durante el ejercicio de diagnóstico (mapa de afinidades);
- 2) Propiciar la comprensión de *El Quijote* a través de materiales gráficos y audiovisuales de la obra;
- 3) Propiciar el uso de medios digitales que aprovecharan sus posibilidades colaborativas tanto para fomentar mayor conocimiento de la obra como para potenciar un proceso de enseñanza-aprendizaje transmedia;
- 4) Propiciar la apropiación de la obra y la expresión creativa personal.

Para ello, se propuso a la profesora la realización de actividades centradas en la producción de extensiones textuales transmedia, o sea trabajar a partir de la expansión de una narrativa a través de diferentes medios y adaptándose a sus diferentes lenguajes. Estas extensiones proponen como competencia sociocultural principal la *apropiación*, la cual se define como la capacidad de usar y

mezclar contenido creado por otros para crear un mensaje con intenciones comunicativas propias en los ámbitos de la expresión creativa individual o grupal y/o la ciudadana (Jenkins et al., 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012; Lugo, 2016).

Para este estudio se consideró apropiado hacer extensiones *one-shot* que en el mundo de la *fanfiction* se definen como historias de un solo capítulo. Por su parte, el *fanfiction* hace referencia a piezas escritas creadas por fans que se centran en personajes de ficción populares y acostumbran a compartirse por Internet (Carson, 2017). Pero el diseño de la experiencia contempló que durante el proceso de creación las alumnas realizaran ejercicios paralelos o previos que las ayudaran en el proceso.

4.3. Implementación

A continuación, se describen las actividades realizadas en cada una de las 9 sesiones hasta concluir con las extensiones transmedia *one shot* y se indican los objetivos de dichas actividades.

Sesión	Actividad	Objetivos
1	Adaptación hipertextual de un capítulo de <i>El Quijote</i> .	<ul style="list-style-type: none">• Comprender la idea e importancia del concepto "inteligencia colectiva" (Lévy, 1997) y su rol en el aprendizaje grupal.• Convertir un capítulo concreto de <i>El Quijote</i> en hipertexto con vínculos a diccionarios para la actualización de palabras, wikis con la explicación de los personajes, artículos y blogs sobre la obra en general o hechos concretos, etc. El objetivo era facilitar la lectura de dicho capítulo a otras compañeras y aprovechar los recursos de los capítulos adaptados por otras estudiantes. Esta actividad se podía realizar de manera individual o en pareja.• Aprender a compartir y co-crear documentos en Google Drive.
2	Ejercicio breve de escritura colaborativa. ¿Qué pasaría si Don Quijote viviera en el siglo XXI?	<ul style="list-style-type: none">• Revisión de los aspectos básicos que hacen a la obra una novela de caballería burlesca.• Comprender los aspectos temáticos y estructurales básicos de la obra.• Acercar la obra al propio contexto, a la actualidad y a las preocupaciones propias de las estudiantes.• Comprender el concepto de extensión transmedia.• Expresarse de manera lúdica.

3	Exploración de adaptaciones de la obra a novelas gráficas, ilustraciones narrativas y a otras obras gráficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender contenidos concretos de la obra. • Explorar partes de la obra que resultaban interesantes a las estudiantes independientemente de su inclusión o no en los capítulos que debían leerse para la Selectividad. • Percibir la lectura de la obra como algo lúdico y ameno. • Reconocer algunos elementos básicos de las ilustraciones narrativas y de la novela gráfica. • Asociar y relacionar <i>El Quijote</i> con otras narrativas de su preferencia.
4	Revisión crítica de la obra a través de mapas mentales.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer los temas esenciales de la obra: amistad, ficción y realidad, el concepto de locura, la ficción y la adicción, la búsqueda de la justicia, etc. • Promover la lectura crítica de la obra a través del análisis de sus representaciones y mensajes. • Promover la comparación de la obra con narraciones actuales de su interés.
5 y 6	Producción de extensiones <i>one shot</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar lo aprendido en las sesiones anteriores a las extensiones transmedia <i>one shot</i> de universo alterno con asesoría de la profesora y de la investigadora.
7	Adaptaciones a medios gráficos o audiovisuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar el texto a cómic, video, audio, etc. usando aplicaciones gratuitas (el proceso continuó en las siguientes sesiones); • Apropiación del texto en función de las propias motivaciones, adaptándolo a un formato o género con el que se sintieran más cómodas.
8 y 9	Terminar las apropiaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Culminación de las apropiaciones textuales comenzadas en la sesión 7.

Tabla 2: Actividades de la fase de implementación.

4.4. Evaluación

Como se explicó en apartados anteriores, la investigación combinó etnografía y diseño, con lo cual era muy importante valorar las experiencias y aprendizajes percibidos por las alumnas y la profesora. Igualmente, importante era analizar qué revelaban los ejercicios y las extensiones transmedia realizadas por las estudiantes.

- **Aprendizajes y experiencias percibidas por las alumnas**

Estas evaluaciones se basan en las respuestas de las alumnas a un cuestionario (respondido en parejas), el grupo focal realizado tanto con las alumnas como con la profesora, y la entrevista de cierre realizada a la profesora, como se indica en la Tabla 1.

Las alumnas manifestaron haber aprendido sobre la obra y el proceso de educación transmedia. Es importante destacar que en sus comentarios se puede apreciar que aumentó su comprensión de la obra:

“No sabíamos el aspecto tan justiciero de El Quijote”.

“Miguel de Cervantes quería burlarse de las novelas de caballerías”.

“Con la obra de Don Quijote de la Mancha se acabó el género de la novela de caballerías”.

En relación a la educación transmedia, observamos aprendizajes relacionados con la intertextualidad, la navegación transmedia y la tecnología. Por otra parte, un dato importante es que las estudiantes, a través del proceso, descubrieron y dieron valor a sus propias capacidades y conocimientos. Esto las ayudó a sentirse bien consigo mismas y a valorizar unos conocimientos o aprendizajes que eran invisibles para ellas mismas y que siendo ahora visibles las motivaban a seguir explotándolos:

“Hemos visto que se han hecho muchas versiones diferentes de El Quijote, unas totalmente con la misma historia (pero explicadas con cómic o con más fotografías) y luego otras donde, a partir de la versión original, se han inventado otras historias ocurridas en otros lugares o con nuevos personajes o ambientadas en otra época”.

“He aprendido que tengo más capacidad de la que pensaba para inventar historias.”

“He aprendido que existen aplicaciones para el iPad que están muy bien como por ejemplo para editar fotos y videos, y he aprendido a utilizarlas un poco”.

“Yo no hubiera podido hacer una historia así sola, pero con las pautas pudimos hacerlo”.

Además de los aprendizajes fue importante valorar la motivación y la experiencia subjetiva. Todas las alumnas estuvieron de acuerdo en que el ejercicio que más les había motivado fue el mapa de afinidades narrativas, ya que habían podido compartir sus gustos y debatir sobre géneros cinematográficos. Además, hicieron comentarios sobre las sesiones de la intervención en general:

“Me gustó no estar siempre sentada. Me gusta expresar mi opinión. Cuando haces las clases los profes dictan. Al final estos ejercicios también te hacen pensar”.

“A mí lo que más me gustó fue lo de las tablets”.

“Nos gustó bastante escribir historias y a partir de ahora puede que comience a escribir más”.

Las estudiantes comentaron que cuando se les dieron los nombres de las aplicaciones para que las trajeran ya cargadas a clase, ellas buscaron por su cuenta para qué servían y, por lo tanto, empezaron a ponerlas en práctica por su cuenta. Se divirtieron usándolas y experimentaron con fotos de ellas mismas, añadiendo sonido, etc. Con esto se observa que su motivación hizo que empezaran a aprender sobre las aplicaciones de manera individual antes de que se propusieran las actividades a realizar en clase. La motivación promovió el aprendizaje informal. Posteriormente, en el aula, la investigadora y la profesora dirigieron el uso de las aplicaciones en relación con el trabajo sobre *El Quijote*.

La profesora mencionó también las apropiaciones como un ejercicio significativo para el aprendizaje:

“Se dan cuenta que lo que hay en El Quijote, que a lo mejor no se lo han leído bien porque es difícil, tiene que ver con la realidad y nos hace vibrar igual. Veo interesante que han

trasladado El Quijote, toda la historia, a problemas actuales como el maltrato, la corrupción... No hubo manipulación ni se les dijo haz esto o lo otro. Ellas ven que en El Quijote está todo esto y lo han traspasado”.

Aunque reconoció el valor de la experiencia, también señaló los obstáculos que puede presentar para una profesora de literatura hacer ejercicios de este tipo en su clase. Mencionó que los capítulos seleccionados para la Selectividad no siempre son los más interesantes para el alumnado. También destacó la falta de tecnologías y capacitación en los centros y, por último, que los alumnos no están acostumbrados a trabajar en grupo. Finalmente, se refirió a la falta de disposición al cambio por parte tanto del alumnado como del profesorado:

“A los alumnos les cuesta cambiar de hábitos y a los profes también. Hay una especie de muro, no infranqueable, pero si es difícil cambiar. Ellos están acostumbrados a usar su ordenador, pero solos, yo creo que eso sí se ha movido (...) Yo no me veo formada en esto. Di el paso de usar los ordenadores, pero no estoy formada”.

- **Análisis de las extensiones transmedia producidas**

En este apartado nos concentraremos en los ejercicios de producción, narrativa y apropiación. Tanto en el ejercicio ‘¿Qué pasaría si Don Quijote viviera en el siglo XXI?’ (llevado a cabo en la sesión 2) como en las extensiones transmedia *one-shot*, las alumnas se apropiaron de la obra y la relacionaron con sus intereses.

Retomaron uno o varios temas esenciales de la obra como la amistad, la fantasía, la justicia o la adicción para llevar a cabo sus creaciones. Un tema nuevo que se trató en las discusiones fue el feminismo y en una de las extensiones transmedia apareció la perspectiva de género. Una de las alumnas trató el tema de la enfermedad y otra la adicción a la literatura, actualizando el tema y convirtiéndolo en adicción al juego. En su relato las alumnas explican como Don Quijote y Sancho se conocieron en un casino en Las Vegas y sus problemas de la adicción al juego.

El tema más común fue la amistad entre Don Quijote y Sancho, que se manifestó en la afinidad entre los personajes, en su manera de ser complemento uno del otro, en expresiones de lealtad entre los personajes, etc. Además de actualizar la obra al siglo XXI, en su mayoría las alumnas la situaron en un contexto conocido por ellas: Barcelona. A continuación, se cita un ejemplo de cómo una alumna inició su extensión transmedia:

“Don Quijote era un joven solitario que dedicaba la mayor parte de su tiempo a su trabajo, en una tienda pequeña y oscura. Era su propio negocio, el negocio familiar. Un negocio en que se trataba de reparar impresoras. Así es, era reparador de impresoras. Don Quijote tiene 39 años, y vive en Barcelona, en un piso pequeño en el centro. Cuando no está en el trabajo, dedica su tiempo a leer historias de crímenes o historias sobrenaturales. Su sueño era ser criminólogo y resolver los asesinatos. Él siempre ha creído que los crímenes, mayor parte de ellos, son por causas sobrenaturales. Se encierra en un mundo donde se imagina matando a estos seres y resolviendo los crímenes. Pero un día se cansó de imaginar y decidió resolver algún que otro crimen de su ciudad [...]”

En 5 de las 8 historias presentadas, Don Quijote y Sancho se conocen y después inician el viaje. Si bien es posible que la guía de apoyo les sirviera para estructurar de manera general las producciones, resulta interesante ver cómo se apropiaron de diversas formas de la obra. Este fue uno de los hallazgos

más reveladores, ya que desveló sus capacidades imaginativas, sus intereses, sus competencias narrativas y tecnológicas, y sus habilidades en relación al manejo de contenidos y recursos literarios. Las estudiantes realizaron el trabajo de manera autónoma y colaborativa y ni la profesora ni la investigadora asesoraron en estos ámbitos. Fue por su propia iniciativa que hicieron un trabajo no solo intertextual en relación con la obra literaria sino aludiendo a géneros televisivos y, además, utilizando las convenciones del género en cuestión (mafia, caza de seres sobrenaturales, vaqueros) para estructurar su historia y actualizar el contenido. De esta manera demostraron conocer aspectos relacionados con los géneros y las estructuras narrativas que ni ellas mismas sabían tener y que fueron valorizados a través de la actividad.

5. Discusión

La intervención a través de una práctica de educación transmedia en la asignatura de Literatura resultó no solo posible sino deseable para el aprendizaje y creó una disposición positiva hacia la narrativa. El enfoque en la producción narrativa demostró ser útil para trabajar a partir de las prioridades de las estudiantes que emergieron en el diagnóstico, y fueron la base del diseño pedagógico de la intervención. A partir de los testimonios de las alumnas se puede decir que aumentó tanto la comprensión de la obra como el interés en ella y se potenció el trabajo colaborativo. En algunos casos esto fue más allá e incluso incidió en que tuvieran un concepto positivo de sí mismas como creadoras y dieran valor a algunas de sus prácticas mediáticas. Aun así, las experiencias emocionales previas tienen un peso muy alto en la disposición para disfrutar obras complejas como *El Quijote*.

En esta intervención se observó que más que aprender competencias nuevas, las alumnas utilizaron competencias transmedia ~~propias~~ relacionadas con la narrativa y producción. Pero es notorio cómo el diseño pedagógico permitió que ellas utilizaran estas competencias en el aula con el objetivo de aprender sobre la obra. De esta manera, la experiencia promovió no solo la reflexión alrededor de la literatura en general y la ficción en particular, sino que estableció un vínculo real entre los aprendizajes formales e informales al introducir prácticas y competencias transmedia de las estudiantes –llevadas a cabo normalmente en contextos informales- en el contexto de la educación formal.

Los recursos tecnológicos no parecen ser un factor tan decisivo, sobre todo si no se prioriza que el resultado final de este proceso sea un producto digital. Sin embargo, la tecnología parece favorecer la implicación del alumnado y facilitar el trabajo colaborativo.

La mayor motivación de las alumnas se observó en las actividades destinadas a compartir sus gustos, producir y crear. Esto se entiende si se considera que quieren estar activas y ser tomadas en cuenta, como ellas mismas lo expresaron. Pero también apunta a la necesidad de conocer a las estudiantes, sus preferencias, preocupaciones e intereses, con el objetivo de poder motivarlas y acercar los contenidos educativos a sus realidades. También se destaca la necesidad de promover un tipo de lectura que luego les permita una producción no solo creativa sino también crítica. En línea con las reflexiones de Ferrés y Masanet (2015), en la educación mediática es importante fomentar el *pensamiento crítico*, pero también la *actitud crítica*, y esto sucede cuando las estudiantes insertan una perspectiva crítica sobre el mundo que las rodea también en sus propias producciones.

Por último, la obligatoriedad parece bloquear tanto la posibilidad de la profesora de escoger los capítulos como la disposición positiva de las alumnas a la obra. Ella misma reconoce que los capítulos asignados para la Selectividad no siempre son los más interesantes. El hecho es que *El Quijote* tiene mucho que ofrecer al alumnado. A las jóvenes les preocupaba el tema de la justicia, la amistad, la

ficción y el género, entre otros contenidos, pero la aproximación a la obra a partir de un ambiente de “obligatoriedad” creaba un rechazo y, por lo tanto, se hacían necesarias otras estrategias de acercamiento. La experiencia realizada es un primer paso que ofrece pautas útiles para trabajar en el aula a partir de la motivación y el entretenimiento, poniendo en valor competencias transmedia desarrolladas en entornos informales o no formales.

6. Apuntes finales

Es necesario tener en cuenta que lo “formal” y lo “informal”, de la misma manera que lo “real” y lo “virtual” –o lo “analógico” y lo “digital”- no son más que oposiciones que, en las situaciones concretas, tienden a superponerse y remezclarse. Si bien resultan de utilidad para el investigador, en cierto punto de la reflexión conviene tomar distancia de ellas. Según David Buckingham (2018): “La distinción binaria entre “formal” e “informal” no nos es particularmente útil. Por definición, la enseñanza de los medios implica un encuentro entre el conocimiento que se puede obtener fuera de la escuela - lo que podríamos llamar “conocimiento vernáculo del día a día” - y el conocimiento más académico, de alto rango, promovido por las escuelas. Entender cómo interactúan estas dos formas de conocimiento (o estas dos variedades de la alfabetización) es algo complejo, y a menudo sorteado con dificultad” (Buckingham, 2018: 7).

En este contexto, si el *alfabetismo transmedia* tiende a focalizarse en las competencias desarrolladas en ambientes informales, 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. Tal como sostiene Buckingham: “Los que más utilizan los medios no son necesariamente los que más alfabetizados están en su consumo. En mi opinión, este tipo de alfabetización también requiere un proceso sistemático de estudio; y, para bien o para mal, los colegios siguen siendo instituciones vitales (y sin duda obligatorias) a este respecto” (Buckingham, 2018: 7).

Dicho en otras palabras: si bien en los entornos informales se aprenden a hacer muchas cosas con los medios, esos conocimientos y prácticas deberían ser re trabajadas y complementadas en el circuito formal. Si algo nos enseñan las narrativas transmedia es que el mundo de la industria y la cultura de los fans, si bien tienen lógicas diferentes y a menudo opuestas, también se necesitan mutuamente. De la misma manera, la educación transmedia necesita de ese intercambio entre lo que pasa con los medios fuera de la escuela y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan dentro del aula.

- Este trabajo ha sido financiado por el proyecto I+D+i '*Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescents*' (CSO2014-56250-R) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España.

Bibliografía

N Alias (2015): “Designing, developing and evaluating a learning support tool: A case of design and development research (DDR)”. SAGE Research Methods Cases.
doi:10.4135/978144627305014558820

D Buckingham (2018): “Prólogo”, en Carlos A. Scolari (Ed.) *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas Colaborativas. Aprovechando las Competencias Transmedia de los Jóvenes en el Aula*. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. URL: <https://transmedialiteracy.org/>

D Buckingham (2004): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.

C Carson (2017): What is fanfiction and where to find it: Definitions and fan archives. *YA Hotline*, 104, pp. 5-7.

A A Delwiche & JJ Henderson (2013): *The Participatory Cultures Handbook*. Nueva York: Routledge.

J Ferrés, & M-J Masanet (2015): “A vueltas con la educación mediática”, en Joan Ferrés and Maria-Jose Masanet (Ed.) *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa, pp. 10-27

J Ferrés, & M-J Masanet (2015): “Nuevos retos para la educación mediática”, en Joan Ferrés and Maria-Jose Masanet (Ed.) *La educación mediática en la universidad española*. Barcelona: Gedisa, pp. 137-153

J Ferrés & A Piscitelli (2012): “Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators”. *Comunicar*, 19(38), pp. 75–82. doi:10.3916/C38-2012-02-08

A Gutiérrez & K. Tyner (2012): “Media Education, Media Literacy and Digital Competence”. *Comunicar*, 19(38), pp. 31–39. doi:10.3916/C38-2012-02-03

H Jenkins (2003): “Transmedia Storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling”. *Technology Review*, 15 de enero. URL: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>

H Jenkins (2006): *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York: NYU Press.

H Jenkins (2010): “Transmedia Education: the 7 Principles Revisited”. En: *Confessions of an Aca-Fan*, 21 de junio. URL: http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

H Jenkins, R. Purushotma, M Weigel, K Clinton, & A J Robison (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge (MA): MIT Press.

H Jenkins, S Ford, & J Green (2013): *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. Nueva York: NYU Press.

H Jenkins, M Ito, & d boyd (2015): *Participatory Culture in a Networked Era*. Malden (MA): Polity.

T Koltay (2011): “The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy”. *Media, Culture & Society*, 33(2), pp. 211–221. <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>

P Lévy (1997): *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. Paris: La Découverte.

N Lugo (2016): Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización. (Tesis doctoral). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.

W J Potter (2005). Media Literacy, Thousand Oaks, CA: Sage.

F Rogow (2004): “Shifting from Media to Literacy. American Behavioral Scientist”, 48(1), pp. 30–34. <https://doi.org/10.1177/0002764204267248>

C A Scolari (2008): Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva. Barcelona: Gedisa.

C A Scolari (2009): “Transmedia Storytelling. Implicit consumers, narrative worlds and branding in contemporary media production”. International Journal of Communication, 3, pp. 586-606.

C A Scolari (2013): Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Barcelona: Deusto.

C A Scolari (ed.) (2018): Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula. Barcelona: Transliteracy H2020 Research Project. URL: <https://transmedialiteracy.org/>

A Toffler (1980). The third wave: The classic study of tomorrow. New York, NY: Bantam.

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

CA Scolari, N Lugo Rodríguez, MJ Masanet (2019): “Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 116 a 132.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1324](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324)

- En el interior de un texto:

...C A Scolari, N Lugo Rodríguez, M J Masanet (2019: 116 a 132) ...

o

...C A Scolari *et al*, 2019 (116 a 132) ...

Artículo recibido el 25 de octubre de 2018. Aceptado el 21 de diciembre.
Publicado el 3 de enero de 2019