

# **Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización**

Nohemí Lugo Rodríguez

TESI DOCTORAL UPF / 2016

DIRECTOR DE LA TESI:

Dr. Carlos Alberto Scolari.

Departament de Comunicació





A Alex  
A Andrés



## **Agradecimientos**

Una tesis doctoral es en apariencia el trabajo más solitario que se vive como alumno. Pero es a la vez, una proyecto, que requiere de la generosidad de muchas personas para ser concluido.

Los humanos necesitamos contarnos historias. Yo me cuento que esta tesis es como un viaje del héroe en el que vuelvo a casa renovada después de un retiro de tres años en Barcelona

Por ello quiero agradecer a varias personas que han sido muy significativas. Primero, al Dr. Carlos Scolari, mi director de tesis, y mentor, quien ha sido un ejemplo para mí como investigador multifacético y conectado con la realidad. Le agradezco haberme hecho salir de la universidad a investigar e invitarme a participar en un proyecto internacional de investigación, pero sobre todo, aprecio su confianza para incluirme en un equipo que me ha inspirado y apoyado en diferentes momentos. En ese grupo, agradezco a otros mentores: la Dra. Elisenda Ardévol, quien me enseñó que la etnografía es una mirada y el Dr. Joan Ferrés, por su serio compromiso con la educación de los jóvenes y por su escucha abierta.

Agradezco también a otros miembros del grupo. El Dr. Oliver Perez, cuya rigurosidad académica ha sido inspiradora; la Dra. María José Masanet, a quien agradezco especialmente su cercanía y calidez; la Dra. Mar Guerrero y Ma. José Estables, quienes fueron una compañía refrescante al final del camino. De la Universidad Pompeu Fabra también quiero agradecer a la Dra. Pilar Medina, porque sabe comprender lo que ni una misma entiende y está siempre dispuesta a ayudar.

Quiero agradecer muy especialmente a la directora, los profesores y alumnos del instituto Dr. Puigvert que me acogieron en su centro por dos años. Los profesores han sido mentores y aliados. Me guiaron por el sistema educativo catalán pero también por su cultura y sus tradiciones, por las particularidades del barrio y por su comunidad. Cuestionaron, escucharon, y conversaron conmigo. Los alumnos fueron abiertos y generosos y me recordaron los motivos más importantes para ser profesora y para ser una investigadora que se enfocará en proyectos de cambio social. Lamento omitir sus nombres por cuestiones de confidencialidad pero saben del gran afecto que les profeso.

Del Tecnológico de Monterrey agradezco profundamente a quienes posibilitaron este proyecto: al Dr. Gabriel Morelos y al Dr. Salvador Coutiño. Agradezco especialmente a mis amigos y compañeros del campus Querétaro, quienes me acompañaron de manera muy cercana a pesar de la distancia. Especialmente a mi jefe y amigo, París Gómez, que ha compartido la aventura de realizar un doctorado al mismo tiempo, a Coni Castillo, lectora crítica y observadora y acompañante de viaje, a Verónica Martínez y a mis compañeros y amigos del Departamento de Comunicación y Arte Digital.

Mudarse de país no es poca cosa. Agradezco especialmente a Marisol Soler y Sergi Sierra por su apoyo en nuestra estancia en Barcelona, así como a quienes apoyaron la educación de mi hijo y me dieron la tranquilidad de enfocarme en mi tesis. Especialmente a Montse, Mercé, Begoña, Paula y Silvia. También, a todos los amigos que desde lejos estuvieron acompañándome vía Facebook.

Gracias a la familia de Alex, especialmente a Norma y Aurelio. Gracias a toda mi familia, especialmente a mis padres, a Tere, Mari y Mariano. Sin su cariño y apoyo realizar este sueño no hubiera sido posible. Gracias a mis hermanos que no siempre lo saben, pero son siempre motivo. Finalmente, quiero agradecer a los compañeros de este viaje de vida, sobre todo a la persona más importante en este proyecto: Alex, por su paciencia, su risa, su escucha; por compartir noches viendo series, por haber sido el guardián del umbral, la primera puerta a la cibercultura y por estar ahí para detalles tan esenciales al final como poder hacer una tabla de contenido. Al final, agradezco a mi hijo Andrés. Él todavía no lo sabe pero es el gran motivo de mi vida, la razón para hacer este proyecto y cualquier otro.





## **Resumen**

Esta tesis explora el diseño de narrativas transmedia (NT) realizadas por los alumnos para promover la *transalfabetización*. Este concepto se redefine para una alfabetización escolar que contemple la ecología transmedia y las necesidades formativas para comunicarse y participar en diferentes esferas de la vida pública que tienen los alumnos contemporáneos, permanentemente en conexión. Para comprender la realidad cotidiana de una escuela y en búsqueda de un modelo con posibilidades de transferencia, se realizó una investigación de campo en un instituto público de educación media en la ciudad de Barcelona. Ahí se realizaron dos experiencias prototipo para descubrir los factores didácticos y socioculturales que promueven u obstaculizan el uso de NT en el aula. Con base en la investigación descriptiva y exploratoria se hace una valoración final y se proporcionan observaciones útiles para promover la transalfabetización y el diseño de narrativas transmedia en un contexto educativo.

## **Abstract**

This thesis explores the process of designing transmedia narratives (TN), when done by students, as a strategy for promoting *transliteracy*. This thesis redefines the concept “transliteracy”, in such a way that it promotes a literacy that will involve transmedia ecologies and the formative needs of contemporary students, who are permanently connected, so that they may communicate and participate in different spheres of public life. In order to understand the day-to-day reality of a school, and arrive at a transferable model, a field research was done in a public institution for mid-level education in Barcelona. Two prototype experiences were performed there, with the goal of discovering the factors, be they didactic or sociocultural, that either foster or inhibit the use of TN in the classroom. Based on the descriptive and exploratory research, a final assesment is made, and key observations are put forward. These observations will be useful for aiding the design of transmedia narratives in an educational context, thus promoting transliteracy.



## **Presentación de la tesis**

En su sentido profundo, esta tesis como documento y trabajo de investigación concluido, tiene la aspiración de contribuir con un cambio social de la educación tradicional. Constituye una invitación a las instituciones educativas a reflexionar sobre la convergencia digital y superar una visión centrada en la integración de la tecnología educativa (Buckingham, 2008a) para considerar las implicaciones de educar a los ciudadanos en la participación en diferentes áreas de la esfera pública; para reflexionar sobre sus propias prácticas de cultura participativa y, para reflexionar sobre el rol de la escuela en el entorno sociocultural contemporáneo.

Para ello, se redefinió el término transalfabetización primero conceptualizado por Thomas et al (2007) y reconceptualizado por Frau-Meigs (2012). En esta tesis, se define transalfabetización como: el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo pueden sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático: textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos; códigos: sonoro, gráfico, auditivo, audiovisual, computacional y lúdico.

Si bien las aspiraciones de la tesis tienen un ideal de cambio social, el diseño de investigación dista de ser investigación-acción porque no se pretendía influir en un contexto particular. El diseño de investigación se construyó con aportaciones de la etnografía y la investigación basada en diseño. La investigación empírica contó con el apoyo de un centro escolar público de educación media de la ciudad de Barcelona, que acogió a la investigadora entre noviembre 2013 y noviembre 2015 en diferentes etapas y en dos fases de investigación. En la primera, para hacer una investigación descriptiva cuyo objetivo fue identificar los cinco proyectos formativos (asignaturas u otros

proyectos de educación formal) en los cuales había más potencial para promover la transalfabetización y para detectar los factores que funcionaban como promotores o frenos de la esta. En la segunda, para explorar a través de lo que aquí se ha llamado *experiencias prototipo* diversas estrategias para realizar narrativas transmedia con fines de promover la transalfabetización en las aulas y, para valorar qué competencias se promovían al hacerlo y cómo valoraban tanto los alumnos como los profesores la experiencia.

Esta es, por tanto, una investigación preescriptiva. Akker (1999) afirma que este tipo de investigación busca ir más allá de la descriptiva para buscar soluciones a problemas educativos. Se pretende colaborar con un marco conceptual (*framework*) que permita a las escuelas colaborar activamente en el proceso formativo de transalfabetización y se explora como una de las posibles estrategias, entre otras que pueden existir para ello, el diseño de narrativas transmedia por parte de los alumnos.

De acuerdo con Jenkins (2006) por narrativas transmedia se hace referencia a un proceso en el cual los elementos integrales de una ficción se dispersan por múltiples canales con el objetivo de crear una experiencia de entretenimiento unificada. En las NT, idealmente cada medio hace una contribución única en el desenvolvimiento de la historia. Pero en pro de que estas sean adecuadas a propósitos educativos, en esta investigación se han redefinido como: un proceso en el que los productores de la historia dispersan sistemáticamente los elementos de esta, a través de diferentes medios y plataformas, de acuerdo con un propósito de comunicación determinado; y por su parte, los receptores de la historia interactúan con ella de diversas maneras y en diversos grados propuestos y diseñados por los productores, o bien, determinados por los miembros de la audiencia cuando deciden involucrarse activamente siendo colaboradores en la historia, comentaristas, críticos, modificadores, distribuidores, fans, jugadores o una combinación de estos roles.

Los principios de diseño para utilizar narrativas transmedia para promover la transalfabetización se alimentan en la tesis de dos perspectivas: a) Desde una perspectiva teórica. El marco conceptual se construyó a partir de una revisión crítica de la literatura que cubrió estudios teóricos y empíricos de los campos de estudio de las narrativas transmedia, los estudios del fan y las propuestas contemporáneas de alfabetización b) Desde una perspectiva etnográfica y basada en investigación y diseño a través de una inmersión extendida en la escuela. En esta investigación se aspira a conciliar diferentes puntos de vista en pro de aprovechar la inteligencia colectiva que se genera en diversos campos profesionales, académicos y en la experiencia cotidiana de los educadores.



Figura no. 1. Aportes a la investigación. Elaborada por la autora.

En adelante, se proporciona un sumario de cada Capítulo.

**Capítulo 1. Planteamiento.** Se presenta el planteamiento del problema. Se hace una reflexión sobre cómo los cambios comunicativos en los que estamos inmersos están

transformando la alfabetización misma y las necesidades de educar a los educandos para contribuir y participar en la esfera pública. Se hace una revisión de las limitaciones y potencial del concepto de cultura participativa.

**Capítulo 2. Diseño y producción de narrativas transmedia (NT) en el entretenimiento.** Se reconocen las aportaciones de profesionales y académicos que en documentos prescriptivos recomiendan cómo diseñar narrativas transmedia tomando en cuenta aspectos narrativos, tipos de audiencia, plataformas, diseño de la participación, plan de negocios y ejecución. Esto se complementa con una visión más enfocada en el estudio de las NT como una narrativa que construye mundos con recursos narrativos, formales y socioculturales de significación. Así mismo se pone mucha atención a las implicaciones éticas que tiene crear espacios de participación para los fans y a las estrategias de consumo que se generan desde los diseños de NT, con temas que han preocupado a diferentes investigadores como la interfaz de sitios web como discurso y el discurso semioludológico para promover consumismo o bien, los problemas éticos cuando las empresas canalizan la participación de los fans en sus propios sitios y la monetizan.

**Capítulo 3. Recepción, consumo y alfabetización en las NT.** Se describen las alfabetizaciones que surgen en las comunidades de fan fiction alrededor de las NT y se revisan los procesos de inteligencia colectiva en las comunidades de fan fiction y los procesos de alfabetización que tienen potencial de suceder al interior de estas comunidades. A su vez, de acuerdo con el estudio de algunos casos, se observa que aún los fans, a quienes se considera los más activos, participativos y quienes se alfabetizan por cuenta propia, se beneficiarían de una educación en medios porque la participación tiene diferentes dimensiones. Se reflexiona sobre temas y consideraciones esenciales en la alfabetización contemporánea y se explica y justifica el concepto de transalfabetización.



Figura no. 2 Marco teórico. Elaborada por la autora.

En la figura anterior se ha presentado la organización de los temas estudiados a lo largo de los 2 Capítulos que incluyen una revisión de estudios teóricos, empíricos y prescriptivos y que abarcan el estado de la cuestión la revisión de la literatura de las NT desde el punto de vista de la producción y la recepción. Esta revisión es fundamental para presentar un marco de referencia (framework) propio en el Capítulo 4.

**Capítulo 4. Narrativas transmedia para la transalfabetización.** Es un *framework* para realizar el diseño educativo y diseño narrativo de las NT para contextos educativos en general y para promover transalfabetización en particular. Se propone un concepto de transalfabetización, se proponen las dimensiones *recepción*, *producción* y *participación* y se utilizan los marcos de competencias de *new media literacies* propuesto por Jenkins et al (2009), el marco de indicadores de competencias creado por Ferrés y Piscitelli (2012) así como competencias propuestas por Aparici y Osuna (2010) que se complementan con aportaciones de la tesista. Después se recomiendan tres estrategias generales para promover la transalfabetización en la escuela y finalmente se propone una tipología de narrativas transmedia que pueda servir a propósitos de

transalfabetización. En ella, se proporcionan una serie de recomendaciones para su realización.

**Capítulo 5. Objetivos de investigación y metodología.** Se presentan los objetivos generales y específicos del trabajo de campo así como el diseño de investigación, la perspectiva, las fases y las preguntas de investigación para cada fase, la muestra y las unidades de análisis, y finalmente, el cronograma de la inmersión en el campo. Como se ha dicho al inicio de esta presentación, el trabajo de campo incluyó dos fases: una descriptiva y otra exploratoria y el enfoque se basó en aportaciones de la etnografía y el diseño.

**Capítulo 6. Transalfabetización en el instituto.** A lo largo de dos ciclos escolares, se realizó una inmersión dividida en cuatro etapas de inmersión. Se intentó así, comprender la realidad del instituto, observar cómo se usan los medios digitales y cómo se gestiona la participación en cinco diferentes cursos, si hay posibles espacios para la transalfabetización, si ya se hacen esfuerzos y cómo es la vida cotidiana de un centro escolar de educación media (Alumnos de 12 a 17 años). Se detalla entonces un diagnóstico global sobre el proceso de transalfabetización del centro.

**Capítulo 7. Extensiones transmedia de *El Quijote* en el aula de literatura de 1o. de bachillerato** Esta primera experiencia prototipo explora uno de los tipos propuestos en el Capítulo 4, la elaboración de extensiones transmedia con base en una obra de ficción. Se detallan las subfases de la fase exploratoria: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

**Capítulo 8. Logros y obstáculos en una mini NT documental en 3o. y 4o. de ESO.** Explora el intento por formar una mini narrativa transmedia documental, basada en las experiencias propias y la identidad de los alumnos como protagonista. El alcance de la producción de estas narrativas se limitó al diagnóstico y a las limitaciones de tiempo disponible.

**Capítulo 9. Conclusiones.** Se hace una breve relación de las dos fases de investigación y de los hallazgos más importantes.

Los lectores imaginados de esta tesis son de tres tipos: 1) Investigadores en comunicación y/o de las áreas de narrativas transmedia, alfabetización mediática y estudios del fan; investigadores del área de educación interesados en hacer investigación empírica en escuelas; investigadores de diversas áreas interesados en investigar de manera etnográfica y con base en diseño 2) Realizadores de procesos y productos basados en narrativas transmedia cuyo propósito es educativo, cultural o artístico y no publicitario o de entretenimiento 3) Educadores que quieren gestionar un proceso de aprendizaje alrededor de las narrativas transmedia y fundamentar su práctica docente en investigación.

Por ello se proponen diferentes itinerarios de lectura. Los investigadores pueden recurrir a los Capítulos 1, 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Esto les permitirá entender el marco de referencia, los objetivos y metodología, el estudio empírico y los principales hallazgos. Si no son investigadores familiarizados con las NT, deben acudir también a los Capítulos 2 y 3. Quienes estén interesados en diseñar narrativas transmedia para propósitos educativos pero también para propósitos de cambio social, promoción de la cultura, etc. deben consultar los Capítulos 2, 4, 7 y 8. El siguiente gráfico permite ubicar los bloques de esta tesis.

<b>GUÍA DE LECTURA</b>	
<b>PARTE I. INTRODUCCIÓN</b> Capítulo 1. Planteamiento	<b>PARTE II. MARCO TEÓRICO</b> Capítulo 2. Diseño y producción NT Capítulo 3. Recepción, consumo y alfabetización en las NT Capítulo 4. Narrativas transmedia para la transalfabetización (framework)
<b>PARTE III. MÉTODO</b> Capítulo 5. Metodología del trabajo de campo	
<b>PARTE IV. HALLAZGOS</b> Capítulo 6. Transalfabetización en el instituto Dr. Puigvert Capítulo 7. Extensiones transmedia de El Quijote en el aula de literatura de 1o. De bachillerato. Capítulo 8. logros y obstáculos en la realización de una mini NT documental en 3o. Y 4o. De ESO	<b>PARTE V. CONCLUSIONES</b> Capítulo 9. Conclusiones

Figura no. 3. Guía de lectura. Elaborada por la autora.





## **Tabla de Contenido**

Agradecimientos.....	V
Resumen.....	IX
Abstract .....	IX
Presentación de la tesis .....	XI
Tabla de Contenido.....	XXI
Lista de figuras.....	XXVII
Lista de tablas.....	XXXI
<b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1. Planteamiento del problema .....	1
1.1. Reconceptualizar la alfabetización en el contexto comunicativo contemporáneo. ...	1
1.2. Limitaciones y potencial de la idea de cultura participativa .....	4
1.3. La alfabetización en una era de conexión.....	5
1.4. Rol de la escuela en la alfabetización contemporánea .....	7
1.5. Aportación del diseño de las NT a la alfabetización contemporánea .....	9
<b>II. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>11</b>
2. Proceso de diseño y producción de narrativas transmedia.....	13
2.1. Introducción.....	13
2.2. Caso emblemático: Harry Potter.....	15
2.2.2. Estrategias de diseño y expansión transmedia en Harry Potter.....	16
2.2.3. Los fans de Harry Potter.....	19
2.2.4. Transmedia storytelling vs transmedia branding en Harry Potter .....	20
2.2.5. Harry Potter y la imaginación cívica. ....	22
2.3. Perspectivas en el diseño y producción de narrativas transmedia .....	22
2.3.1. Propuestas de diseño enfocadas a la creación profesional de NT .....	23
2.3.2. Tipología de narrativas transmedia .....	25
2.3.3. Diseño de la participación de los profesionales vs. uso de los usuarios.....	28
2.3.4. Ética de los productores en cuanto al diseño de la participación .....	30
2.4. Diseño narrativo del mundo en las NT.....	33
2.4.1. Worldbuilding: diseño del mundo .....	36
2.4.2. Estrategias narrativas en los textos principales de las NT o mothership. ....	41

2.4.3. Estrategias narrativas en las extensiones transmedia.....	44
2.5. Una definición de NT propia para el ámbito educativo.....	50
2.6. Conclusión.....	53
3. Recepción, consumo y alfabetización en las NT.....	55
3.1. Introducción.....	55
3.2. Aproximación a las definiciones principales.....	56
3.2.1. Fan y fan fiction.....	56
3.2.2. Comunidades de fan fiction.....	58
3.3. Procesos hacia el interior de las comunidades de fan fiction.....	62
3.3.1. El proceso y tipos de lectura: los fans como comunidad interpretativa.....	62
3.3.2. El proceso de escritura y las estrategias narrativas de los fans.....	66
3.3.3. Los procesos de edición (lectura beta) y retroalimentación.....	72
3.4. La alfabetización de las audiencias participativas en las NT.....	75
3.4.1. Fan fiction como nueva alfabetización.....	75
3.4.2. Viejas y nuevas necesidades de alfabetización en el contexto del consumo de las NT.....	76
3.5. Rediseñar la alfabetización contemporánea. Distintas aproximaciones.....	81
3.6. Transalfabetización.....	82
3.6. Consideraciones centrales para la transalfabetización.....	86
3.7. Conclusión.....	88
4. Narrativas transmedia para la transalfabetización.....	91
4.1. Introducción.....	91
4.2. Transalfabetización. Modelo conceptual y de competencias.....	92
4.2.1. Definición propuesta.....	92
4.2.2. Descripción de las dimensiones y la apropiación de competencias.....	93
4.2.3. Dimensión (proceso) de recepción.....	95
4.2.4. Dimensión (proceso) de producción y competencias.....	99
4.2.5. Proceso de participación.....	101
4.2.6. La reflexividad del ser transmediado.....	104
4.2.7. Diseño de objetivos y ¿evaluación de competencias?.....	106
4.3. Estrategias para fomentar la transalfabetización en la escuela.....	107
4.3.1. Estrategia 1.....	109

4.3.2. Estrategia 2. ....	110
4.3.3. Estrategia 3. ....	112
4.4. Diseño y creación de NT para la transalfabetización .....	114
4.4.1. Factores en juego en el desarrollo de NT educativas.....	115
4.3.2. Tipología específica para propósitos educativos .....	119
4.3.2.1. Tipo 1. De creación original. ....	120
4.3.2.2. Tipo 2. Extensiones transmedia basadas en obra de ficción existente. ....	122
4.4.2.3. Tipo 3. Juego de realidad alternativa.....	129
4.3. Conclusión.....	136
III. MÉTODO .....	139
5. Objetivos y metodología .....	139
5.1. Introducción.....	139
5.1. Objetivos generales del trabajo de campo .....	139
5.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación .....	140
5.2.1. Primera fase de investigación.....	140
5.2.2. Segunda fase de investigación.....	140
5.3. Diseño y desarrollo de la investigación. ....	141
5.3.1. Investigaciones con un diseño similar. ....	143
5.3.3. Límites y aproximación del diseño participativo en esta tesis .....	146
5.4. Contexto de inmersión. El instituto. ....	146
5.5. Fases de la investigación, muestra, unidades de análisis y técnicas.....	147
5.5.1. Descripción detallada de la primera fase de la investigación.....	148
5.5.2. Segunda fase. Diseño, implementación y evaluación de las experiencias prototipo .....	155
5.6. Etapas de inmersión.....	156
5.7. Etnografía entendida como documento y tono de los siguientes capítulos .....	158
5.8. Conclusión.....	159
IV. HALLAZGOS .....	161
6. El proceso de transalfabetización en el Instituto Dr. Puigvert de Barcelona. ....	163
6.1. Introducción.....	163
6.2. Un paseo por el instituto Dr. Puigvert .....	164

6.3. Profesores participantes en en el estudio y proyectos formativos.....	168
6.3.1. Julieta. Directora.....	168
6.3.2. Profesores y proyectos formativos seleccionados .....	169
6.3.3. Análisis de la sección.....	178
6.4. Alumnos. Usos escolares, extraescolares e intereses en medios .....	180
6.4.1. Cuestionario. Hábitos y uso de medios .....	181
6.4.2. Entrevistas informales a alumnos .....	184
6.4.3. Producción en Vine y en Youtube.....	185
6.4.4. Los alumnos y su uso del móvil en la escuela.....	187
6.4.5. Análisis de la sección.....	189
6.5. Las clases.....	191
6.5.1. Clase de literatura hispánica. Optativa de 1o. de bachillerato.....	191
6.5.2. Clase AULA AP34. Visita al casal de mayores. 3o. y 4o. de ESO .....	193
6.5.3. Alemán, 4o. de ESO. Clase en el aula audiovisual.....	194
6.5.4. Matemáticas en inglés. 1o. de ESO optativa .....	196
6.5.5. Creadores en residencia. Alternativa a la religión + optativa. 1o. de ESO. ....	197
6.5.6. Análisis de la sección.....	198
6.6. Conclusión.....	207
7. Extensiones transmedia de universo alterno de El Quijote en el aula de literatura de 1o. de bachillerato. ....	209
7.1. Introducción.....	209
7.2. Fase de diagnóstico.....	209
7.2.1. Interés en la obra .....	210
7.2.2. El rigor académico.....	210
7.2.3. Interés en aprender.....	211
7.2.4. Interés en tipos de productos y géneros narrativos.....	211
7.2.5. Meta y alcances de la intervención.....	214
7.3. Diseño.....	216
7.3.1. Selección de competencias de transalfabetización con base en diagnóstico .....	216
7.3.2. Diseño de objetivos específicos de la intervención.....	217
7.4. Fase de implementación .....	219
7.4.1. Estilo pedagógico .....	219

7.4.2. Roles .....	219
7.4.3. Cronograma de actividades .....	219
7.4.4. Sesiones en la práctica .....	221
7.5. Fase de evaluación.....	225
7.5.1. Análisis cualitativo de contenido de las extensiones transmedia. ....	225
7.5.2. Evaluación de las participantes .....	231
7.6. Conclusión.....	237
8. Mini narrativa transmedia documental en 3o. y 4o. de ESO.....	241
8.1. Introducción.....	241
8.2. Diagnóstico .....	243
8.2.1. Alcance .....	244
8.3. Diseño.....	246
8.3.1. Diseño de objetivos generales y específicos de aprendizaje .....	246
8.3.2. Planeación de actividades y diseño de materiales. ....	249
8.4. Implementación y evaluación de cada intervención.....	250
8.4.1. Intercambio en Alemania. 3o. de ESO. Instagram. ....	250
8.4.2. Mapas hipermedia. Alemán, 4o. de ESO. Interculturalidad. ....	252
8.4.3. Videoselfies 3o. y 4o. de ESO. Educación emocional y autoconcepto. ....	260
8.5. Conclusión.....	272
V. CONCLUSIONES .....	277
9. Conclusiones. ....	277
Bibliografía.....	295



## Lista de figuras

- Figura no. 1. Aportes a la investigación. Elaborada por la autora.
- Figura no. 2 Marco teórico. Elaborada por la autora.
- Figura no. 3. Guía de lectura. Elaborada por la autora.
- Figura no. 4. Productos de la franquicia *Harry Potter*. Elaborada por la autora.
- Figura no. 5. Diferentes niveles de estrategias narrativas en las NT. Elaborada por la autora con base en Klastруп y Tosca 2004; Jenkins, 2009; Scolari, 2014a.
- Figura no. 6 Extensiones transmedia. Elaborada por la autora con base en Jenkins (2006) y en investigación propia en internet (Lugo, 2010, 2012).
- Figura no. 7. Basada en Scolari (2014a), Jenkins (1992), Guerrero-Pico (2016). Con imágenes de los fans *seniorgoldenspork* (cuadro 1) y *canetoonist* (cuadro 2). [deviantart.com](http://deviantart.com). Elaborada por la autora.
- Figura no. 8. Dimensiones de la transalfabetización. Elaborada por la autora con base en Ferrés y Piscitelli (2012), Jenkins et al (2009), Thomas et al (2007), Frau-Meigs (2012), Aparici y Osuna (2010) y con aportaciones de la autora.
- Figura no. 9. Narrativa transmedia documental alrededor de un hecho histórico. Elaborada por la autora.
- Figura no. 10. Tipología de NT con propósitos educativos. Elaborada por la autora.
- Figura no. 11. Extensiones transmedia de *Romeo y Julieta*. Elaborada por la autora.
- Figura no. 12. Proceso de investigación en la primera fase. Elaborada por la autora.
- Figura no. 13. Manifestaciones gráficas en diferentes épocas y festivales escolares.
- Figura no. 14. Encuesta de hábitos y usos de alumnas. Elaborada por la autora con base en cuestionario aplicado.
- Figura no. 15. Implementación de la sesión no. 3 del cronograma. Exploración de obras gráficas. Elaborada por la autora
- Figura no. 16. Impresión de pantalla software atlas.ti. Codificación de primer nivel. Análisis textual de las extensiones transmedia de las alumnas.
- Figura no. 17. Evaluación de las participantes: alumnas y profesora. Elaborada por la autora.

- Figura no. 18. Plano de casa. Realizado en Prezi por Joana (pseudónimo).
- Figura no. 19. Consejos fotográficos sobre fotografía en Instagram. Fotografías y texto de la autora.
- Figura no. 20. Instrucciones para el ejercicio. Elaborada por la autora.
- Figura no. 21. Prototipos de mapas hipermedia elaborados por los alumnos. Fotografías tomadas por la autora.
- Figura no. 22. Mapa hipermedia. Impresiones de pantalla. Elaborada por la autora.
- Figura no. 23. Apoyo visual para la selección de tema en el videoselfie. Material utilizado en la sesión. Elaborada por la autora.
- Figura no. 24. Proceso de conceptualización, diseño y producción. Trabajos de los alumnos. Fotografías y figura elaboradas por la autora.
- Figura no. 25. Proceso de conceptualización, diseño y elaboración. Videoselfie Adriana. Fotografías y figura elaboradas por la autora.
- Figura no. 26. Videoselfie Adriana. Proceso de producción. Fotografías 1, 2 y 3 tomadas por la autora. Fotografías , 5 y 7 tomadas por la alumna. Imágenes no. 6 y 8. Impresiones de pantalla de videoselfie.





## **Lista de tablas**

Tabla número 1. Estrategias narrativas de inmersión, extracción y profundidad.  
Basada en Jenkins, Fiske, Scolari y con aportaciones de la autora.

Tabla no. 2. Tipología fan fiction.

Tabla no. 3. Fan fiction híbrido. Narrativa multimodal. Basada en Lugo (2012), Scolari (2014a), Stein (2006) y Guerrero-Pico (2016).

Tabla no. 4. Planeación de una NT para la transalfabetización. Elaborada por la autora con base en Pratten (2011), Scolari (2013), Gambarato (2013), Jenkins (2009) y con aportaciones de la autora.

Tabla no. 5. Muestra, unidades de análisis y técnicas. Elaborada por la autora.

Tabla no. 6. Muestra cualitativa. 5 Proyectos formativos seleccionados.  
Elaborada por la autora.

Tabla no. 7. Proceso en la segunda fase de investigación. Elaborada por la autora.

Tabla no. 8. Objetivos de aprendizaje de la experiencia prototipo.

Tabla no. 9. Cronograma de actividades.

Tabla no. 10. Respuestas del alumnado. Ejercicio qué pasaría si. Tema: justicia.  
Elaborada por la autora.

Tabla no. 11. Apropiación temática en las extensiones transmedia. Elaborada por la autora.

Tabla no. 12. Ejemplo de comienzos de las extensiones transmedia de las alumnas. Elaborada por la autora.

Tabla no. 13. Diseño de objetivos de aprendizaje. Experiencia 2. Elaborada por la autora.

Tabla no. 14. Planeación de actividades y diseño de materiales. Elaborada por la autora.



# **I. INTRODUCCIÓN**

## **1. Planteamiento del problema**

### **1. 1. Reconceptualizar la alfabetización en el contexto comunicativo contemporáneo.**

La finalidad de toda alfabetización es otorgar oportunidades de aprendizaje y participación significativa a nivel individual y comunitario, autonomía y empoderamiento (Jenkins et al, 2009, Ferrés, Piscitelli 2012). En su sentido amplio, la alfabetización significa tener acceso a los medios de la época en que se vive para poder acceder y participar en las diferentes áreas de la vida social. Como explican Gutiérrez y Tyner (2012) a esto se refiere el concepto de alfabetización funcional que aparece en documentos de la UNESCO publicados en 1970 y 1986. La organización apuntaba la lectura, la escritura y el cálculo como actividades para el funcionamiento eficaz y el desarrollo de la persona en su grupo y comunidad. La alfabetización funcional se distinguía de la tradicional, por tanto, porque analfabeto no era el que no sabía leer o escribir sino el que de alguna manera, no podía participar del desarrollo de acuerdo con su contexto.

En la segunda mitad del siglo XX se conceptualizaron otras alfabetizaciones como la visual y la alfabetización mediática ya que las maneras de comprender, comunicarse y participar de la vida pública no se relacionan solamente con leer y escribir sino que cambian cuando los procesos comunicativos de la sociedad se transforman. Los cambios comunicativos en los que estamos inmersos, ponen sobre la mesa la necesidad de reflexionar y rediseñar la alfabetización contemporánea.

El cambio comunicativo en el que estamos sumergidos tiene como aparente punto de inicio la convergencia digital. Manovich (2004) la define como la unión de dos trayectorias separadas: la computación y las tecnologías mediáticas; el cambio de la cultura a formas de producción, distribución y comunicación, mediadas por la computadora. Mientras esta definición parece apuntar a cómo la cultura está cambiando por la tecnología, como bien hace notar Murray (2003) esto es a la vez resultado de una evolución histórica. La autora explica que el nacimiento de la computadora como medio

expresivo ha surgido de la evolución de la ciencia y las humanidades y reflexiona sobre cómo el pensamiento rizomático del hipertexto es previo a la red y se expresa en obras como *El jardín de los senderos que se bifurcan*, de Borges, o en la idea del *Memex*, ideado por Vannevar Bush en 1945. Desde su postura las tecnologías son resultado de la historia, la teoría, y la invención: la necesidad humana de contar con nuevas formas de aprehender el mundo.

Este apunte es importante porque de otra manera la necesidad de una nueva alfabetización puede parecer un simple deseo motivado por una postura de determinismo tecnológico: capacitar para usar nuevas tecnologías. Mientras es innegable el rol que las tecnologías que afectan la comunicación tienen en la alfabetización, esta última se entiende como un proceso sociocultural que se entreteje con muchos otros factores de la realidad contemporánea. Como lo explica Buckingham (2008) los medios dependen de tecnologías tanto en la etapa de producción como en la de circulación consumo y uso. Pero considerar fenómenos como Internet el software de computación y los videojuegos como meras tecnologías, y en especial como tecnologías de la información, puede llevarnos a pasar por alto su condición de formas de representación cultura y comunicación. Si la cultura se representa, produce y circula de otra manera, es necesario aumentar los recursos que una persona tiene para comunicarse.

Para pensar en qué características debe tener esta nueva alfabetización es necesario dar un panorama breve de los cambios comunicativos que comenzaron con la convergencia digital pero que ahora están madurando: Inicialmente el cambio a la comunicación digital aumentó tres propiedades a los medios: hipertextualidad, multimedialidad e interactividad (Scolari, 2008). El discurso hipertextual se aumentó al discurso lineal lo cual constituye un cambio radical en las posibilidades de organizar la información, procesarla y pensarla (Landow, 2005). La multimedialidad se explica como la combinación de medios como audio, video, texto e imagen. La interactividad en un sentido reducido y a grandes rasgos se puede definir como la respuesta de un sistema a la acción del usuario pero como se verá más adelante, esto tiene implicaciones importantes en las posibilidades de participación.

Murray (2003) considera que más que nuevos medios, el nuevo medio es la computadora como medio expresivo que toma múltiples formas. Por ejemplo plataformas, móviles, consolas de videojuegos o los videojuegos mismos. La misma autora en otra de sus obras (1999) plantea las propiedades esenciales de los entornos digitales y explica que estos son sucesivos, participativos, espaciales y enciclopédicos. Estos entornos tienen una característica peculiar: presentan espacios en los cuales podemos movernos, espacios navegables, en oposición a los libros y las películas, que solo pueden mostrar el espacio a través de la descripción verbal o de la imagen. Este primer principio espacial se ancla a otro muy importante: *agency* (que ha sido traducido como actuación o agencia al español) y que Murray (1999) propone como una definición más específica de "interactividad":

Cuanto más conseguidos están los entornos de inmersión, más nos estimulan a querer participar activamente en su interior. cuando estas acciones tienen resultados visibles, experimentamos el segundo tipo de placer que proporcionan los entornos electrónicos; la conciencia de la propia actuación. La actuación es el poder llevar a cabo acciones significativas en los resultados de nuestras decisiones y elecciones". (Murray 1999, p. 139)

De esta *actuación*, nace la interacción específica con la máquina, pero también la posibilidad de interactuar con otras personas. El escenario a raíz de la comunicación digital se caracteriza por permitir la comunicación uno a uno, uno a varios, uno a muchos, varios a varios, muchos a muchos; la comunicación sincrónica y asincrónica y en diferentes medios: imagen fija y en movimiento, texto, audio (Scolari, 2008).

Son muchas las implicaciones de la comunicación instantánea, multimodal, predominantemente pública y permanente con gran cantidad de personas. Desde los discursos que se pueden generar y compartir públicamente, Jenkins (2006) señala que un mundo mucho más diversificado, si los miembros de la cultura producen contenido mediático que si solo lo hacen los medios masivos tradicionales. Pierre Levy (1997) apuntaba al ideal, a la inteligencia colectiva y señalaba que el ciberespacio es quizá solo el indispensable desvío técnico para alcanzar la inteligencia colectiva pues la finalidad última de la cibercultura era ponerse en contacto con el ideal del colectivo inteligente, más imaginativo, rápido y capaz de aprender e inventar. Jenkins proponía el término de

cultura participativa (2006) y señalaba cómo estábamos dando un paso de una cultura de espectadores a una participativa; un escenario en el cual la narrativa pasa de estar en poder de corporativos contados a ser compartida a través de la creación de contenidos y la participación en redes; un ciudadano promedio puede ser un productor de medios y los consumidores buscan nueva información y establecen conexiones entre contenidos dispersos.

Todo esto es lo que hace pensar en cambios en la manera en la que las audiencias reciben o consumen los medios. Ito et al (2010) señalan que más que conceptualizar el involucramiento de la audiencia como consumo, hay que pensar en *networked publics*, lo que destaca la participación activa de una red social distribuida en la producción y circulación de cultura y conocimiento.

## **1.2. Limitaciones y potencial de la idea de cultura participativa**

En este escenario, las posibilidades de autoeducación, convivencia social, creatividad y autoexpresión, así como una mayor participación ciudadana y mayor democracia parecían más factibles, deseables y prometían una cultura más equitativa, enriquecida y diversa. Los ejemplos frecuentemente citados son Wikipedia la creación, desarrollo y modificación del software de código abierto, o los grandes movimientos sociales capitaneados y difundidos desde redes sociales. Pero ahora no basta contemplar algunos ejemplos sobresalientes para analizar lo que está sucediendo en el campo de la participación. Internet ha llegado a un momento distinto después de una euforia y expectativa inicial que siempre ha acompañado a cada medio cuando se ha considerado “nuevo”. Para poder promover su mejor aprovechamiento es importante cuestionar qué está sucediendo tanto en los diferentes campos de estudio como desde las visiones desde las cuales se observa.

Las expectativas sobre internet en cuanto a sus posibilidades emancipadoras, favorecedoras de representación de minorías, crear contenidos, favorecer la equidad de acceso al conocimiento y la inteligencia colectiva ha sido calificadas de utópicas por diferentes autores. Lister et al. Citado por Scolari (2008) advierte que “el tono de las ciberculturas es en gran medida optimista sobre este cambio, y puede caer en supuestos

utópicos sobre las posibilidades emancipadoras e medios digitales como la realidad virtual o ciertos medios en internet” (p. 133). Ferrés (2013) comenta que los nuevos dispositivos electrónicos desatan euforias y adhesiones incondicionales. En su opinión esto devela que “se atribuye a las tecnologías la construcción del conocimiento, la consolidación de la democracia, la mejora del entorno social, el incremento de la motivación y la potenciación del compromiso” (p. 68). En este mismo sentido, Crovi (2010) recuerda que la misma expectativa sobre internet para ampliar la cobertura educativa y mejorar la manera de educar ya se tuvo sobre diferentes medios de comunicación de masas y cómo estos terminaron favoreciendo a los monopolios de medios.

Estos temores que ya se expresaban hace algunos años, en parte se hacen realidad. En *Participatory Culture in a Networked Era* (2015) una obra a manera de conversación publicado por Jenkins, Ito y boyd, los autores discuten el concepto de cultura participativa desde una visión menos utópica y ya confrontada con lo que ha sucedido desde el 2006 cuando la obra de Jenkins revolucionó el mundo de la comunicación. danah boyd comenta que mientras es evidente el poder de la cultura participativa para más comunidades es necesario reconocer que la tecnología no garantiza que la voz de todos sea escuchada y apunta a que es necesario considerar las cualidades que se requieren para participar, así como valorar que la tecnología también refuerza ciertas desigualdades. Así, recomienda observar la cultura participativa como un set de ideales, una estructura social que estamos tratando de alcanzar y una serie de aspiraciones a una mejor configuración cultural. Pero advierte que por ahora hay obstáculos sociales y tecnológicos que no permiten pensar en una real cultura participativa.

### **1.3. La alfabetización en una era de conexión**

Una primera inquietud ante este escenario fue considerar la necesidad de una alfabetización digital. Pero el adjetivo de “digital” parece reducido si no se acompaña de la reflexión de los cambios comunicativos y socioculturales que se produjeron y siguen produciéndose. Si bien, la primera preocupación se enfocó en que lo importante para comunicarse y participar en la vida social en el siglo XXI era tener acceso a

dispositivos digitales, ya ha sido superada para preocuparnos de la importancia de los aspectos cognitivos, creativos, emocionales, de participación y ciudadanía (Jenkins 2006, Jenkins et al, 2009; Jenkins, Ito y Boyd, 2015)

Los esfuerzos por repensar y rediseñar la alfabetización han incluido aportaciones de diversos países, campos del conocimiento, paradigmas de la comunicación, énfasis y visiones de grupos de investigación. Las diversas propuestas parcelan diferente la alfabetización, añaden elementos a alfabetizaciones pasadas, o bien, se refieren a alfabetizaciones nuevas no existentes antes de la convergencia digital.

Para escribir esta tesis se han consultado una diversidad de planteamientos para contrastar cuál es el fundamento filosófico o analítico que sustentan diferentes propuestas conceptuales. Entre los conceptos relevantes están aquellos que van más allá de nombrar la alfabetización. Entre ellos están alfabetización informacional alfabetización mediática, alfabetización mediática e informacional (UNESCO, 2009), *Transliteracy* (Thomas et al, 2007; Frau-Meigs, 2012, 2013), *New Media Literacies* (Jenkins et al, 2009), Competencia Mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012), *New Literacies* (Lankshear y Knobel, 2007), *Multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2009), *Transmedia Literacy* (Scolari, 2016). También se han considerado los planteamientos recientes de expertos y de diversos estudios empíricos sobre jóvenes como los realizados por Ito et al (2010), boyd (2014).

Los modelos filosóficos, conceptuales o de competencias que han acompañado algunas de las definiciones de alfabetización toman dos posturas. Por un lado, algunos se refieren al deber ser de la alfabetización, a las necesidades que se visualizan ante los nuevos medios: qué se requiere para poder comunicarse activamente en la sociedad contemporánea. Por otro lado, algunos otros autores consideran cómo la alfabetización postdigital de los jóvenes está sucediendo sin diseño ni intervención de las instituciones formales. A esto se ha llamado nuevas alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2007) y autores como Scolari han conjuntando estas alfabetizaciones en la alfabetización transmedia (2016) una conjugación de las alfabetizaciones que se dan en torno a los videojuegos, las redes sociales y los trabajos críticos y creativos de los fans de narrativas transmedia.

#### **1.4. Rol de la escuela en la alfabetización contemporánea**

Que los jóvenes se alfabeticen según sus intereses es muy válido, pero es necesario observar la desigualdad de competencias y cómo esta resta posibilidades de desarrollo personal y comunitario a quienes no están participando (boyd, 2015). Esta situación muchas veces se ve influenciada por el contexto familiar y por el capital cultural. (Buckingham, 2008). Pero esto mismo es lo que hace pensar que la escuela tiene aún más responsabilidad de incidir en la alfabetización, pues es posible que constituya la oportunidad para los jóvenes que no están teniendo esta oportunidad en casa o en sus espacios de amigos y de intereses.

Además, si bien los grupos de amistad y las comunidades de intereses permiten desarrollar ciertas alfabetizaciones, promueven un encuentro y aprendizaje entre quienes comparten afinidades, es necesario aprender de y con quienes son diversos a sí mismo. La alfabetización debe considerar aspectos interculturales y de ciudadanía. La escuela sigue siendo un espacio idóneo para trabajar desde la diversidad.

Cómo debe transformarse la escuela para abrazar la alfabetización contemporánea es una discusión en la cual principalmente sobresalen dos temas:

- **Ampliar el concepto de alfabetización en la escuela.** Buckingham (2008) propone ampliar el concepto de alfabetización en la escuela para que abrace tanto la alfabetización verbal como los nuevos medios. Enfatiza que no se trata de descartar la importancia del libro sino de sumar:

Necesitamos ocuparnos de las habilidades y competencias requeridas para toda la variedad de formas contemporáneas de comunicación (...) Necesitamos una reconceptualización mucho más general de que queremos decir con alfabetización en un mundo cada vez más dominado por los medios electrónicos. (p. 221).

Lankshear y Knobel (2007) explican qué limitaciones tiene una alfabetización o aprendizaje centrado alrededor del libro. Sus apreciaciones se refieren al libro en un sentido amplio: el libro como el texto paradigmático y cómo centrar el aprendizaje alrededor de éste influye en las relaciones sociales, el control y el poder:

The dominance of the book as the text paradigm shaped conceptions of layout, it was the pinnacle of textual authority, and it played a central role in organizing practices and routines in major social institutions. The book mediated social relations of control and power, as between author and readers, authorial voice as the voice of expert and authority, teacher/expert and student/learner, priest/minister and congregation, and so on (...) The book in no way comprises the text paradigm in the emerging digital media space. Indeed, there is no text paradigm. Text types are subject to wholesale experimentation, hybridization, and rule breaking. Conventional social relations associated with roles of author/authority and expert have broken down radically under the move from “publishing” to participation, from centralized authority to mass collaboration, and so on. (p.13-14)

- **Alfabetización y ciudadanía.** La desigualdad en las posibilidades de participación es una de las razones por la cuales en la publicación *Confronting the Challenges of Participatory Culture*, la fundación McArthur con Jenkins a la cabeza (2009) se propone que la escuela debe participar en la formación de competencias de cultura participativa, ya que los jóvenes deberían tener las mismas oportunidades para participar activamente en el mundo contemporáneo. Otra razón es el problema de la transparencia en los medios, es decir, el aprendizaje que la juventud debe adquirir para reconocer la manera en la que los medios condicionan su percepción del mundo, la cual está muy conectada con el propósito original de la alfabetización mediática crítica. La tercera razón es la ética del prosumidor. Los mismos jóvenes deben tener una perspectiva y competencias éticas al convertirse en productores de contenidos y participantes de internet pues deben hacerse responsables de sus mensajes, su discurso y la influencia que esto ejerce en la comunidad.

Podemos ver que las tres razones se relacionan con un ejercicio de ciudadanía. Si se considera que la escuela tiene como uno de sus principales ideales el aprendizaje para ser ciudadano (Ito et al, 2010) es evidente por qué debe hacerse cargo de promover las competencias relacionadas con la formación de los alumnos como ciudadanos participativos del mundo actual, en el que las formas de comunicación son mediadas por los medios digitales interactivos.

Kalantzis y Cope (2013) afirman que la escuela debe promover una ciudadanía activa, de abajo arriba, en la que las personas sean capaces de asumir un rol de autogobierno

dentro de las muchas comunidades presentes en sus vidas y entornos ya sean locales y en proximidad física, dispersas, virtuales e incluso globales.

Su enfoque se vincula al concepto de cultura participativa de Jenkins (2015) en el que se hace referencia a competencias socioculturales, más que tecnológicas. Si se enseñará a participar en el mundo exterior a la escuela, la forma de participación al interior, debe cambiar. Se puede decir que no se aprende a participar más que participando, y que ello implica un cambio en la lógica de la escuela.

### **1.5. Aportación del diseño de las NT a la alfabetización contemporánea.**

Uno de los fenómenos socioculturales más representativo del contexto comunicativo contemporáneo se gesta alrededor de la recepción, el consumo y la participación en las narrativas transmedia. de entretenimiento. Por lo que estas podrían considerarse como importantes solo para el ámbito del consumo de entretenimiento o la publicidad. Sin embargo, para la educación en general y para la alfabetización contemporánea las NT tienen diferentes implicaciones:

- Influyen en la vida cotidiana y en el aprendizaje informal de los educandos jóvenes. Las producciones que están siguiendo, consumiendo o en las que podrían estar participando en su vida fuera de la escuela, son muchas veces transmedia, ya que esto se ha vuelto una lógica de producción, consumo contemporáneo y un fenómeno que canaliza la participación creativa alrededor de las ficciones o videojuegos de interés de los fans.
- Apuntan hacia el potencial que los medios interactivos podrían alcanzar en el ámbito educativo. A diferencia de la tecnología educativa, por ejemplo, las NT evidencian los usos culturales y no meramente tecnológicos que los sujetos le dan a los medios. Utilizar una lógica transmedia en la escuela permitiría fortalecer el rol participativo de los educandos tanto en el sentido cognitivo como social y podría fomentar una cultura participativa (Jenkins, 2008) en el ámbito de la educación formal. Fleming (2013) habla de *transmedial learning environments*. Jenkins (2015) habla de aprendizaje participativo e Ito (2015) se refiere a aprendizaje conectado.

- El consumo transmediático impone nuevos retos para la educación en medios. Ser un consumidor tan activo que lleva a convertirse en prosumidor implica retos éticos que se tienen al producir y difundir contenidos. (Jenkins et al, 2009, Ferrés y Piscitelli, 2012). Además, ser un productor de contenidos no siempre implica ser un consumidor crítico. (Bukingham, 2008). Esto implica que los educandos se pueden beneficiar de una educación en medios que contemple todos los roles, beneficios y aspectos con los cuales ser crítico alrededor de las NT.
- La narrativa tiene el potencial de constituirse como modo de aprendizaje que se suma al modo argumentativo, clásicamente mucho más valorado en la educación formal. En este sentido, las narrativas transmedia pueden nutrir un modelo creativo de aprendizaje basado en narrativa y en el uso de la imaginación, la simulación y la especulación para el aprendizaje de la ciudadanía, la historia, la literatura, etc.

Por todo esto, en esta tesis se propone estudiar cómo funcionan tanto en el ámbito del diseño y producción, vistas desde el punto de vista de los productores, como, desde la recepción y participación. Ello permite comprender a mayor profundidad cómo los educandos viven el entretenimiento y la narrativa, qué alfabetizaciones están adquiriendo por cuenta propia, qué necesidades de alfabetización se manifiestan. A su vez, estudiar este proceso permite nutrir un modelo para usar la narrativa y la lógica transmedia en pro de intenciones educativas más que comerciales. En los dos siguientes capítulos del marco teórico se explora este proceso de diseño y producción-recepción y participación para construir un *framework* conceptual para usar las narrativas transmedia para la transalfabetización presentado en el Capítulo 4, al que prosigue una investigación empírica en la escuela cuya metodología se reseña en el Capítulo 5 y, cuyos resultados y hallazgos se relatan en los Capítulos 6 al 8.

## **II. MARCO TEÓRICO**

Esta sección se compone de tres Capítulos:

2. Proceso de diseño y producción de narrativas transmedia
3. Recepción, consumo y alfabetización en las NT
4. Narrativas transmedia para la transalfabetización



## 2. Proceso de diseño y producción de narrativas transmedia

### 2.1. Introducción

Las narrativas transmedia (NT) son un fenómeno narrativo, mediático y cultural. Surgieron en el ámbito del entretenimiento y su propósito inicial fue comercial ya que gracias a la convergencia digital se hizo factible expandir los maneras en la que las personas podían consumir las ficciones producidas por los medios de comunicación de masas, sobre todo los producidos en cine y televisión. Jenkins (2006) las define con varios atributos a) como un proceso b) en el que una ficción (así lo especifica) c) se dispersa a través de múltiples canales d) en cuanto al rol de cada medio: se espera que idealmente cada uno contribuya a desenvolver la historia e) en cuanto a su propósito: afirma que este consiste en crear para el espectador una experiencia unificada y coordinada.

Como lo indica Scolari (2009a), las narrativas transmedia no solo afectan el texto sino la transformación de los procesos de producción y consumo. Las NT son tal vez el mejor ejemplo de la convergencia cultural que de acuerdo con Jenkins (2006) implica el flujo de contenido a través de diferentes plataformas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias que irán casi a dónde sea en búsqueda del tipo de experiencias de entretenimiento que quieren. Por tanto, la circulación de contenido en el actual ecosistema mediático, depende en gran medida de la participación activa de los consumidores.

Así, se puede decir que los aspectos centrales de las NT pueden organizarse en dos grandes bloques: 1) el proceso de diseño y la producción de la narrativa, que contempla aspectos por un lado narrativos, por otro de producción, por otro de mercadotecnia y potenciación del consumo. Este rol se asume por los profesionales de la producción y la mercadotecnia. 2) El proceso de *consumo* que que contempla aspectos de recepción y participación de los usuarios de distintas maneras y en diferentes grados y que corre a cargo de los consumidores, espectadores, usuarios, fans y jugadores.

El propósito de este capítulo es hacer una revisión del proceso de diseño y producción de narrativas transmedia del ámbito del entretenimiento específicamente. En esta

investigación las propuestas de diseño por y para profesionales son importantes por dos razones:

- **Como inspiración para proponer un proceso de diseño.** La principal aportación de esta tesis es que se provee un marco conceptual y dos apropiaciones de este marco para realizar narrativas transmedia en contextos educativos. Los modelos para profesionales son de gran utilidad como punto de inicio para una propuesta conceptual propia enfocada en el diseño de NT en contextos educativos (Capítulo 4).
- **Como tema.** Estudiar el proceso creativo y de conceptualización desde el punto de vista de los diseñadores y productores de NT comerciales es necesario ya que esto se relaciona con el aspecto “producción” que siempre ha sido uno de los ejes centrales en la alfabetización en medios y que consiste en distinguir la influencia que tienen en el proceso de producción mediática los intereses de las corporaciones, las tecnologías utilizadas en el proceso y las prácticas profesionales del sector. (Hoechsmann y Poyntz, 2012). Esto es importante ya que lo que se propone en esta tesis es el diseño de NT en contextos educativos para promover la transalfabetización, que como se recordará, se ha definido en la introducción y consiste en el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilita la red y los medios disponibles para comunicarse.

Mientras las propuestas de diseño enfocadas en NT comerciales constituyen una aportación, estas describen con muy poco detalle el ámbito narrativo, por lo que en este capítulo, se añade la revisión de textos académicos que tratan el tema. Esta es una revisión con una perspectiva crítica, lo cual es esencial para poder posteriormente ofrecer un marco de diseño de las NT para contextos educativos, por lo que en el texto se van entrelazando las perspectivas de productores e investigadores.

Estas narrativas transmedia pueden tener origen en productos literarios, filmicos, televisivos, novelas gráficas y videojuegos. Tanto Jenkins (2006) como Scolari (2013, 2014b) hacen revisión de algunas de las ficciones transmedia más importantes. En el cine, Jenkins menciona a *Star Wars* (Lucasfilm, 1977). En la literatura, Scolari apunta a

*Harry Potter*; (J. K. Rowling, 1997-). En la televisión a las series *24* (Fox Network, 2001) y *Lost* (ABC, 2005); en las series animadas ambos señalan *Pokemon* (Nintendo-Game Freak, 2003), en los videojuegos a *Resident Evil* y *Halo*. En el plano español Costa-Sánchez y Piñeiro-Otero (2012) consideran *Águila Roja* (TVE, 2009) y en el ámbito catalán Scolari et al (2012) señalan a *Les Tres Bessones*. A estas producciones se puede añadir la reciente serie televisiva española aún en proceso de producción y al aire, *El ministerio del tiempo*.

## **2.2. Caso emblemático: Harry Potter.**

Para profundizar en el significado de las NT en todas sus dimensiones: de diseño, producción, mercadotecnia, consumo, participación y apropiación de los fans, primero se expone un caso emblemático, El de Harry Potter, que no es el más reciente pero es uno de los más reveladores si se piensa en el significado de estas narrativas dirigidas sobre todo al público adolescente. Por lo tanto de interés particular en esta investigación cuya posterior unidad de análisis es una escuela de educación media con alumnos que van de los 12 a los 17 años.

Además, el inicio de la obra data a 1997, cuando se publicó el primer libro: *Harry Potter y la piedra filosofal*. Los dieciocho años que hasta la fecha acumula esta NT, que sigue con comunidades en línea activas o expansiones permanentes creadas por la marca, y una gran cantidad de estudios académicos, permiten hacer una revisión histórica que resulta muy ilustrativa.

*Harry Potter* es una serie de novelas fantásticas escrita por la autora británica J. K. Rowling, considerada una de las sagas más importantes de la historia. En ella se describen las aventuras del joven aprendiz de magia y hechicería Harry Potter y sus amigos Hermione Granger y Ron Weasley, durante los años que pasan en el Colegio Hogwarts de Magia y Hechicería. El argumento se centra en la lucha entre Harry Potter y el malvado mago Lord Voldemort, quien mató a los padres de Harry en su afán de conquistar al mundo mágico. (Wikipedia).

### 2.2.2. Estrategias de diseño y expansión transmedia en Harry Potter

Además de los 7 libros publicados entre 1997 y 2007 que fueron llevados a la pantalla entre 2001 y 2011, existen otros libros derivados de la misma ficción y escritos por la misma autora:

- **Animales fantásticos y dónde encontrarlos (2001).** Este supuesto libro de texto para los estudiantes de Hogwarts se menciona en el primer libro: *Harry Potter y la piedra filosofal*. Simula ser propiedad de Harry Potter, incluye una supuesta dedicatoria, juegos y notas al margen "escritas a mano por Harry Potter". El supuesto autor es Newt Seaman y el prólogo, del personaje Albus Dumbledore.
- **Quidditch a través de los tiempos. (2001).** Este libro firmado por el falso autor Kennilworthy Whisp. Al lector se le proporciona la siguiente biografía del supuesto autor:

Kennilworthy Whisp es un reconocido experto en Quidditch (además de un fanático, según sus propias palabras). Es autor de numerosas obras relacionadas con el Quidditch, tales como *Los asombrosos Wigtown Wanderers*, *Volaba como un loco* y *Golpear las bludgers*: un estudio sobre estrategias defensivas en el quidditch.

El libro simula ser la copia que posee la biblioteca del colegio Hogwarts. Comienza con la portada de la biblioteca que incluye los usuarios y las fechas en las que se ha solicitado su préstamo, así como un aviso de Irma Pince, bibliotecaria de Hogwarts. La obra es una supuesta historia del Quidditch que incluye 10 capítulos, entre ellos, la evolución de la escoba voladora, los jugadores de Quidditch más importantes de la historia o la expansión del Quidditch por el mundo.

- **Los cuentos de Beedle el Bardo. (2007).** En la introducción se presenta como "una colección de relatos infantiles para magos y brujas. Se trata de historias muy populares desde hace siglos; para muchos alumnos de Hogwarts" (Rowlings, 11).

Estas tres obras breves son expansiones de la ficción original. Los 7 libros son secuenciales y si bien tienen prolepsis (flashbacks) o narran parte del pasado, cuentan la historia del protagonista conforme va creciendo. En cambio, estos tres últimos libros se constituyen como realidades y ficciones dentro de gran la ficción de Harry Potter: el manual del juego que se juega en la escuela, los libros de texto que usan los alumnos de

Hogwarts, apuntan a "la realidad" del universo de Harry Potter. Por el contrario, los cuentos de hadas que leen los niños magos que van a Hogwarts son la ficción de este mundo narrativo. Estos tres libros extienden el mundo a través de la expansión, una de las tres estrategias que menciona Scolari como estrategia narrativa transmedia (2014a). Estas son obras intertextuales que pueden leerse como obras por separado pero que tienen referencias a los hechos, costumbres, eventos y mitología del mundo de Harry Potter y apuntan al principio de diseño de las NT *immersion vs extractability* (Jenkins, 2009) ya que el fan que los posee, puede tener la sensación de que es un alumno de Hogwarts, de que pertenece a ese mundo; o bien de que tiene algo de este mundo mágico en su propio mundo: el estante de su recámara. En el plano comercial, estos textos pueden constituirse como puntos de entrada a la ficción. (Jenkins, 2006). La lectura de la saga de *Harry Potter* podría iniciarse por alguno de estos manuales o relatos breves.

Otra estrategia de inmersión y expansión de la ficción son los parques temáticos. Actualmente existe uno en Orlando Florida, otro en Londres, uno más en Japón y habrá uno más en California. En este caso, es evidente que la idea es sumergirse más literalmente en la ficción. a través de una estrategia narrativa específica: son espacios evocativos. Jenkins (2004) explica que la estrategia narrativa de los parques temáticos es que se construyen con base en historias o géneros que los visitantes ya conocen. Esto les permite entrar físicamente en un espacio que ya han visitado muchas veces en sus propias fantasías. Por ello, los parques no cuentan historias autocontenidas sino que dependen de competencias narrativas que los visitantes ya tienen previamente.

Además de las obras literarias y los parques temáticos, Scolari (2013) recuenta diez videojuegos distribuidos por la franquicia hasta 2012. Encuentra dos ejemplos significativos para ilustrar cómo estos videojuegos expanden la ficción: *Harry Potter: Quidditch Copa del Mundo* (Play Station 2003) está basado en la clásica competición deportiva que se disputa en el libro y, los dos videojuegos de la serie *Lego Harry Potter* los cuales toman situaciones de cuatro películas y las integran en un mismo entorno lúdico.

Actualmente la ficción se sigue expandiendo, ahora, a través de la trilogía *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. La historia se centrará en la historia de Newt Scamander, un magizólogo que estudia todo tipo de criaturas mágicas. La trama se contextualiza en Nueva York, 70 años antes de la aparición de Harry Potter. La película será dirigida por David Yates y contará con guión de J.K. Rowling. La cinta se estrenará en noviembre de 2016 (<http://www.sensacine.com/noticias/cine/noticia-18528365/>)



Figura no. 4. Productos de la franquicia Harry Potter. Elaborada por la autora.

### 2.2.3. Los fans de *Harry Potter*

Además de estas historias oficiales, esta NT destaca por la cantidad y variedad de contenidos generados por los usuarios:

- La wiki: [harrypotterwikia.com](http://harrypotterwikia.com) que en marzo 2016 contaba con 2620 artículos y está escrita en 23 diferentes idiomas.
- La búsqueda "fan art Harry Potter" despliega 6 470 000 resultados. En [fanfiction.net](http://fanfiction.net) aparecen 719 651 escritos etiquetados con "harry potter"; en Wattpad se despliegan 64 Kilobites de contenidos relacionados con la obra. Además Existen comunidades específicas alrededor de este mundo narrativo como: [potterfics.com](http://potterfics.com), [harrypotterfanfiction.com](http://harrypotterfanfiction.com), <http://www.hpfanficarchive.com/stories/>. La pasión de los fans y, las potenciales competencias que se desarrollan a través de prácticas culturales como el fan fiction, se hacen evidente no solo en el número de productos creados con base en esta obra, sino en testimonios como este:

¿Cómo es que este mundo, el de Harry Potter, cambió mi vida? (...) Era segundo de secundaria, y yo aún era una pequeña niña, aún ignorante del fantástico mundo de los libros, había leído unos cuantos, los clásicos. Mujercitas, El diario de Anna Frank, cuentos para niños, lo común para una chica de mi edad. O eso creía yo. (...) La piedra filosofal, La cámara de los secretos... me estaba sumergiendo en el maravilloso mundo de la magia, donde todo era posible (...) entonces Be tuvo una gran idea: escribir un fan fic. (...) Pero cuando dijo escribir en realidad se refería a que YO escribiera un fan fic. (...) Y así comencé mi primera historia, mi primer escrito, un fan fic del quinto año de Harry en Hogwarts. Be me ayudaba con algunas partes, escribíamos en casa, en clases, en los recesos, en cada momento que teníamos, y Ele revisaba la historia y nos decía si se entendía o no. Y así la terminamos, una historia llena de imaginación, llena de ilusión, la cual me había apasionado mucho y me había hecho cambiar sin haberme dado cuenta". (Testimonio incluido en Lugo 2010, p. 4-5).

Además de la producción específica de fan art y fan fiction, sitios como [harrylatino.com](http://harrylatino.com) contienen noticias, foros, fan fiction, una wiki y mucho tiempo tuvieron una escuela: Hogwarts virtual, en la que los suscriptores podían tomar clases. Esta misma idea es la que ha nutrido el nuevo sitio hecho por fans: [hogwartsishere.com](http://hogwartsishere.com), una escuela virtual que se presenta como:

Hogwarts School of Witchcraft & Wizardry, founded in the 9th Century, is one of the wizarding world's leading educational institutions for today's youth. Located in an

undisclosed area in Scotland, Hogwarts has been leading the way in wizarding education for many of the world's brightest and accomplished witches and wizards of all time. Thanks to the Wizengamot, the British and American Ministry of Magic and a handful of tech-friendly professors from Hogwarts School of Witchcraft & Wizardry, a Hogwarts education has now become available online to all aspiring witches and wizards.

El amor por esta ficción, no solo se asienta en espacios digitales. Edwards (2012) describe la existencia de equipos de Quidditch en diferentes universidades quienes compiten por equipos intramuros y al aire libre este deporte. Estas dos últimas acciones evidencian las estrategias de inmersión creadas por los propios fans.

#### **2.2.4. Transmedia storytelling vs transmedia branding en *Harry Potter***

Todo lo dicho hasta ahora ha apuntado a lo narrativo y lo sociocultural de esta ficción, pero tanto Scolari (2009a) como Tenderich (2013) afirman que narrativas transmedia como *Harry Potter* son una marca. El primero señala que las narrativas transmedia producen una mutación a las típicas estrategias de *product placement* dentro de una narrativa en la cual la marca no está dentro de la ficción sino que la ficción misma es una marca. El segundo afirma prácticamente lo mismo y ejemplifica esto además de con esta obra con Star Wars o con videojuegos como *World of Warcraft*.

Esta tensión entre consumo, cultura de apropiación, cultura participativa, marca y derechos de autor, se evidencia en el hecho de que J. K. Rowling inicialmente condenaba las extensiones o arte desarrollado por usuarios, pero la política de la marca cambió. Esto puede ser explicado nuevamente en términos de *transmedia branding*. Tenderich (2013) explica cómo la política de derechos de autor de las marcas es lo que más determina la posible participación de las audiencias: “Clearly, less restrictive policies fosters participation, as people are allowed to freely gather, speak, change, create and spread content”. (p. 6) En 2011 la marca creó [pottermore.com](http://pottermore.com) una página online que se constituye como la comunidad de interacción entre la autora y los fans. En el sitio se sigue expandiendo el mundo de la ficción. Las escenas más importantes de la heptalogía son presentadas a través de ilustraciones interactivas y los suscriptores pueden hacer encantamientos, descubrir a cuál de las cuatro casas de Hogwart

pertenecerían a través de un test de personalidad, ser elegidos por una varita y preparar pociones, o bien comprar productos. En marzo 2016, la comunidad en Facebook de Pottermore tiene más de un millón de seguidores. Edwards (2012) observa:

Rowling has created the Pottermore website to add more content to her series and to provide a space for further fan interaction (...) While the fan culture allows audiences spaces for their own creativity and interpretations (and fan and audience behavior cannot be predicted or controlled by producers), nevertheless, the multi-platform text is designed specifically to profit from and monetize fan behaviors. (p. 2-3)

Pero además de seguir o no el sitio de la ficción, los fans han reaccionado a la creación de Pottermore. En [bloghowarts.com](http://bloghowarts.com) se comenta cómo un grupo de seguidores de la saga del joven mago Harry Potter “han lanzado su propia versión online del *alma mater* del niño que vivió: Hogwarts Is Here” Se explica como el website ofrece un catálogo de clases aprobadas por el Ministerio de Magia para todos los “aspirantes a magos y brujas”. En el blog se opina que este espacio cumple con lo que debería haber hecho Pottermore: una escuela on-line. El sitio [hogwartsishere.com](http://hogwartsishere.com) permite cursar 7 años de magia y hechicería.

Otra acción de la marca para intentar guiar y canalizar el afecto de los fans a la obra fue publicar el libro *Dear Harry*, con cartas de fans en habla inglesa y *Querido Harry*, una selección de "cartas de amor, agradecimiento y magia" elaboradas por los fans de habla hispana. Este último libro se publicó en 2013. Los fondos se canalizaron a la fundación Lumos creada por Rowling cuya causa es intentar que muchos niños que viven en instituciones de asistencia puedan dejar de vivir en ellas y se integren a la sociedad de otras maneras pues la fundación considera que este aislamiento es dañino para ellos.

En este sentido es importante añadir que como una decisión basada en la convicción, en el manejo estratégico del discurso de la marca, o ambos, Rowling mantiene un discurso alineado al cambio social que incluso ha alimentado o nutrido esfuerzos de cambio social por parte de los fans de la saga.

### **2.2.5. Harry Potter y la imaginación cívica.**

Jenkins (2011) cita el discurso de Rowling cuando esta fue invitada como oradora a la graduación de Harvard en 2008. "We do not need magic to change the world, we carry all the power we need inside ourselves already: we have the power to imagine better." Esta es una de las bases para ejemplificar el concepto *civic imagination* (Jenkins 2011, 2014, 2015). La idea de que antes de cambiar el mundo necesitamos imaginar cómo podría ser.

Uno de los casos más estudiados en cuanto a activismo de los fans es la red *Harry Potter Alliance*. Una red que dice sobre sí misma "We're changing the world by making activism accessible through the power of story. Since 2005, we've engaged millions of fans through our work for equality, human rights, and literacy". ([hpalliance.org](http://hpalliance.org))

Este breve recorrido por diferentes dimensiones de la NT *Harry Potter* muestra la aproximación que se sigue en esta tesis. Se espera que el recorrido por una sola de ellas y sus diferentes aspectos enlazados a narrativa, imaginación, ficción, consumo, mercadotecnia, alfabetizaciones y aprendizaje, participación ciudadana, etc. sirva a los lectores como una visión de su complejidad y de un fenómeno cultural que no se puede describir en términos binarios de "bueno" o "malo" para los jóvenes.

A continuación y por el resto del capítulo, el enfoque se centra en aspectos relacionados con el proceso de diseño y producción de las NT mientras en el siguiente capítulo el enfoque se centra en el enfoque de recepción y participación de los fans de las NT.

### **2.3. Perspectivas en el diseño y producción de narrativas transmedia**

La producción comercial contemporánea indica que lo transmedia es una lógica y forma de producción. Las largas ficciones televisivas como *Game of Thrones* o las obras cinematográficas provenientes de una saga literaria son transmedia y cada vez más historias lo serán. Sin embargo, para que una ficción comercial se convierta en transmedia depende de ser exitosa para costear otros despliegues mediáticos o para asegurar que dichos despliegues se convertirán a final de cuentas en un retorno de inversión. Costa-sánchez y Piñeiro-Otero (2012) explican cómo la serie televisiva

española *Águila Roja* no se consideró como transmedia al inicio sino hasta la segunda temporada. Esto apunta a cómo las NT pueden gestarse sobre la marcha. Casos como *Star Wars* que nutrieron la conceptualización de las NT, (Jenkins, 2006) indican que esta es una forma de contar historias que se ha ido configurando a lo largo del tiempo en la que han influido la propia evolución de la narrativa, la evolución de los medios, entre ellas las características de inmersión, interactividad y posibilidades de participación actuales; el interés de propiciar y diversificar el consumo, así como las estrategias de mercadotecnia para lograrlo y los factores culturales alrededor de la recepción mediática.

En los estudios sobre NT, ha comenzado a existir una profundización en los orígenes de estas narrativas. Fast y Ornebring (2015) rastrean los orígenes de las NT en ficciones como *The Shadow* (1931-presente) y *Transformers* (1984-Presente). Scolari (2014) considera que incluso *El Quijote* cuya primera obra se publicó en 1605 cumple con los criterios para ser una NT, sobre todo por todas las extensiones realizadas por los fans a lo largo de cuatro siglos.

Por tanto, en el resto de este capítulo, estas perspectivas de planeación vs diseño emergente no siempre se separan sino que se vuelven protagonistas cuando es necesario, dialogan. En general, en el capítulo se intenta cruzar las miradas de los productores con las de los académicos, las de la narrativa con las de cine, las de la mercadotecnia con los estudios culturales, etc.

### **2.3.1. Propuestas de diseño enfocadas a la creación profesional de NT**

Estas propuestas se enfocan en cómo crear una narrativa transmedia. Jeff Gómez, uno de los profesionales más reconocidos en el ámbito de las NT, considera que deben conceptualizarse en un primer momento por algunos visionarios para tener coherencia. (en Scolari, 2013). Pratten (2011) es un productor y consultor que ha documentado el proceso profesional de cómo diseñar una NT. Otros como Gary P. Hayes (2011) han concebido la biblia transmedia en la cual se condensa, pero a la vez se detalla, el proceso de producción. Este documento parece ser una continuación del proceso enunciado por Pratten (2011) para dar coherencia y continuidad al mundo una vez que

está en proceso de producción y expansión. Cada NT comercial idealmente debería tener su biblia. Por su parte, académicos como Scolari (2013) y Gambarato (2013) retoman el diseño de Pratten y hacen sus propias aportaciones sobre el diseño de NT, sobre todo enfocadas en entretenimiento pero profundizando en diversos aspectos. Estos últimos autores consideran válida la propuesta de Pratten (2011) en cuanto a que los componentes de desarrollo de una NT son: historia, experiencia, audiencia, plataformas, modelo de negocios y ejecución.

En cuanto a la historia, Pratten (2011) menciona factores como género, personajes, tiempo, lugar, argumento, etc. y en la experiencia se refiere al tiempo, plataformas y lugar, es decir, al contexto en el cual el espectador disfrutará de la experiencia narrativa. Por ejemplo si las diferentes piezas de la historia se verán en cine o vía móvil, etc.

En relación con la participación de la audiencia considera si el usuario tendrá participación en la historia a nivel autoral y podrá modificar dicha historia. Añade la importancia de considerar si se realizarán o no eventos en el mundo real relacionados con la historia y enfatiza la importancia del juego. Con esto último se refiere no solo a despliegues en videojuegos sino a gamificar o a usar el juego para involucrar a la audiencia.

En cuanto a las plataformas hace hincapié en que estas se refieren a la combinación de medios más tecnología. (Por ejemplo Youtube y Vimeo son plataformas para subir video pero son distintas. Mientras un libro puede ser publicado, el consumo será distinto si se vende vía Kindle o es un libro impreso). Recomienda por tanto observar las fortalezas y debilidades de cada plataforma así como poner atención a la combinación de estas. Añade la importancia de calendarizar y sincronizar el uso de las plataformas. Finalmente, en el modelo de negocios habla de diferentes alternativas para costear el proyecto y en la ejecución, del proceso logístico de planeación y desarrollo.

Gambarato (2013) retoma las propuestas de Pratten y coincide con Handler (2004) en la importancia de establecer una premisa y propósito para la NT. Le da más importancia al proceso y concepto de *Worldbuilding*, retoma la clasificación de los diferentes tipos de NT propuestos por Pratten (2011) y complementa esto con el análisis de la visión de otros autores como Dena, Crea una serie de preguntas qué responder durante el proyecto

de creación. Scolari (2013) retoma los cinco ejes de Pratten para el diseño y producción de NT, no considera los tres niveles propuestos por Pratten y retomados por Gambarato sino que apunta a enriquecer las propuestas de diseño integrando las perspectivas de académicos y profesionales sobre el diseño de las NT y recogiendo testimonios tanto de unos como otros, así como analizando algunas de las NT emblemáticas, explorando las diferentes tipologías y agregando la narrativa transmedia documental.

### **2.3.2. Tipología de narrativas transmedia**

Una de las aportaciones de Pratten (2011) es que propone tres tipos de NT de acuerdo a tres ejes: el narrativo, el de medios/plataforma y el de tipo de participación de la audiencia. En el eje narrativo se refiere a los espacios narrativos que se cubren en una NT. Menciona lugar, personajes y tiempo. En el eje medios-plataformas considera el número y la calendarización de plataformas: secuencial, paralela, simultánea, no lineal. En el tipo de involucramiento de la audiencia considera el lugar que se le dará a la participación del usuario: pasiva, activa, interactiva o colaborativa. Con base en estos ejes propone los niveles NT 1) *Franchise* 2) *Portmanteau* 3) *Complex Transmedia Experience*. Esta tipología se explica brevemente ya que se retomará en el Capítulo 4 pero específicamente contextualizada para proyectos educativos y nutrida por otras fuentes.

En *franchise*, considera un proyecto transmedia “típico de Hollywood” (Pratten, 2011) como *24* o *Matrix*:

It is a series of single-platform deliverables -a a book, a movie, a game. in many ways the platforms are independent except that they often cover different narrative spaces: prequel, sequel, flashback which may dictate a release order or schedule. In any case there is no apparent audience interactivity between the platforms. (p. 13).

2) Por *portmanteau*, Pratten (2011) se refiere a los juegos de realidad alternativa, *alternate reality games* (ARG) los que describe como: “it may cover a single narrative space across multiple platforms - each alone insufficient to carry the complex story but like jigsaw puzzle pieces they must be assembled to complete the picture”. (13).

Este tipo de juegos evidencian la importancia de la interacción y la participación en el desarrollo de las NT, lo que sucede es que más que desplegar una narrativa en diferentes medios que pueden explorarse de forma autónoma y tienen un significado autónomo en cada caso como las narrativas *Franchise*, forman una sola narrativa. Son un rompecabezas narrativo que se revela a través de la interacción y colaboración de los participantes.

Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez (2015) retoman la definición de Doore y definen estas narrativas como crossmedia. Pero a final de cuentas, como “experiencias interactivas emergentes en las cuales los jugadores de forma colaborativa localizan claves, organizan información dispersa y resuelven enigmas para avanzar en la narrativa que combina tanto el entorno real como online”. (p. 142). En estos juegos, el mundo (el espacio físico) funge como plataforma (Lugo, 2012). Usualmente giran en torno a resolver un misterio, encontrar un desaparecido o evitar un desastre, por ejemplo, una inminente pandemia (*Pandemic 1.0*, Weiler, 2011). Es decir, hay una misión específica, un llamado a la acción inicial. Los ARG provienen más del campo del juego que de la narrativa, pues se nutren de los juegos de rol y los juegos de caza de tesoros pero igualmente se remontan a las novelas de misterio (Handler, 2004). por tanto, el diseño de un ARG puede nutrirse desde el campo del diseño de juego porque en un ARG se pueden emular estéticas, dinámicas y mecánicas de los videojuegos sin necesidad de ser forzosamente jugados a través de una interfaz tecnológica. (Lugo y Melón en proceso de publicación).

En los ARG, el rol de los usuarios es hacer uso de la inteligencia colectiva (Jenkins et al, 2009) para buscar y unir los fragmentos de información y darles sentido para que la historia-juego pueda continuar. (Lugo y Melón, en proceso de publicación). En general, estas son narrativas participativas, consideradas por Gambarato (2013) como sistemas abiertos ya que permiten la participación de la audiencia quien puede influir en el resultado de la historia y cambiarlo. En este tipo de NT como en ninguno se hace evidente el vínculo y sinergia entre narrativa, participación y juego.

Dos ejemplos destacados de narrativa pormanteau, o ARG, son *Pandemic 1.0* (Weiler, 2011) y *The Lost Ring* (AKQA, 2008). En el primero, los jugadores deben evitar una

pandemia, en el segundo, deben encontrar un supuesto anillo "perdido en la historia de los juegos olímpicos". Es común que en estos juegos exista un misterio que resolver, un desaparecido que encontrar o un reto en el que los jugadores juegan un rol para evitar una catástrofe. Por ello, han sido muy adoptados en el campo de los *serious games*, que tienen propósitos relacionados con educación, salud, política, etc. Y no tienen como único propósito el entretenimiento. Un ejemplo es *World Without Oil* (ITVS, 2007) que explora qué pasaría en un mundo sin petróleo. El juego tiene como objetivo generar conversaciones y soluciones respecto a esta problemática.

3) Finalmente, Por *Complex Transmedia Experience*, Pratten (2011) se refiere a la combinación del tipo franquicia y el portmanteau: una narrativa que se despliega tanto a través de diferentes medios y plataformas y en la que, a la vez, se suma un ARG. Es difícil encontrar un ejemplo como este que no esté conectado a un producto o que más bien funcione como branding de una historia. Pero se recurre a explicar uno de los ejemplos más típicos: *Why so Serious* (42 Entertainment, 2008). La agencia publicitaria, claramente califica el ARG de su creación como una campaña viral para *Batman, The Dark Knight*; valora que este ARG convocó a 10 millones de “unique players” y provocó “excitement and anticipation for *The Dark Knight*” a través de formar una comunidad escogida: “from London to the middle east, from India to Pensilvania, a world like community formed, a chosen community”. La compañía anuncia que esta “transmedia experience” convocó a estos 10 millones de participantes en 75 países diferentes que jugaron juegos interactivos en cientos de páginas web, juegos móviles, eventos en el mundo real, a través de videos, impresos, correo electrónico y “unique collectibles”. Posteriormente anuncian que la cinta *Batman, The Dark Knight* rompió records en ventas y fue: “The most advance pre sale tickets ever, with openings night, morning, midnight , 3 a.m. and 6 a.m. sold out and the biggest opening day of all time”. Se puede observar que la tipología de Pratten (2011) funciona como una guía general capaz de orientar las diferentes el diseño de una NT pero requiere una actualización. Las narrativas transmedia complejas pueden no requerir forzosamente un ARG para ser complejas sino maneras variadas de participación de la audiencia. Una de las diferencias esenciales desde el diseño de una NT *compleja* implicaría los despliegues oficiales

como puntos de entrada a la ficción: secuelas, precedas, videojuegos, obras literarias, etc. que pueden desarrollarse de manera simultánea al desarrollo del texto fuente, o posterior, más la gestión de la participación de los fans de manera simultánea. Esto no siempre puede hacerse a través de “desplegar contenidos” sino de diseñar estrategias de participación que implican no meramente que los fans “consuman” más medios o productos. Es decir, una narrativa transmedia compleja, bien podría ser una narrativa del tipo *franchise*, pero en la que no simplemente se despliega la ficción por varios medios sino que se integra el diseño de participación de los usuarios en la narrativa.

### **2.3.3. Diseño de la participación de los profesionales vs. uso de los usuarios**

Para el diseño de la participación de los usuarios de las NT, Pratten (2011) recurre a las ideas de Ross Mayfield quien asegura que la mayoría de los usuarios no tendrá un alto nivel de involucramiento. Pero ha encontrado que tanto en umbrales bajos de participación como en umbrales altos hay diferentes formas de inteligencia colectiva. Así, los niveles de participación van desde leer y marcar como favorito, siguen por etiquetar, comentar, sustituir, compartir y en los niveles más altos: distribuir, escribir, colaborar, moderar, liderar. Pratten añade la utilidad de las reglas de involucramiento (*rules of engagement*) de Dicks que establecen que en cuanto a la generación de contenidos 75% de la audiencia es pasiva, 20% jugadores y 5% creadores de contenido. Pratten añade que esto evidencias cómo la audiencia tienen diferentes maneras de obtener placer del mundo narrativo.

El autor añade cuatro medidas del involucramiento identificadas por Forrester Research: *involvement, interaction, intimacy and influence*. Por tanto, propone que para entender el involucramiento con las NT no debería medirse solo la interacción de la audiencia y sus contribuciones sino su afecto y afinidad con el mundo narrativo, es decir, qué dicen sobre él y cómo se sienten en cuanto a él.

Con base en todo lo anterior, propone tres estados de involucramiento para las NT: descubrimiento, experiencia y exploración y, propone 5 niveles en los que se puede ir aumentando el involucramiento: atención, evaluación, afecto, compromiso y contribución.

En cuanto a los jugadores, que constituyen 20% de la audiencia regularmente, propone utilizar la clasificación de Bartle que divide los jugadores en cuatro tipos:

- *Achievers*, a quienes les gusta lograr metas como subir de nivel y ganar puntos, los *socializers*, a quienes les interesa convivir tanto con su identidad como en juegos de rol; exploradores, a quienes les gusta descubrir partes nuevas del mundo y los *Killers*, a quienes les gusta dominar y molestar a otros. Cada tipo necesita a los otros tipos para sostener su entretenimiento e involucramiento. (Bartle en Pratten, 2011).

Mientras este autor se enfoca en la propuesta de cómo lograr que la audiencia participe y retoma métricas de participación en redes sociales que usualmente se usan en el área de mercadotecnia, Guerrero-Pico (2016) en un estudio que cubrió análisis textual y etnografía descubrió al analizar dos sitios oficiales en España de narrativas transmedia como *Games of Thrones* y *Águila Roja*, tres tipos de usuario y cuatro modelos de participación. Los tipos de usuario los describe de acuerdo con su posicionamiento cognitivo en un universo narrativo mientras que los modelos de participación por el tipo de contribución. Así, los cuatro tipos de usuario son: el usuario principiante o visitante casual de la web o un fan novato que tiene una disposición favorable a sumergirse poco a poco en la narrativa transmedia y en sus extensiones; un usuario medio que tiene cierto conocimiento, si no exhaustivo sí suficiente, que le proporciona ciertas competencias interpretativas y el usuario avanzado que es experto en cuanto a la amplitud de las competencias interpretativas que le permiten aprovechar todos los contenidos ofertados por la web.

En cuanto a los modelos de participación propone que todos los modelos son participativos pero la diferencia está en cómo se articula la participación. Así enumera cuatro modelos:

- **El modelo observativo (lurker).** La autora lo describe como un participante silente. Mientras no no deja una marca verbal en la web, influye con su presencia y decisiones los contenidos y forma del sitio, por ejemplo en la popularidad de los contenidos publicados.

- **El modelo discursivo/argumentativo, el rol del tertuliano.** Al cual define como un usuario dedicado a comentar en los espacios dedicados a ello. Sus contenidos en el sitio televisivo son de orden argumentativo.
- **El modelo creativo/divulgativo,** quien genera contenido que contribuye a la evolución del mundo narrativo que consume, a través de trabajos basados en el canon como fan fiction, fan vid o fan art, así como productos destinados a conocer ese universo narrativo o a facilitar el acceso de otros usuarios. (En este segundo sentido, Pico parece referirse al usuario como un fan que realiza labores de transmedia branding)
- **El modelo lúdico, el rol del jugador.** Para la autora, el cuarto rol supone una integración de los tres modelos anteriores.

#### **2.3.4. Ética de los productores en cuanto al diseño de la participación**

Finalmente, algo que considerar críticamente en cuanto a las propuestas de diseño enfocadas en enriquecer la práctica profesional es que no consideran una reflexión ética de los productores hacia lo que significa generar y moderar la participación para la audiencia en espacios creados por la marca. En adelante se presentan algunos problemas descubiertos en diversos sentidos en cuanto a las estrategias empresariales para motivar la participación de las audiencias en las narrativas transmedia.

- ***Gossip Girl*. Consumismo en el discurso televisivo e interactivo.**

En *Millennial Fandom. Television Audiences in the Transmedia Age*, un estudio del fandom de diferentes series televisivas para jóvenes, Stein (2015) hace un análisis del discurso a través de análisis textual de prensa, promociones de la industria, análisis de los textos televisivos, paratextos oficiales digitales y la participación de los espectadores en línea. Uno de los ejemplos de NT que analiza es *Gossip Girl*.

Esta serie estuvo al aire entre 2007 y 2012 y se trataba de la vida de adolescentes de la zona de clase alta Upper East Side, la zona de clase socioeconómica más alta de Manhattan. La serie se trata de “seis almas buscando algo en qué creer: el caído, el solitario, la vulnerable, el peligroso, la ingenua y el perdido” (Trailer de la serie

disponible en Youtube). La serie gira alrededor de las vidas privilegiadas de adultos jóvenes y es narrada por una bloguera omnisciente, conocida como Gossip Girl que narra día a día chismes, conflictos amorosos, económicos y familiares de los protagonistas. La historia se basa en un libro exitoso también de Cecily von Ziegesar. (Wikipedia).

Stein (2015) concluye que a nivel discursivo, la serie toma múltiples avenidas para crear a los espectadores una sensación de que son como los personajes: transgresores creativos y por tanto miembros de la celebrada cultura ilícita de la serie. La serie invita la participación de la audiencia a través de extensiones transmedia. y juegos de construcción de mundo que invitan a los espectadores a entrar al universo en línea de *Gossip Girl*.

La autora critica en particular una extensión transmedia en la cual se creó una versión digital del mundo de la serie en el estilo de la ciudad de Nueva York en *Second Life* donde los usuarios podían explorar la región Upper East Side de la ciudad, crear un avatar que podía comprar dentro de las representaciones digitales de tiendas departamentales caras. En 2008, la serie se unió al vendedor de ropa Bluefly para trasladar la compra digital imaginada en el espacio de *Second Life* de la serie en una manera en “actual online shopping”. Se usó una estrategia de identificación y aspiracional para promocionar el consumo: Los visitantes podían comprar ropa y marcas acordes al estilo de vida e imagen de los personajes. La tienda de *Gossip Girl* se dividía en secciones por personaje, así las compras podían basarse en la identificación de las usuarias con el estilo particular de un personaje de la historia más que playeras promocionales de la serie, (como se esperaría, según la crítica de Stein). Después de analizar otras extensiones que tenían un tono y propósito similar, la autora concluye que el propósito era promover la fantasía del consumismo excesivo tan central en el tema de escalar de clase social que se observa en la serie.

- **The Amanda Project. Fan labor y monetización de las creaciones de los usuarios.**

En otros casos, las mismas obras se diseñaron para construirse como una NT a través de la colaboración de los usuarios, como forma de *crowdsourcing* que para estos casos

específicos, podría denominarse *crowdcreation*. Martens (2011) hace una fuerte crítica al proyecto literario transmedia *The Amanda project* (2009) concebido desde un inicio como una historia multiplataforma.

La historia gira alrededor de Amanda, una chica que desaparece. La obra consta de 8 libros. El primero es *Amanda i, invisible* cuyo argumento se resume así: La protagonista desaparece y tres de sus amigas que no simpatizan entre ellas tienen que descubrir por qué desapareció. Así, van encontrando pistas que Amanda les ha dejado. De esa manera van descubriendo que todo lo que sabían sobre ella es falso. ([goodreads.com](http://goodreads.com))

En el sitio oficial del proyecto se explica como este comenzó con 150 “beta girls”. (Aludiendo evidentemente al lector beta de las comunidades de fan fiction). Luego se explica que participaron miles de adolescentes de todo el mundo quienes “han contribuido con cientos de miles e páginas de historias, poemas, arte, canciones, comentarios y teorías sobre Amanda y sobre la vida en general”. La página describe esto como un experimento único en ficción colaborativa, un trabajo artístico único y una comunidad de escritoras talentosas y artistas que se apoyaron la una a la otra en su trabajo creativo y construyeron juntas un “remarkable space”. Esto alude a las características de comunidad que se atribuyen al espacio: una comunidad de fan fiction. Es interesante que se remarque el reconocimiento a la creatividad, arte y talento de las participantes.

El sitio simula ser una comunidad de fan fiction, en forma, pero si el discurso es controlado más por la marca que por la audiencia como en las comunidades de fans. Es posible considerar que el fan fiction producido en un espacio como este presente algunas de las mismas oportunidades de aprendizaje de lectura y escritura que una comunidad de fan fiction, y que se revisarán a detalle en el siguiente capítulo, pero vista como práctica sociocultural pierde muchas de sus cualidades. Martens (2011) señala:

Teens have agency as reviewers and creators on sites they create as long as their views suit the overall goals of the site. The idea of a resistant audience, coming from ‘a position of externality’, a ‘being-against’ (Bratich, 2008: 43), is simply not possible on publishers’ carefully controlled proprietary sites, as the sites would remove subversive voices that interfere with their marketing plans. (p. 54)

Por otro lado, las participantes podían hablar con las escritoras base en conversaciones, escribirles sobre música, imagen personal, el contenido de sus libros y tratarlas en una relación que simula el uno a uno de las comunidades de fan fiction donde no hay distancia entre el escritor y el lector e incluso tratarlas en una relación que simula la amistad. Así, se generaba un lazo afectivo entre escritoras y lectoras-prosumidoras. Las escritoras animaban a las participantes a escribir, postear, participar. Pero una de las críticas de Martens (2011) es a la regla que aparece en el sitio de Random House y que concede derechos a la marca de usar cualquier correo, mensaje, datos, imágenes, historias, etc. para usarlo, mostrarlo, “sublicense”, adaptar, transmitir y copiar. De acuerdo a esto, las participantes mantienen su propiedad intelectual pero dan permiso a Random House para hacer uso sin restricciones, perpetuo, a nivel internacional y sin cobro de regalías; para hacer cualquier cosa alrededor de sus producciones.

Como se ha visto, existe cierta tensión entre la perspectiva de los productores que se acaba de revisar, quienes tienen claro que para ellos la participación debe convertirse en retorno de inversión, monetización; y, los académicos que analizan esto desde una perspectiva cultural. Mientras es importante notar que las perspectivas culturales distan de ser neutras y también están filtradas por la mirada de los académicos, esto informa de algunas de las necesidades importantes al considerar las áreas que debe incluir una alfabetización contemporánea.

Una mirada vinculada a los recursos narrativos y formales puede ampliar la perspectiva de los diseñadores más allá de las recomendaciones prácticas ofrecidas desde el ámbito profesional tan vinculadas a la logística y la ejecución pero muy generales en la narrativa. Uno de los cambios importantes en las tendencias de los estudios sobre NT es observar el diseño narrativo desde la construcción de mundos en lugar de historias.

#### **2.4. Diseño narrativo del mundo en las NT**

Long (2007) explica que mientras una audiencia disfruta de un argumento, las prioridades de un narrador cambian si se quiere mantener enganchado a un público de diversas historias. El enfoque cambia del argumento a los personajes. Jenkins (2003)

afirma que un buen personaje sostiene múltiples narrativas mientras un buen mundo sostiene múltiples personajes y sus historias y por tanto sostiene una marca transmedia. Como se puede observar, esto asume que son los motivos comerciales los que condicionan la narrativa. Mientras, sin duda esto tiene una gran influencia, en esta sección interesa profundizar en el diseño de narrativas basada en un mundo en lugar de en un argumento o en un personaje. Mientras el *Worldbuilding* es para Jenkins (2009) el cuarto principio de diseño de las NT, desde el punto de vista meramente narrativo esta es la diferencia esencial entre las narrativas transmedia y otras narrativas. Pero es también importante distinguir qué significa una narrativa basada en mundos: Esta no se opone a la narrativa basada en argumentos o personajes, sino que los incluye. Pero mientras una ficción basada en argumento no siempre puede convertirse en un mundo, diseñar primero un mundo en el que tengan cabida personajes y argumentos parece más lógico.

Wolf (2012) en *Building Imaginary Worlds, the Theory and History of Subcreation*, explica que los mundos, a diferencia de las historias, no tienen por qué depender de las estructuras narrativas, aunque las historias siempre dependen de los mundos en los que se llevan a cabo. Los mundos se extienden más allá de las historias que se producen en ellos, invitando a la especulación y la exploración a través de medios imaginativos. Son límites de lo posible, una mezcla de lo familiar y de lo no familiar, las permutaciones de deseo, el temor, y el sueño, y otros tipos de existencia que pueden hacernos más conscientes de las circunstancias y las condiciones del mundo real que habitamos. Diferentes teóricos como Wolf (2012) y Gambarato (2013) retoman la definición de Ryan (2004) para definir lo que es un mundo: un conjunto de objetos y personas conectadas; un entorno habitable; un conjunto razonablemente inteligible para los observadores externos; un campo de acción para sus miembros.

Wolf (2012) afirma que hasta ahora, (y con ello parece referirse a lo que sucede comúnmente en el cine comercial) el mundo aparece como una de las “categorías” de la historia. Es el espacio en donde se realiza la acción, nos puede ubicar contextualmente en la época y decirnos algo sobre el estado interno del personaje. Esto parece entenderse

más fácilmente si se considera que en dichas narrativas la geografía y lugar se considera espacio, no mundo.

Lo que se propone aquí para poder organizar y definir las estrategias narrativas de una ficción basada en un mundo es que hay estrategias narrativas en diversos niveles:

1. Para la construcción del mundo que posea características que hagan fácilmente extendible la ficción por diferentes medios y que proporcionen cierto grado de coherencia (Esto atendería a los principios de serialidad y de continuidad enunciados por Jenkins, 2009)
2. Para construir una narrativa principal, o lo que Jenkins ha llamado *the mothership* (2009).
3. Las estrategias que per se, extienden la ficción. Por lo tanto aquí en adelante se describen y analizan estos tres niveles.

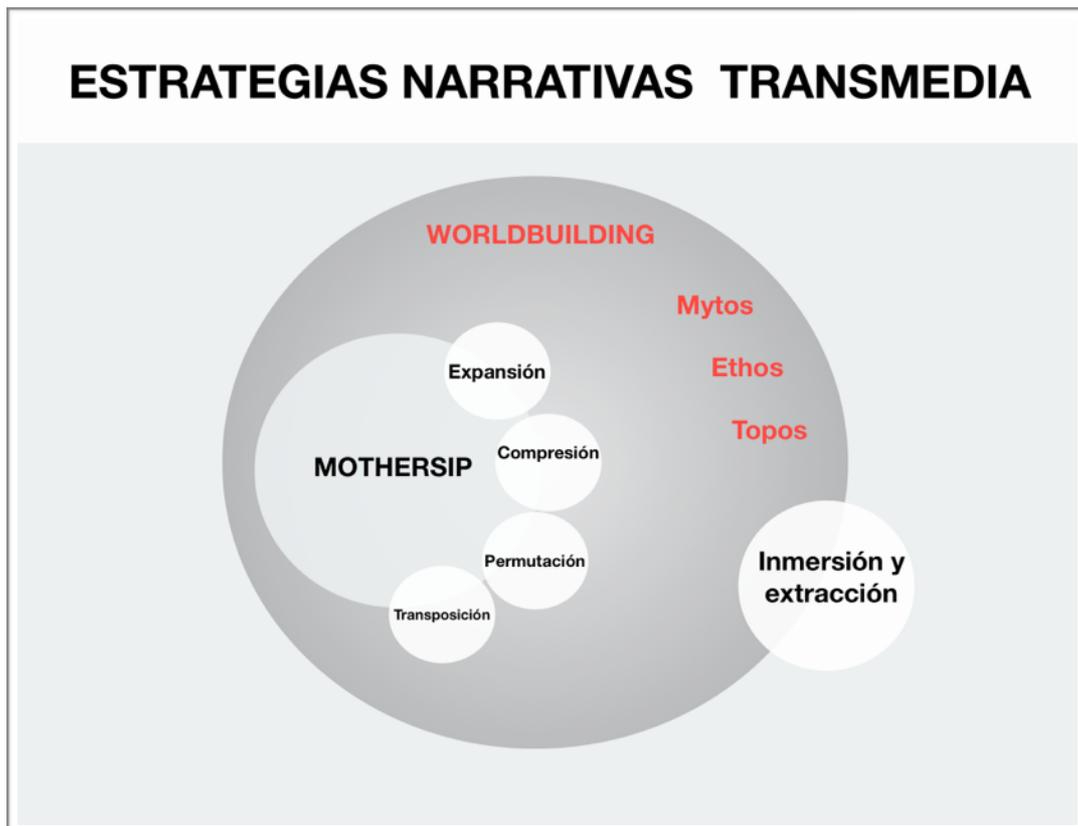


Figura no. 5. Diferentes niveles de estrategias narrativas en las NT. Elaborada por la autora con base en Klastrop y Tosca 2004; Jenkins, 2009; Scolari, 2014a.

#### **2.4.1. *Worldbuilding*: diseño del mundo**

La definición de los mundos transmediales propuesta por Klastrup y Tosca (2004) parece un recurso muy útil al diseño narrativo basado en mundos de las NT. Las autoras no se refieren a las narrativas transmedia. Su campo de estudio es el diseño de videojuegos y se refieren a mundos virtuales. Explican cómo *the worldness* es decir las características distintivas del universo, son una abstracción, una imagen mental compartida entre diseñadores y audiencia:

Transmedial worlds are abstract content systems from which a repertoire of fictional stories and characters can be actualized or derived across a variety of media forms. What characterizes a transmedial world is that audience and designers share a mental image of the “worldness” (a number of distinguishing features of its universe). The idea of a specific world’s wordless mostly originates from the first version of the world presented, but can be elaborated and changed over time. Quite often the world has a cult (fan) following across media as well (Klastrup y Tosca, 2004).

Las autoras proponen y agrupan en tres, los elementos principales de los mundos transmediales: *el mythos, el topos y ethos*.

- **Mythos**

El mythos es “the backstory of all backstories”, el conocimiento central que se requiere para interactuar e interpretar los eventos en el mundo. Consideran los conflictos, las batallas y los personajes.

Se puede decir que en el el Mythos es muy importante el diseño de los personajes del mundo. Como se verá en el siguiente capítulo, los fans tienen un vínculo afectivo con la ficción, y mientras en algunas ocasiones este vínculo es con el mundo mismo, muchas veces este vínculo es, sobre todo, con los personajes. Samutina (2015) explica, por ejemplo, que en la comunidad rusa de fan fiction alrededor de *Harry Potter*, los participantes tienen diferencias en cuanto a lo que las vincula a la ficción: un vínculo emocional con el mundo, con los personajes e incluso a veces con uno solo de los personajes.

Una de las NT emblemáticas, *Star Wars*, rompió con esta idea de historias basadas en argumento y aunque podría decirse que se enfocó en una construcción del mundo, el puente fue su enfoque en el viaje mítico del héroe. Es reconocido por la marca, que George Lucas se inspiró en las ideas de Joseph Campbell, que en su libro *El héroe de las mil caras* (1959) se expresaban sobre el viaje mítico del héroe y su viaje que consta de distintos pasos.

Campbell se basa en los arquetipos de Jung para fundamentar su postura. Acude a una gran cantidad de mitos y rituales alrededor del mundo pero añade algo más, los sueños: estos también revelan el viaje del héroe. De acuerdo con el autor, el sueño es el mito personalizado, el mito es el sueño despersonalizado, tanto el mito como el sueño son simbólicos del mismo modo general que el fenómeno de la psique. A esto el autor llama el monomito. El autor afirma que independientemente de la variabilidad en tiempo y espacio en los mitos encontraremos siempre la misma historia de forma variable y sin embargo, maravillosamente constante. Señala que la aventura mitológica del héroe es la magnificación de la fórmula representada en los ritos de iniciación: separación, iniciación, retorno. Añade que la jornada del héroe es una jornada de readquisición y descubrimiento de fuerzas divinas buscadas y peligrosamente ganadas que han estado siempre dentro del corazón del héroe y por tanto, la travesía del héroe mitológico es sobre todo interior, en profundidades donde se vencen oscuras resistencias donde reviven fuerzas olvidadas y perdidas por largo tiempo que se preparan para la transfiguración del mundo. El héroe es el hombre o la mujer que ha combatido sus limitaciones personales y ha alcanzado las formas generales humanas válidas y formales.

Por su parte, Vogler (1998) basado en Campbell propone una serie de principios de diseño para el cine retomando los pasos del viaje del héroe y adaptando siete arquetipos: el héroe, el mentor, el guardián el umbral, el heraldo, sombra, *shapeshifter*. Dichos arquetipos no son estereotipos fijos asignados a cada personaje sino funciones flexibles que los personajes desempeñan temporalmente para lograr cierto efecto en la historia. Cada arquetipo tiene una función dramática y psicológica. Uno de los arquetipos más interesantes es la sombra, que representa las fuerzas del mal. En vez de pensar en un

“villano” que normalmente es “antagonista” del protagonista bueno, la sombra es un arquetipo que en diferentes momentos personalizan distintos personajes. Esto explica narrativas en las que Luke Skywalker es luz y sombra por ejemplo o la personalidad compleja de personajes como Batman.

Igualmente, esto puede explicar cómo una historia con diversos personajes principales se puede hacer compleja si cada uno de los personajes vive su propio viaje del héroe y si los diferentes personajes constituyen diferentes arquetipos en relación a los otros personajes. Uno puede ser mentor de otro, que su vez es aliado de uno más, etc. pues las relaciones que se establecen son dinámicas y dan origen a las subtramas. La serie televisiva *Lost* es un buen ejemplo de esto con una gran cantidad de personajes que tienen un viaje personal del héroe, pero que parecen compartir un viaje del héroe conjunto. El viaje interior del héroe es distinto para cada uno, pero el viaje exterior es compartido aunque con diferentes roles: salir de la isla y regresar a casa.

Se puede decir, que basarse en el viaje mítico del héroe en el diseño de personajes, puede dotar de sentido y propósito a los personajes del mundo y favorecer la creación de diferentes interacciones entre los personajes pero que es importante alejarse de una mirada estructural similar a la que se prioriza en propuestas que promueven las funciones de Propp, o las propuestas de Greimas para crear más que para analizar. Pues en dichas propuestas prevalece el valor de la acción por sobre el personaje. Como ya lo señalaba el crítico literario Eagleton (1996) el estructuralismo en su postura extrema desapareció el personaje por basarse en la función.

- **Topos**

En el topos, Klastrop y Tosca (2004), incluyen el escenario del mundo en un tiempo histórico específico, una geografía detallada e incluso alude al género aunque sin nombrarlo así.

Para las autoras, desde el punto de vista del jugador, conocer el topos significa saber qué esperar de la navegación por el mundo. Aunque aludan al jugador, esto parece una buena analogía para el espectador, consumidor o participante de una NT y no solo para mundos virtuales o videojuegos.

En cuanto a la creación de un mundo en el que se desarrollen muchas historias, es posible que se favorezcan géneros como la fantasía y la ciencia ficción o que se comience a pensar en otras historias sin pensar en género, que el remix de géneros sea cada vez mayor o que los géneros sufran cambios. (Wolf, 2012). Esto se entiende si se recurre al concepto de ficción especulativa, un macro género que abarca la ciencia ficción, la fantasía, el horror, la historia alterna, el realismo mágico, el cuento de hadas y géneros muy específicos o cruces de géneros como Medieval European Fantasy, ficción de vampiros, entre otros ([tvtropes.org](http://tvtropes.org)) que están basados en la imaginación y más que querer imitar el mundo, literalmente crean mundos alternos. La abundancia de NT que caen dentro de la ficción especulativa parece confirmar la aseveración de Wolf. Por ejemplo: *Starwars*, *Harry Potter*, *lost*, *Game of Thrones*, *Pokemon*, *El ministerio del tiempo*, etc.

- **Ethos**

Finalmente, en el Ethos incluyen “the explicit and implicit ethics of the world and (moral) codex of behaviour, which chantares in he world are supposed to follow” (Klastrup y Tosca, 2004). Qué significa el bien y el mal en este mundo y qué comportamientos pueden ser aceptados como “in character” o “out of character” en el mundo. Por tanto, el ethos es el conocimiento que se requiere para saber cómo comportarse en el mundo.

Series televisivas como *Breaking Bad* (AMC, 2008) en el que impera una moral muy cuestionable en casi todos los personajes, el famoso manga *Deathnote* (Onba, 2003) o la serie *Dexter*, (USA, 2006) en las cuales los protagonistas se consideran con derecho a matar a asesinos, videojuegos como *Grand Thef Auto* en las cuales es válido robar, son una manera de evidenciar a qué se refiere la construcción del ethos. En muchas ficciones el ethos se asemeja al que parece regir la vida “real” si vivimos en la sociedad occidental o en un área específica. Pero el ethos es una construcción. Al nutrir un diseño de mundos con un ethos, se puede también diseñar personajes con roles de oposición en cuanto a su moral, se pueden diseñar metas y conflictos para los personajes.

- **Estrategias en el diseño del mundo**

Así, para diseñar un mundo se pueden seguir dos opciones. Construir el *mythos*, el *topos* y el *ethos* con mucho detalle para derivar la ficción o construir a grandes rasgos estos tres elementos y construir una premisa que permita en el futuro construir y extender el mundo con coherencia. En *Pokemon* la premisa es que el jugador es novato y tiene que convertirse en maestro, así como que tiene que ir coleccionando diferentes *Pokemon* que existen en diversas regiones. Bajo estas condiciones este mundo se puede acrecentar a través de a) el número de *Pokemon*, que ha sobrepasado los 700, b) a través de las regiones.

Las posibilidades específicas de extensión de este mundo se basan, sobre todo en las estéticas, dinámicas y mecánicas del juego. Las primeras se refieren a las experiencias y reacciones emocionales que el jugador experimentará al jugar; son diferentes manifestaciones de diversión: disfrute de los sentidos, fantasía, drama, reto, compañerismo, descubrimiento y expresión personal. La estética principal en *Pokemon* es el reto. Las dinámicas funcionan para crear estas experiencias a través de las situaciones, fenómenos y eventos que presenta el juego al jugarse y, las mecánicas son las acciones y mecanismos de control permitidos dentro del contexto del juego (Hunicke, LeBlanc y Zubec, 2004; LeBlanc, 2006). Es decir, funcionan como reglas o procesos a los cuales se ciñe el jugador. Las dinámicas del juego “coleccionar *Pokemon*”, “entrenar *Pokemon*” y “pelear con otros *Pokemon* ” son la esencia de los juegos y videojuegos, estas dinámicas han permitido generar narrativas como películas y series televisivas en las que los protagonistas recorren el mundo *Pokemon* realizando dichas acciones.

En *las maletas de Tulse Luper*, (Greenaway, 2003- ) el protagonista es un personaje que nace en 1911. El personaje aparece en eventos muy importantes a lo largo del siglo XX pero termina prisionero. Suele dejar su vida en una maleta. El número de maletas es 92 y estas contienen información que va develando la historia. Con base en dicha premisa la ficción puede extenderse a través de: a) el número de eventos: Tulse Lupper puede “aparecer” en diferentes épocas, b) el número de maletas, c) el contenido de cada maleta

pues a través de los objetos de las maletas se va revelando la historia etc. Esta ficción cuenta con tres largometrajes, un videojuego de rol, tres libros, etc.

En *El ministerio del tiempo* (TVE, 2015) se juega con una dinámica similar a la seguida en *Las maletas de Tulse Luper* que implica la posibilidad de tener aventuras en diferentes espacios y tiempos solo que en el pasado. En los diferentes capítulos, los personajes han viajado a los años 1100, 1595, 1492, etc. Sin embargo, hay ciertas condiciones que parecen asemejarse más a la creación de las dinámicas de un videojuego. Por ejemplo, solo se puede viajar al pasado, el año límite es 2015, las puertas se cierran en condiciones específicas, los personajes no deben llevar objetos personales ni personas ajenas al ministerio a otras épocas.

Como se ha visto en esta sección, una NT es una narrativa basada en la construcción de un mundo y puede producir interés, vínculo emocional, curiosidad intelectual y en sí motivación para el espectador, participante o usuario, a través de la inmersión en dicho mundo y la identificación emocional con los personajes. Para implicar al espectador, participante o usuario se utilizan estrategias narrativas, estrategias de juego o ambas.

#### **2.4.2. Estrategias narrativas en los textos principales de las NT o *mothership*.**

En esta sección se hace parte un breve análisis de las estrategias narrativas "al interior" de la ficción principal o *mothership* (Jenkins, 2009) que luego pueden facilitar extensiones o modificaciones posteriores o simultáneas.

- **Tiempo**

Usualmente las NT tienen como texto principal, *mothership* (Jenkins, 2009) narrativas largas, sagas en el caso de libros y películas, o bien series televisivas de varias temporadas. Por ello, las posibilidades de utilizar recursos narrativos en cuanto al tiempo también aumentan o se modifican y se complejizan. Según Gennette en Pimentel (1998), los relatos tienen una dualidad temporal. La historia narrada establece relaciones que imitan la temporalidad humana. A este tiempo se le llama diegético o de la historia. La disposición no temporal sino textual es el tiempo del discurso. En la temporalidad del discurso intervienen el orden, la duración y la frecuencia. Estas referencias son

útiles para explicar los diferentes juegos temporales que se han utilizado en estas ficciones. Las NT pueden cubrir largos periodos de tiempo en la diégesis. Por ejemplo, a Harry Potter se le ve ir creciendo. Pero en otras historias lo que sucede es que el tiempo “se extiende”. Por ejemplo, en la serie *24*, cada capítulo cubre 24 horas de duración, solo es un día en la vida de los personajes. Esto contrasta con la mayoría de películas, en las que en una hora y media se comprime una vida y pasan años.

Mientras en una historia puede haber concordancia entre ambos tiempos, del discurso y de la historia, también puede haber rupturas o anacronías. Pimentel (1998) señala que estas discordancias son las prolepsis (flashbacks) y prolepsis (flashforward) las cuales abren las posibilidades de excavar en el pasado o el futuro de los personajes y con ello de extender la ficción, como fue el caso de *Lost*. Debido a la gran cantidad de personajes y a su estrategia de excavar en diferentes momentos del pasado y el futuro, la serie tenía en este manejo del tiempo una de sus grandes estrategias para mantener intrigado al espectador. En la serie *Breaking Bad*, el uso de prolepsis fue muy común pero es interesante que esto se hacía de varias maneras. Las prolepsis siempre se hacían al principio de un capítulo pero a veces se cerraban al final del mismo, después de varios, o incluso hasta el final de la temporada, como fue el caso de la última. El espectador nunca sabía cuándo completaría el resto de la historia.

Otra estrategia son los cambios en la frecuencia narrativa (Pimentel, 1998). Esta se refiere al número de veces que un hecho se cuenta dentro de la ficción. Cuando hay concordancia, cada hecho aparece solo una vez en la historia y el discurso, la frecuencia es singulativa, pero puede ser repetitiva: el acontecimiento sucede una vez en la historia pero es narrada más veces en el discurso. Este recurso se ha utilizado por ejemplo en *El ministerio del tiempo*. En el capítulo seis de la primera temporada, los protagonistas fallan su misión, regresan al presente y vuelven a intentar varias estrategias para lograr su misión, hasta que lo logran. Mientras el evento no es en sí meramente una repetición en el discurso porque dentro del mundo posible en realidad sí visitan el pasado varias veces, logran extender la ficción a través de jugar con el recurso narrativo de la repetición.

Esta serie ha utilizado varias estrategias temporales como mostrar diferentes puntos de vista de un mismo suceso o tiempo. Por ejemplo en el capítulo siete de la misma temporada, se observan dos diferentes puntos de vista de lo que sucede en el año 1844, a la vez que se despliegan el año 2012 y 2015 (en una clara alusión a los recursos formales utilizados en la serie 24). Esta estrategia se conoce como contrapunto. (Beristáin, 1995).

Por otro lado, en los textos *mothership*, se utiliza mucho la elipsis, esto es lo que, en el plano de lo temporal, permite muchas posibilidades de expansión del relato tanto por parte de la marca como por los fans. Scolari (2014b) señala por ejemplo como en 24, el que el tiempo dietético simule un día, deja 364 días de elipsis para crear otras ficciones.

- **Personajes.**

Una de las estrategias es conocer detalladamente al personaje pero poco a poco, instigando la curiosidad. Por ejemplo en *Lost*, se iba revelando el pasado de los personajes y se iba comprendiendo poco a poco su personalidad, motivaciones, deseos, conflictos. Esto requiere de personajes que sean redondos más que planos. Es decir, mientras los programas episódicos normalmente presenta personajes planos que no cambian sino que son los mismos pero reaccionan ante situaciones diferentes como en las situaciones de comedia (sitcoms), los seriales tienden a tener personajes más similares a los humanos con virtudes y defectos. (Diversos autores en Lugo, 2012).

Como se ha visto en los ejemplos hasta ahora mencionados, en un mundo tienen cabida muchos personajes tanto principales como secundarios. Estas narrativas suelen tener maneras de poder añadir personajes sin afectar la coherencia del mundo. En el caso de *Lost*, esto se hizo a través de la gran cantidad de pasajeros que pueden ir en un avión, siempre puede haber una historia no revelada a la fecha. Por otro lado, conforme los protagonistas exploraban la isla, en su condición de lugar fantástico, se posibilitaban encuentros con personajes nuevos tanto del pasado como del presente; personajes individuales o personajes grupales. En *El ministerio del tiempo*, hay diversos protagonistas y personajes secundarios, pero en cada episodio hay una serie de

personajes que suelen parecerse más a los personajes planos que no tienen dimensiones tan humanas como los protagonistas.

- **Espacios.**

En general lo que se observa es una multiplicación de espacios. Esto no siempre requiere una estrategia de grandes mundos sino su división y exploración. Por ejemplo en *Lost*, aparentemente el único espacio es la isla, pero se exploran diferentes áreas de esta que son desconocidas y se van dando a conocer en diferentes momentos y temporadas. en *Harry Potter* el mundo real y el mundo alterno y a su vez, cada espacio de Hogwarts. En el mundo *Pokemon*, existen las regiones; en *Star Wars*, los planetas; en *Game of Thrones*, los reinos.

- **Narrativa basada en conflicto vs narrativa basada en mundo.**

Mientras en el análisis narrativo tradicional, las ficciones siempre se han analizado en las categorías de personajes, estructura y argumento, tiempo y espacio (Sullá, 2001), en las NT lo que parece haber no es tanto un cambio de factores como un reacomodo de ellos en los que la estructura deja de ser protagonista y la dimensión espacio-temporal se vuelve central, pero lo que permanece es la importancia de los personajes que son quienes nos vinculan emocionalmente con la ficción. Se entiende que esta comparación se hace para ficciones de carácter comercial. En el cine de arte, de autor, etc. Prevalecen formas más experimentales que han jugado desde siempre con recursos narrativos y formales.

### **2.4.3. Estrategias narrativas en las extensiones transmedia.**

“In the ideal form of transmedia storytelling, each medium does what it does best” (Jenkins, 2006) Normalmente se piensa en los despliegues en función de las características de los medios sobre todo como tecnología y en relación con sus usuarios. Pratten (2011) y Scolari (2013) coinciden en evaluar la naturaleza de la plataforma: sus usuarios, la lógica de la plataforma. Jenkins enfatiza también un enfoque comercial:

(...) And it also makes economic sense. Different media attract different market niches. Films and television probably have the most diverse audiences, comics and games the narrowest. A good transmedia franchise attracts a wider audience by pitching the content differently in the different media. (Jenkins, 2003).

Pero también podrían añadirse los usos socioculturales de cada una e incluso el grupo de la audiencia para el que cada plataforma es más popular debido a sus hábitos de uso de medios, a su edad, etc. Pratten (2011) añade que hay que evaluar cómo funcionarían en conjunto. Si se piensa en la lógica transmedia se puede decir que no se puede calcular exactamente el flujo del usuario, pero idealmente, se trataría de diseñar dicho flujo y experiencia entre las diferentes plataformas y productos mediáticos. En cuanto a esto Pratten (2011) señala que el usuario pasa por tres fases: descubrir, explorar e involucrarse. Por tanto, cada plataforma puede estar en un diferente estado, que según el autor, los diseñadores de la NT deben calcular.

Scolari por su parte (2013) destaca cómo cada plataforma o medio puede ser útil para determinados propósitos narrativos. El mismo autor (2014b) detalla todas las extensiones del diseño NT tal vez más ambicioso a la fecha, *Lost*, y se enfoca en describirlos por el tipo de plataforma, producto y medio: novelas, videos, movisodes, recapitulaciones, etc.

La lógica de considerar los tipos de productos mediáticos tiene un gran valor si se considera que escoger el medio y plataforma es pensar en qué hace mejor cada medio y qué hará determinada audiencia con esos contenidos en esa plataforma y cómo conectará con otras, o bien, cómo consumirá ese producto. Por ejemplo, un movisode es un relato corto pensado para verse en dispositivos móviles. Usualmente funciona a nivel narrativo como un *filler*, es decir, un contenido que no afecta la historia principal sino que añade información, detalles. Por ejemplo interacciones entre los personajes, pensamientos, información más detallada sobre un personaje, etc. Scolari llama a estos relatos intersticiales (2009, 2014b).

Desde un enfoque más narratológico, es decir más enfocado en el texto, que enfocado en la audiencia, el mismo Scolari (2014a, Scolari, 2014b) propone retomar las cuatro figuras de la retórica clásica: adición, omisión, transposición y permutación para analizar

las extensiones transmedia. El autor aclara, (basado en Pezzini y Gray) que las NT dan lugar no solo a las extensiones sino a las compresiones (como una recapitulación hecha por la franquicia o por un por un fan).

Guerrero-Pico (2016) extiende esta idea y aunque se enfoca en las narrativas de los fans, su propuesta bien puede aplicar a las estrategias de los diseñadores de narrativas transmedia. Para cada una de las propuestas de Scolari añade que estas pueden aplicar al espacio, el tiempo o los actores (personajes). Así, se puede decir que una precuela es una extensión en el tiempo. Estos conceptos sirven para el análisis de cómo se extiende el mundo narrativo a través de añadir o modificar la obra fuente y descubrir el objetivo narrativo de la pieza: qué rol juega en la gran historia.

Aquí se propone que cuando el propósito se centra en el diseño más que en el análisis, se hace necesario enlazar los principios de diseño generales, como los enunciados por Jenkins (2009) con estrategias narrativas, lúdicas, etc. específicas y los medios que se usan para comunicarlas. Las estrategias de expansión desde el punto de vista narrativo tienen como principal objetivo sumergir en el mundo ficcional al espectador, lector, usuario, jugador, o una combinación de todos estos roles. En la creación de las extensiones, hay dos principios de diseño muy importantes que se ponen en juego de los 7 enumerados por Jenkins, (2009). Estos son a) el principio de *immersion vs extractability* y el de *spreadability vs. drillability*. (en Jenkins, 2009). El de inmersión se explica por sí solo y como se vio al examinar la narrativa de Harry Potter, la extracción consiste en llevarse el mundo narrativo al propio mundo. Sobre el otro principio enunciado: *spreadability vs drillability* vale la pena detallar lo que Mittell, en el blog aca-fan de Jenkins (2009) señala:

Perhaps we need a different metaphor to describe viewer engagement with narrative complexity. We might think of such programs as drillable rather than spreadable. They encourage a mode of forensic fandom that encourages viewers to dig deeper, probing beneath the surface to understand the complexity of a story and its telling. Such programs create magnets for engagement, drawing viewers into the storyworlds and urging them to drill down to discover more... The opposition between spreadable and drillable shouldn't be thought of as a hierarchy, but rather as opposing vectors of cultural engagement. Spreadable media encourages horizontal ripples, accumulating eyeballs without necessarily encouraging

more long-term engagement. Drillable media typically engage far fewer people, but occupy more of their time and energies in a vertical descent into a text's complexities.

En la siguiente tabla se esboza un intento por describir algunas de las estrategias que atienden el vector inmersión-extracción o la búsqueda de la profundidad (drillability). Se enumeran algunos despliegues mediáticos que han servido a ese propósito en algunas de las narrativas transmedia y se apuntan la manera en la que se involucra la participación de la audiencia. Se propone que existen diferentes tipos de profundidad: narrativa y reflexiva. En la primera, el objetivo es instigar que el fan profundice en la narrativa per se. En la reflexiva, que el fan reflexione sobre el proceso de narración o producción.

<b>Propósito de la estrategia</b>	<b>Descripción</b>	<b>Despliegues y productos mediáticos (Ejemplos).</b>	<b>Aspectos participativos</b>
Inmersión: hacer sentir participe del mundo de la ficción a través de la simulación	Despliegue del mundo narrativo y fusión con el mundo real a través de despliegues digitales que “prueban” la realidad de los hechos u organizaciones existentes en la ficción y permiten al usuario participar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Página web de Dharma Initiative. Serie: Lost.</li> <li>• Intranet del Ministerio del tiempo. Serie: Ministerio del tiempo.</li> <li>• Página web para juntar fondos para la cura del cáncer de Walter White/página web del despacho del abogado Saul. Serie: Breaking Bad.</li> </ul>	En el Ministerio del tiempo los participantes pueden entrar con un password a la intranet. El password es solo para seguidores de la serie en Facebook y cambia cada semana.
Inmersión a través de la agencia. (Murray, 1999). “Enacting narratives” (Jenkins, 2004).	Posibilidad que tiene el participante de convertirse en un personaje de la ficción a través de la simulación de roles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campaña electoral de Harvey Dent para gobernar Gotham City. Se crearon playeras, pancartas y botones. ARG <i>Why so Serious/Batman The Dark Knight</i>.</li> <li>• Creación de videojuego en 1a. persona. <i>Lost Via Domus</i>.</li> <li>• Becario del ministerio del tiempo. Whatsapp</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convertirse en militante de Harvey Dent y marchar en diferentes ciudades usando playeras y pancartas. El usuario conserva su identidad.</li> <li>• Convertirse en un personaje secundario del vuelo 815 llamado Elliot Maslow e interactuar con los protagonistas de la serie en el videojuego en 1a. persona <i>Lost Via Domus</i> (Scolari, 2014).</li> </ul>
Inmersión y extracción.	Sumergirse en el mundo, a la vez que se lleva el mundo de la ficción consigo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juego de cartas de Pokemon.</li> <li>• Libros de la biblioteca de la escuela Hogwarts. Por ejemplo: <i>animales fantásticos y donde encontrarlos</i>,</li> </ul>	<p>Los tipos de participación son variados. En el juego de cartas se puede aumentar la inmersión a través del juego de roles como “ser entrenador Pokemon”.</p> <p>En la lectura de los libros, predomina la productividad semiótica (Fiske, 1992).</p>

<b>Propósito de la estrategia</b>	<b>Descripción</b>	<b>Despliegues y productos mediáticos (Ejemplos).</b>	<b>Aspectos participativos</b>
<i>Drillability</i> . Profundización en la narrativa.	Consiste en instigar la curiosidad de la audiencia para que esta investigue más sobre los personajes o los hechos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Piezas intersticiales que permiten ahondar en la vida de los personajes. (Scolari, 2009, 2014b).</li> <li>• Videos o comics disponibles vía web. Series: Lost, Breaking Bad, Heroes.</li> <li>• El blog de Angustias. Serie: El ministerio del tiempo.</li> <li>• Novela <i>Bad Twin</i>. Serie <i>Lost</i>. El supuesto autor es Gary Troup, escritor y pasajero que es aspirado por la turbina del avión y cuyo manuscrito es encontrado por un personaje. La obra aparece en las manos de Sawyer la novela contiene muchas referencias a la serie. (Scolari, 2014)</li> </ul>	La participación es más en el sentido de la productividad semiótica que consiste en el proceso activo de interpretación. (Fiske, 1992).
<i>Drillability</i> . Profundización en la narrativa a través de la reflexión sobre esta.		<i>Las puertas del tiempo</i> . Serie: el ministerio del tiempo. Guías oficiales y no oficiales de Lost (Scolari, 2014).	Los espectadores presencian la discusión entre los protagonistas y otros invitados y pueden comentar en el foro.
Inmersión y profundización reflexiva en los procesos de producción.	Permite al fan tener acceso a los procesos de producción. Sentirse de alguna manera parte del proceso de producción	Making of. <i>El ministerio del tiempo</i> .	

Tabla número 1. Estrategias narrativas de inmersión, extracción y profundidad. Basada en Jenkins, Fiske, Scolari y con aportaciones de la autora.

## **2.5. Una definición de NT propia para el ámbito educativo.**

El último apartado antes de concluir este capítulo, se dedica a enlazar las narrativas transmedia del ámbito comercial al ámbito educativo. Más que aplicar o meramente adaptar el modelo comercial de narrativas transmedia al ámbito educativo, al hablar de NT con propósitos educativos se hace necesaria una redefinición de las NT.

En la definición original de Jenkins citada al inicio del capítulo se contemplan específicamente narrativas de ficción y se define como propósito una experiencia de entretenimiento. Sin embargo, las NT pueden tener propósitos no solo comerciales, publicitarios o de entretenimiento sino sociales, culturales, educativos, organizacionales, etc.

La definición original de Jenkins solo se ajusta a las producciones del tipo Hollywood, que Pratten califica en su tipología como de franquicia (*franchise*). Así, productores como Jeff Gómez (en Scolari, 2013) parecen acordar con esta definición, porque están pensando en cómo producir una NT, pero como lo observan Renó y Ruiz (2015): “la narrativa transmedia es una forma comunicativa contemporánea que actúa a partir de pilares fundamentales; entre ellos, la participación, la interactividad, la circulación por redes sociales y blogósfera y la movilidad”. La definición de Jenkins incluye solo la forma en la que se producen, difunden y distribuyen las ficciones, pero no atiende la lógica cultural de la recepción tanto en el sentido de las variaciones de los fans, como a otras manifestaciones de recepción participativa.

Por otro lado, las NT no tienen porque abarcar solo a la ficción y esto es muy importante en un contexto educativo en el que hay asignaturas como historia u otras en las que se analizan los eventos cotidianos del mundo.

Los géneros periodísticos informativos y los géneros periodísticos de opinión como la crónica, el reportaje, o el documental pueden referirse a eventos, hechos y personajes reales y constituyen una narrativa. Lo que sucede es que la lógica de las NT de ficción puede ser distinta a la lógica de las NT periodísticas, o las NT documentales porque implica la fusión y evolución de los lenguajes, estéticas y recursos narrativos de cada tipo de narrativa. En ese sentido es importante recordar la propuesta de Omar Rincón (2006) cuando habla de *narrativas mediáticas* y analiza el proceso que se dan al interior

de las narrativas publicitarias, narrativas televisivas, etc. Eso mismo, podría aplicar ahora a las narrativas transmediáticas.

En el caso del documental, se fusionan la evolución del documental televisivo o cinematográfico con la lógica transmedia. Mientras la fusión de la ficción con la no ficción, la docuficción o el falso documental son anteriores a los documentales interactivos o transmedia, algunas obras contemporáneas que pueden considerarse narrativas transmedia documental como *Collapsus* (SubmarineChanel, 2012) o *Malvinas30* (Luizzi, 2012) combinan no ficción con footage de documental o segmentos de noticias de hace 30 años con personajes ficticios o una narrativa de ficción.

Esto devela otro tema: la clara separación entre ficción y no ficción hoy es más difusa en la narrativa. No solo en el documental como se ha visto. En el área de la literatura, también existe la tendencia de la autoficción, que Faix (2013) aludiendo a Doubrovsky define como “ficción de acontecimientos y de hechos estrictamente reales”. Para Arroyo (2011) este término describe “un tipo de narración donde el autor elabora un esbozo autobiográfico al mismo tiempo que afirma que su relato debe ser entendido como una pura invención” (3).

Por otro lado, la definición de narrativa se ha ampliado para abarcar nuevas formas de construirse y manifestarse facilitadas por las características de la narrativa digital: sus posibilidades no lineales, narrativa interactiva: (Ryan, 2004), por sus posibilidades de producción colaborativa, narrativa colectiva, por su lógica multimedia, hipertexto o transmedia (Lugo, 2012). En este sentido lo importante de lo transmedia es el principio de diseño que el mismo Jenkins (2009) definió como *unidad vs dispersión*. Esto no tiene porque vincularse a su propósito comercial o de entretenimiento sino a la lógica de conexión.

Esta característica se refiere a lo que Jenkins (2009) o Scolari describen como la lógica transmedia. Scolari (2013) habla de educación transmedia, rituales transmedia, etc. Otros autores hablan de transmediación para designar a la lógica de “toda producción de sentido fundada en la reiteración, familiaridad, pervasividad y distribución en distintas

plataformas tecnológicas de contenidos asociados cuya articulación se basa en la cultura participativa estimulada por los medios digitales. (Fechine, 2014, pag. 77).

Scolari (2013) probablemente con base en ello propone como definición una más sintética y descriptiva de narrativas transmedia: “Un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo durante ese proceso de expansión”. (p. 46)

Mientras toma en cuenta la participación lo califica más como un tipo de historia que como un proceso y se refiere a consumidores y a expansión. Pero el que esta historia se configure de maneras incluso no deseadas o no determinadas, no previstas por las marcas en un inicio, como sucede si se le analiza como fenómeno cultural, enfatiza la importancia de rescatar el “proceso” en la definición.

En contextos de cultura o educación se hace necesario también hablar de usuarios, participantes, aprendices, cocreadores, según el caso, más que de consumidores. Por tanto, aquí se reconfigura la misma definición de Jenkins y con base en las aportaciones de Scolari (2013) y Renó y Ruiz (2015) y lo discutido anteriormente, se propone la siguiente definición, para tener una más apropiada a narrativas transmedia educativas o no comerciales y vistas como fenómeno sociocultural:

**Narrativas transmedia.** Es un proceso en el que los productores de la historia dispersan sistemáticamente los elementos de esta, a través de diferentes medios y plataformas, de acuerdo con un propósito de comunicación determinado; y por su parte, los receptores de la historia interactúan con ella de diversas maneras y en diversos grados propuestos y diseñados por los productores, o bien, determinados por los miembros de la audiencia cuando deciden involucrarse activamente siendo colaboradores en la historia, comentaristas, críticos, modificadores, distribuidores, fans, jugadores o una combinación de estos roles.

Así, esta definición abarca:

- las narrativas de ficción y no ficción
- Los diferentes propósitos comunicativos de los productores

- La naturaleza participativa de las NT tanto en el sentido de agencia (en relación a la interactividad) como el el sentido de participación social y el sentido de productividad semiótica, enunciativa y textual (Fiske, 1992) de los fans y otros receptores.

## **2.6. Conclusión**

En este capítulo, se ha estudiado el proceso de diseño y producción de las NT. Se han recogido los aportes de los documentos prescriptivos, reflexivos y teóricos que se han ocupado de proponer principios de diseño. Los principales autores que han aportado a este campo son Jenkins, Pratten, Scolari y Gambarato. Las investigaciones cuya finalidad es orientar a los profesionales explican el proceso de planeación y los factores a considerar en la producción de NT, sin embargo, requieren de profundidad en el área de ética en el diseño de la participación y del diseño narrativo de mundos.

Por ello, se ha contrastado el punto de vista del “diseño de la participación” desde los documentos dirigidos a los profesionales con los estudios culturales que cuestionan diseños que, desde la mercadotecnia parecen creativos y efectivos para propósitos de consumo, pero que muestran problemas éticos en cuanto al manejo de propiedad intelectual, monetización del trabajo de los usuarios y promoción del consumo a través de la agencia de los fans, en espacios interactivos como el *Gossip Girl* en *Second Life*. Por supuesto, una cosa es lo que se diseña, lo que revela un análisis textual como los presentados aquí sobre *Gossip Girl* (Stein, 2015) y *Amanda Project* (Martens, 2011) y otra es lo que hacen los fans con los textos. La recepción, consumo, apropiación y producción de los fans, es un tema muy amplio que por ello será tratado en el siguiente capítulo con detalle.

En la segunda parte del capítulo se ha profundizado en el diseño narrativo de mundos. A través de estudios teóricos sobre NT, o bien, estudios de narratología cruzados con el visionado de algunas series se han descrito e inferido estrategias útiles para construir el mundo, el texto madre *mothership* (Jenkins, 2009) de una NT y las estrategias de expansión.

Debido a que esta tesis se enfoca en el diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización en ambientes educativos formales, el énfasis se ha puesto en el

proceso de diseño de las NT. Pero los estudios transmedia están en pleno auge y evolución y abordan distintas temáticas. Finalmente, se ha reconceptualizado el término narrativas transmedia para el ámbito educativo.

## **3. Recepción, consumo y alfabetización en las NT**

### **3.1. Introducción**

En este capítulo, se hace una revisión de los consumidores más activos de las narrativas transmedia que van más allá de la recepción mediática y la convierten en una participación activa que implica a su vez, producción: los fans. Se entiende que el porcentaje de participación de quienes son fans es bajo en proporción del total de la audiencia. Pero estudiar sus prácticas en el contexto de la cultura de la convergencia cultural (Jenkins, 2006) es muy revelador.

La literatura revisada para la construcción de este capítulo proviene de tres diferentes campos: 1) Los *fan studies*, que estudian la contribución de los fans a la cultura contemporánea. (Thomas, 2011; Stein, 2015); 2) estudios recientes de recepción y participación del uso de medios y redes sociales específicamente enfocados en jóvenes y niños; 3) diferentes propuestas de alfabetización en el contexto contemporáneo.

En los tres casos se han revisado estudios tanto teóricos como empíricos: etnográficos o de teoría fundamentada cuando se trata de las prácticas y usos; análisis de caso y, tanto investigaciones descriptivas como prescriptivas. Sobre todo, en el caso de las alfabetizaciones que usualmente consisten en modelos conceptuales y/o de competencias.

Esta revisión crítica de la literatura orienta y nutre la propuesta de transalfabetización que se dará a conocer en el siguiente capítulo desde dos perspectivas: 1) Qué se puede aprender de la alfabetización que adquieren los fans por cuenta propia, a través del estudio de sus procesos (nuevas alfabetizaciones) 2) Qué necesidades se detectan en cuanto a alfabetización en medios aún para quienes son los usuarios más activos, los fans. Es decir, se propone considerar diferentes dimensiones de la participación, porque se puede ser muy activo de una manera e inactivo de otra. Se ha detectado que hay sentidos en los que aún los participantes más activos pueden beneficiarse de una educación en medios.

Esta revisión alimenta la propuesta de diseño de cómo crear narrativas transmedia originales pero también extensiones transmedia con base en una ficción existente, lo cual se considera un paso más factible para introducir en las escuelas. Las comunidades de fan fiction son un ejemplo de prácticas de la red que requieren poca tecnología pero que muestran complejos procesos socioculturales (Karpovich, 2006) y por tanto, el enfoque del capítulo es específicamente en este tipo de actividades de los fans.

## **3.2. Aproximación a las definiciones principales**

### **3.2.1. Fan y fan fiction**

Se recupera una definición actual de fan, que de acuerdo con Guerrero-Pico (2016) es:

Una persona que desarrolla un vínculo afectivo y emocional hacia un objeto o texto mediático (o varios) del que es entusiasta y a través del cual se concibe a sí mismo y a los demás. Esta implicación se traduce en un consumo intenso de ese texto que puede ir acompañado de la realización de otras actividades como la producción de textos derivados en donde el fan reescribe la fuente original. (p. 69)

El fan fiction se puede definir de dos maneras. Desde una óptica centrada en las narrativas transmedia, se considera una extensión transmedia. Las creaciones paralelas o subsecuentes a la historia de origen que se dispersan por diferentes medios, se consideran una extensión y tendrán como fin convertirse en otros puntos de entrada a la ficción cuando se realizan por la franquicia (Jenkins, 2006). Por ejemplo, un videojuego puede ser una extensión transmedia de una película, o una novela una extensión de una serie televisiva. Mientras evidentemente dichas extensiones tienen como finalidad aumentar el consumo a través de llegar a otros públicos o tener más productos para ser consumidos por los fans más comprometidos con la ficción, los fans también crean extensiones transmedia, pero usualmente inspirados por la colaboración (Scolari, 2014a). Son los mismos fans comprometidos quienes suelen apropiarse de sus ficciones y videojuegos favoritos de diferentes maneras con fines críticos, lúdicos, creativos y artísticos. Es decir, una obra de fan fiction es una extensión transmedia no oficial.

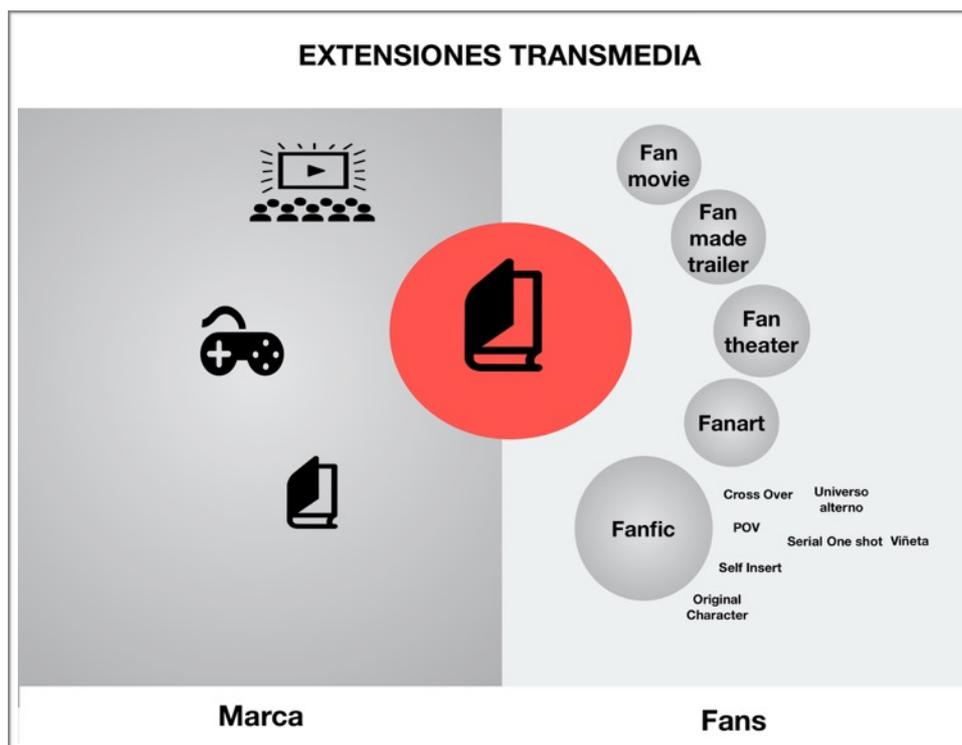


Figura no. 6 Extensiones transmedia. Elaborada por la autora con base en Jenkins (2006) y en investigación propia en internet (Lugo, 2010, 2012).

Entre las extensiones creadas por los fans, en esta investigación son de especial interés las producciones fan fiction distribuidas en internet que Rebecca Black (2008) define como ficciones escritas por fans basada en argumentos, personajes o espacios preexistentes que provienen de sus textos mediáticos favoritos. Parrish (2007) las define como 1) las que realizan fans amateurs de un texto mediático o diferentes textos como un programa televisivo, una novela, una película, un juego de roles, un anime, etc. 2) Que normalmente se refieren a los personajes o premisas de el texto mediático en cuestión 3) que explícitamente se publican en internet y 4) Que son llamadas fan fiction por quienes las escriben.

Ambas autoras enfatizan el carácter amateur de estas ficciones. En su definición, Black (2008) alude a la definición del término propuesta por Tushnet quien hace una

distinción entre *fanfic* y *profic*, con la segunda se refiere a la ficción igualmente derivada de textos mediáticos pero escrita por profesionales.

### **3.2.2. Comunidades de fan fiction**

Definir una comunidad de fan fiction es más complejo. Por lo tanto primero se exploran algunos elementos importantes al interior de las comunidades. Uno de los aspectos más importantes de considerar es que la escritura fan fiction se produce en comunidad en un proceso sociocultural complejo. En las comunidades, como lo indica Thomas (2011) se rompe la barrera de autor vs lector. ya que la mayoría de quienes escriben historias también comentan y revisan las puestas por otros. Fiske (1992) explica que la cultura popular se deriva de los productos de las industrias culturales, por tanto debe estudiarse en términos de producción más que de recepción. Para Fiske los fans son particularmente productivos. Mientras todas las audiencias tienen una productividad semiótica, con lo cual se refiere a la producción de significados y placeres obtenidos a través de productos creados por las industrias culturales, los fans convierten esta productividad semiótica en otros dos tipos de productividad, la productividad enunciativa y la productividad textual. Con la enunciativa el autor se refiere a los comentarios entre fans, sus evaluaciones, críticas, etc. en conversaciones. El autor resalta el factor que aquí juega la interacción social para constituirse como miembro de una comunidad de fans:

Many fans report that their choice of their object of fandom was determined at least as much by the oral community they wished to join as by any of its inherent characteristics. If colleagues at work or at school are constantly talking about a particular program, band, team or performer, many people become drawn into fandom as a means of joining that particular social group. This is not to suggest that the acquired taste is in any way unauthentic, but rather to point again to the close interrelations between textual and social preferences. (p. 38).

En la productividad enunciativa Fiske incluye enunciaciones no verbales como estilos de peinado, uso de accesorios, etc. que ayudan a construir una identidad como miembro de una comunidad de fans en particular.

Finalmente, con la productividad textual se refiere evidentemente a los textos producidos por los fans. El autor habla de la distribución y describe:

Fans create a fan culture with its own systems of production and distribution that forms what I shall call a 'shadow cultural economy' that lies outside that of the cultural industries yet shares features with them which more normal popular culture lacks, Fan productivity is not limited to the production of new texts: it also participates in the construction of the original text and thus turns the commercial narrative or performance into popular culture. Fans are very participatory. (Fiske, 1992)

Jenkins (1992) coincide con Fiske en que los fans se ven motivados, para leer y escribir entre otras cosas, por interactuar con una comunidad sociocultural más grande.

Las comunidades de fan fiction, pueden considerarse espacios de afinidad (*affinity space*), bajo la mirada de Black (2008) basada en este concepto propuesto por Gee; pueden considerarse comunidades de práctica y de acuerdo con la criterios de Jenkins et al (2009) podrían considerarse un ejemplo de cultura participativa. Es decir, la práctica de fan fiction se le considera espacio, comunidad o cultura.

Vale la pena detenerse a contrastar las definiciones y perspectivas. Wenger (2001) afirma que las comunidades de práctica tienen un *compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido*. En cuanto a la *empresa compartida* señala que la discrepancia se puede considerar una parte productiva de la empresa. La empresa no es conjunta en el sentido de que todos creen lo mismo o está de acuerdo en todo, sino en el sentido de que se negocia colectivamente ( p. 106).

Wenger (2001) explica que el repertorio de una comunidad de práctica:

Incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, Además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros. (110).

La autora enumera 3 formas de afiliación: la alineación, el compromiso y la imaginación. Mientras las dos primeras se relacionan son comunes en espacio de trabajo y la escuela es interesante su propuesta en cuanto a la imaginación como una forma de afiliación. Según la autora, esta puede ser una manera de apropiarse de significados:

Por ejemplo, nos podemos apropiarnos fácilmente de los relatos porque nos permiten acceder a los eventos, a los personajes y a sus vidas poniendo en juego nuestra imaginación. Los relatos pueden transportar nuestra experiencia a las situaciones que narran y nos hacen intervenir en la producción de los significados de esos eventos como si fuéramos participantes. (...) Esta capacidad de posibilitar la negociabilidad mediante la imaginación hace que las narraciones, las parábolas y las fábulas sean poderosos dispositivos de comunicación. (p. 248).

De acuerdo con lo anterior, suena factible considerar los grupos que producen fan fiction como comunidades de práctica. Ito et al (2010) así lo reconocen en su estudio *Hanging Out, Messing Out and Geeking Around*, al igual que Zagal (2010) quien lo usa en su fundamento de *Ludoliteracy*, alfabetización en juego, (2010). Las prácticas de una comunidad de fan fiction que respaldan esta visión, se detallan en las siguientes secciones.

Aparentemente, lo que Jenkins et al (2009) hacen al proponer el concepto de cultura participativa es en parte aplicar la definición de Wenger a las prácticas de la convergencia para generar el concepto de cultura participativa.

Por su parte, Black (2008) que realizó un estudio etnográfico de [fanfiction.net](http://fanfiction.net) está en desacuerdo con usar el concepto de comunidades de práctica porque considera que esto implica una conexión entre miembros que estos no siempre pueden sentir. (Sin embargo, en sus ejemplos alude a las aulas en escuelas y no a los espacios de creación de fan fiction). Considera que la idea de comunidad implica una membresía estática y no en flujo constante. Critica la idea de que en el concepto de comunidades de práctica haya una separación entre los novatos y los expertos y los novatos puedan ir incrementando su participación solo con el tiempo. Por otro lado, describe cómo el concepto de espacio de afinidad se organiza alrededor de una pasión o una empresa común. Resalta cómo los espacios digitales ofrecen una alternativa a miembros que pueden no tener un lazo por compartir la misma geografía, proximidad o ningún punto en específico para afiliarse a un espacio virtual. Desde su punto de vista el que no exista una proximidad temporal o espacial ayuda a reducir brechas de género, raza y clase social. Describe que en [fanfiction.net](http://fanfiction.net) los participantes tienen un perfil sumamente heterogéneo. En contraste con las comunidades de práctica, observa que en estos

espacios de afinidad los roles de experto y novato son altamente variables de acuerdo al momento y al tipo de actividad. Propone: “Approaching [fanfiction.net](http://fanfiction.net) as a space rather than a community, then, is a way of focusing attention on the interplay among engagement, active participation, sense of belonging, and the production of social space”. (Black 2008, p. 36).

De acuerdo con lo dicho hasta ahora, ambos conceptos tienen aspectos en común y las diferencias significativas aparecen debido a la forma de conceptualizar. Mientras Black (2008) analiza el caso de tres adolescentes que publican en [fanfiction.net](http://fanfiction.net), Parrish (2007) estudia una comunidad específica *Colors and Pens*, que se describía a sí misma como “la comunidad de fan fiction más activa en internet”. En su estudio, Parrish destaca el vínculo entre los miembros, y en su observación, sí parece haber una diferencia entre los novatos y expertos. Pero ciertamente, la idea de que un espacio de afinidad se genera alrededor de un interés y pasión y la idea de que los usuarios de internet van viajando por diferentes espacios, tiene un peso.

Por lo tanto, con base en la definición de fan de Guerrero-Pico (2016), las propuestas de Wenger (2001), las características que Jenkins y Fiske atribuyen al fan fiction como práctica cultural y, las descripciones de Parrish (2007 en su estudio etnográfico sobre una comunidad muy activa, en esta tesis se considera como válido considerar una comunidad de fan fiction como una comunidad de práctica, basada en intereses y en ese sentido como un espacio de afinidades. Se propone la siguiente definición:

**Comunidad de fan fiction.**

Una comunidad de fans que tienen en común el interés y el vínculo emocional con alguna ficción en particular (canon) y que constituyen una comunidad interpretativa para releer, dialogar y discutir el canon, así como para reimaginar el mundo narrativo, escribir y evaluar sus propias variaciones de la ficción, con base tanto en el texto fuente o canon, así como en las ficciones que se van generando en la propia comunidad (fanon). Durante el proceso los miembros de la comunidad regularmente desarrollan un vínculo afectivo entre sí y una identidad compartida.

La idea de cultura participativa parece más amplia y podría decirse que algunos tipos de comunidades pueden convertirse en culturas participativas o que las diferentes comunidades no solo alrededor del fan fiction sino de intereses y causas diversos forman la cultura participativa de internet, de la que Jenkins habla en *Convergence Culture* (2006).

### **3.3. Procesos hacia el interior de las comunidades de fan fiction**

Como lo indican Jenkins (1992), Fiske (1992), Kaplan (2006) y Thomas (2011) el proceso de producción de fan fiction rompe los límites entre autores y lectores, por lo tanto, el proceso de lectura y escritura son uno solo, continuo e iterativo pero aquí se separa en diferentes áreas como una forma de profundizar. Se presentan: 1) el proceso de lectura, 2) el proceso de escritura y 3) el proceso de edición y retroalimentación de los textos producidos por la comunidad. En cada uno se discuten aspectos importantes. Por ejemplo, en el proceso de escritura se discute la naturaleza de la escritura fan fiction, las estrategias narrativas de los fans y la influencia que los nuevos medios tienen en los formatos de fan fiction.

#### **3.3.1. El proceso y tipos de lectura: los fans como comunidad interpretativa**

Según Jenkins (1992) el proceso de recepción sucede siempre en comunidad y se configura por la lectura e interacción con otros fans. Por tanto, el fandom constituye una comunidad interpretativa particular, las prácticas de lectura de los fans deben entenderse más en términos institucionales más que personales ya que las interpretaciones se negocian. El autor añade que el fandom organizado es una institución de teoría y crítica, un espacio semiestructurado en el cual se proponen y debaten diversas interpretaciones y evaluaciones de los textos.

Kaplan (2006) agrega que ser miembro de un fandom siempre significa ser miembro de una comunidad interpretativa porque independientemente de que cada miembro produzca o consuma, el ambiente en sí del fandom es interpretativo. La comunidad se

constituye como un espacio en el que coexisten una multitud de maneras de comprender e interpretar el texto fuente.

Thomas (2011) se refiere a la forma de dar sentido en comunidad a los textos y señala que el fan fiction nos aleja de la noción de que los textos son objetos aislados y nos recuerda que los mundos narrativos se generan y se experimentan dentro de ambientes socioculturales específicos que están en constante cambio:

In online environments where accessibility and participation seem almost to be taken for granted, fan fiction is about far more than the writing and reading of stories, as fans engage in all kinds of social networking and community building not only within the terms set by specific sites but also frequently beyond and against these, as when fans set up their own subcultures and special interest groups. (Thomas 2011, p. 11).

Se puede hablar de diferentes tipos y niveles de lectura que están en juego en diferentes momentos para apoyar los procesos de estas comunidades interpretativas. Si bien no se puede asegurar que todas estén presentes en las diversas comunidades se sintetizan las encontradas en diversos artículos teóricos o etnográficos porque dan cuenta del potencial y diversidad de tipos de lectura:

- **La relectura.** Esta es central para el placer estético del fan, los fans ven varias veces los textos mediáticos (Jenkins, 1992a).
- **La lectura alternativa.** De acuerdo con Jenkins (1992) los fan críticos se enfocan en detalles que son excesivos o periféricos a las tramas centrales. Aplican estrategias de lectura para rescatar y refocalizar diferentes aspectos que los que se destacan en el canon oficial.
- **El análisis.** Mucha de la experiencia del fan consiste en el análisis de los textos canónicos, los fans interpretan estos textos a través de la discusión y el análisis formal pero también a través de crear fan art o fan fiction (Kaplan, 2006)
- **La escritura de ficción como forma de análisis.** Kaplan (2006) explica cómo la escritura se vuelve una clase de análisis. Los análisis de personaje más que construirse en un ensayo de no ficción se construyen en un ambiente ficcional en el cual la interpretación de los personajes se negocia.

- **Lectura beta.** Este tipo de lectura es posterior a la escritura de una pieza de fan fiction pero anterior a su publicación en el sitio, tiene como finalidad retroalimentar al autor. Se lleva a cabo entre miembros individuales de la comunidad.
- **Lectura emocional.** Puede describirse como la motivación para leer basada en las emociones y el vínculo emocional con una historia.
- En su estudio de la comunidad de fan fiction rusa, alrededor del texto canónico *Harry Potter*, Samutina (2016) explica que no es una calidad objetiva en la escritura lo que interesa a los lectores de fan fiction sino que ellos buscan una oportunidad para establecer un vínculo personal con un texto, “to read and experience what really makes them tick” (2016, p. 9).

La autora describe que además del texto de *Harry Potter* esta comunidad tiene intereses y hábitos de lectura muy variados y que incluyen la lectura de clásicos de la literatura rusa, obras contemporáneas, ciencia ficción, literatura infantil, fantasía, ficción de detectives, etc. y evidentemente, fan fiction. Mientras los participantes pueden ser críticos y usan muchas estrategias de análisis en sus discusiones, lo que valoran es la habilidad del texto “to enchant, involve its reader in an imaginary world, keep up the suspense and produce physical reactions” (Samutina: 2016, p. 6). La autora describe cuatro estrategias comunes de lectura emocional con respecto al texto fuente: amor e interés por el universo mágico de *Harry Potter*, apego emocional a un personaje específico del canon, interés en el slash como construcción narrativa, la necesidad de una comunicación con el fandom sobre las prácticas de lectura y escritura.

- **Lectura de la interfaz. La interfaz como paratexto.** Los estudios actuales del fan, están abundando en otro tipo de lectura que podría considerarse un aspecto entre cognitivo y social, la interfaz como paratexto.

In Genette's definition, the paratext constitutes “a threshold .that offers the world at large the possibility of either stepping inside or turning back” (Paratexts 2; emphasis original). Online publishing entails a particular form of thresholds with websites, online archives, fanfic-specific genres, categorizations, and tags representing specific aspects of the paratext. The choice of publication venue, filing options at the selected site, and a host of more or less descriptive labels attached to the work thus signal what type of text form we are concerned with and what genre(s) it belongs to: preliminary indications for how it is to be approached

and giving visitors to the sites options to either pursue reading the fanfic, or turn elsewhere. (Leavenworth 2015, p. 42).

En su estudio etnográfico de la comunidad de fan fiction *Colors and Pens*, Parrish (2007) también alude al sentido que la interfaz tiene. El trabajo creativo y el crítico: ficción y retroalimentación aparecen juntos para el mismo hilo, sin una distinción formal entre los dos estilos de escritura. Un capítulo de la historia y un comentario tienen el mismo peso estructural; usan el mismo mecanismo de publicación. Mientras esto puede ser difícil para algunos lectores esto permite a los participantes de la comunidad entender que para participar activamente en el sitio deben leer los comentarios críticos de otras personas. En su estudio, Parrish (2007) cita el ejemplo de una participante de esta comunidad que en el foro de discusión sobre “Reading and Writing Fan Fiction” confesaba cómo inicialmente “odiaba” leer los comentarios críticos de los fan fiction de otras personas que había leído pero cómo luego empezó a gustarle ya que: “I find some people have really interesting comments/analysis/ideas. particularly in the longer fics... I love how the little community has come together and can discuss, argue, explain their ideas, and make you think about the dic in a whole new way”.

- **Metalectura.** Samutina (2016) describe como en la comunidad rusa alrededor de *Harry Potter*, se utilizan todos los instrumentos de selección y control de calidad conocidos en los diferentes fandoms: edición beta, pre aprobación de algunos fan fiction en algunos archivos, competencias y festivales (incluyendo una competencia de slash fiction de alta calidad). Pero agrega que una parte significativa de las discusiones e incluso conflictos se relaciona con el proceso de crítica constructiva. El fandom ha designado una comunidad específicamente para discusiones anónimas entre escritores y lectores sobre la necesidad de crítica y cuáles deben ser los parámetros.

Además de esta autora, Parrish (2007) también habla de los foros de discusión en los que se discute sobre lectura beta y sus características. Si bien no es posible generalizar este tipo de lectura, se puede decir que las comunidades de fan fiction tienen un gran

potencial de reflexionar y “leerse a sí mismas” en cuanto a sus propias prácticas de lectura.

### 3.3.2. El proceso de escritura y las estrategias narrativas de los fans

Cuando una escritura tiene siempre una relación con un texto fuente surgen diferentes percepciones de cómo se le debe conceptualizar. Derecho (2006) propone sustituir los términos "derivativo" o "de apropiación" que son los más comunes por *archontic* (arcóntica) que se relaciona con *archive*. La autora alude a Derridá y explica que un archivo está siempre en construcción, incorporando conocimiento. En la escritura de fan fiction, se habla siempre de trabajo en proceso (*work in progress*), metáfora que Busse y Hellekson (2006) utilizan también para explicar no solo la escritura de fan fiction como fenómeno escritural sino como fenómeno cultural y de análisis. Thomas (2011) acude al trabajo de Joseph Tabbi que habla de un texto en proceso y que propone regresar al enfoque de la narrativa como un viaje más que como una meta. La misma Thomas alude a Peter Lunenfeld y su propuesta de una estética de lo incompleto que también enfatiza el análisis de los procesos en los que se crea la narrativa. Thomas (2011) evalúa que esta estética puede encontrar una base en la teoría postmoderna en la cual la idea de creatividad en relación con originalidad ha sido profundamente cuestionada y en la cual los propósitos de la repetición y reutilización se celebran.

Derecho (2006) añade que mientras los adjetivos "de apropiación" y "derivativo" aluden a la relación intertextual del fan fiction, estos adjetivos anuncian propiedad, jerarquía, una connotación negativa: imitación pobre del trabajo original, o bien tomar o robar. Lo cual cuestiona la originalidad, creatividad y legalidad de la escritura de fan fiction. *Archontic* en cambio, describe las obras que se anuncian como variaciones de otra:

When one reads a work of archontic writing, in other words, one is really reading two texts at once. The prior text is available and remains in the mind even as one reads the new version. The two texts resonate together in both the new text and the old one (with the old text, it is a retrospective resonance (...)) and the reader then notices the similarities and differences, however great or small, between them). (p. 73)

La misma autora insiste en diferenciar este concepto de la intertextualidad porque considera que esta última no implica una consciencia del autor del segundo texto. Mientras que lo *arcóntico* implica consciencia y vigilancia de la relación entre los textos. Esto puede comprenderse mejor si se toma en cuenta que los trabajos de fan fiction no solo hacen alusión a textos cuyo origen normalmente son los medios masivos, sino que aluden tanto a los textos tanto del canon como del fanon. El canon se refiere a los eventos presentados en el texto fuente mediático que provee el universo, escenario y personajes. Por ejemplo *Lost*, *Harry Potter*, *Pokemon*, etc. El fanon, se refiere a los eventos creados por la comunidad de fans de un fandom en particular y que se repiten de manera recurrente a lo largo de los diferentes textos de los fans que constituyen el *fantext* (Busse y Hellekson, 2006). Kaplan (2006) explica que si bien los fans no escriben personajes originales de cero, crean textos complejos que dependen del juego entre el canon y el fanon. Derecho describe la escritura fan fiction como lo que permite que el texto fuente esté vivo y que no se calcifique sino que esté con continuo juego a través de las variaciones de los personajes, historias y significados escritos en los diferentes fan fiction.

- **Estrategias narrativas de los fans**

Si la escritura de los fans tiene algo que aportar a la narrativa es un tema que está presente desde *Textual Poachers* (Jenkins, 1992) obra en la cual el fan académico ya proponía una serie de estrategias para narrar de los fans. Sin embargo, como señala Kaplan (2006) el análisis literario de los trabajos de fan fiction per se es territorio poco explorado ya que los estudios de fan fiction han tendido a ser muy sociológicos y se han enfocado mucho en los deseos que mueven a los escritores a crear fan fiction así como en los efectos en la comunidad de las obras.

Thomas (2011) considera que la escritura de fan fiction revela la necesidad de adecuar los procesos de análisis en cuanto a lo que constituye el valor estético y apunta a que los juicios sobre el diseño de la historia, la caracterización y el estilo de escritura no pueden hacerse en abstracto sin reconocer el significado que estos elementos narrativos tienen

para una comunidad en particular de lectores gracias a los contextos de producción y recepción.

Como bien lo define Parrish (2007), los fans son amateurs, no escritores profesionales, en general. Lo interesante, y más en un contexto de aprendizaje que es el caso de esta investigación, está en como una persona común y corriente, y no un escritor profesional, aprende habilidades de lectura crítica, escritura crítica y participación en una comunidad, motivado por sus intereses y aficiones. Con esto no se intenta invalidar el mérito de su escritura, sino, por el contrario, situarla como un fenómeno tanto sociocultural como narrativo del que hay mucho que aprender.

Por otro lado, ya que este marco nutre un modelo de cómo usar las narrativas transmedia para promover la transalfabetización en la escuela, intenta respetar la inteligencia colectiva de los fans. Podría decirse, que el fan fiction, como literatura *arcántica* (Derecho, 2006) está en constante desarrollo de sus estrategias para narrar. En la que influyen muchos factores. Por ejemplo, el nacimiento de internet propició fenómenos como la lectura beta y los fan fiction híbridos. Stein, (2006) apunta cómo la autoría en el fan fiction se ve afectada tanto por las oportunidades de expandir la narrativa que ofrecen ciertas ficciones así como por limitaciones y restricciones de acuerdo con el texto fuente en el que se basa cada determinada historia: “ la negociación entre limitación y expansión da forma a la creatividad del fan”. (p. 247)

A lo largo del tiempo, diferentes académicos se han enfocado en investigar las estrategias narrativas de los fans. En *Textual Poachers* (1992) Jenkins afirmaba que la cultura de los fans reflejaba tanto las fascinaciones como las frustraciones de los fans con los textos mediáticos. Las principales estrategias recopiladas por el autor eran:

- **Recontextualización.** Escenas faltantes que proveían explicaciones adicionales para el comportamiento de un personaje.
- **Expandir la cronología de la serie.** A través de escribir precuelas o sobre el pasado del personaje no totalmente explorado en los episodios.
- **Refocalización.** Mientras mucho del fan fiction se centra en los protagonistas de las series, algunos de los escritores de fan fiction dirigen su atención a personajes

secundarios que recibieron poca atención y tiempo en la pantalla. (Generalmente mujeres y minorías).

- **Reordenamiento moral.** Una forma extrema de refocalización en la que se invierte el universo moral del texto fuente. Por ejemplo, a través de convertir a los villanos en protagonistas.
- **Cambio de género.** El género se entiende en la obra de Jenkins como una serie de convenciones interpretativas además de un set de características textuales. El autor explicaba que los fans se enfocaban más en momentos que definían las relaciones de los personajes que en el argumento.
- **Crossovers.** en el cual se desdibujan los límites entre diferentes textos y géneros. lo que sugiere por ejemplo cómo los personajes pueden funcionar en ambientes radicalmente diferentes.
- **Dislocación de personajes.** Los personajes se remueven de su situación original. Se les dan nombres e identidades alternativas.
- **Personalización.** Aquí Jenkins incluía las ficciones en las que los escritores pretenden aparecer como personajes. Estas llamadas historias “Mary Sue” para los personajes femeninos no siempre son bien aceptadas, pero otros tipos para integrar la experiencia propia en la ficción han sido mejor recibidos.
- **Intensificación emocional.** Los fans ponen mucha atención a las motivaciones y psicología de los personajes. Por tanto enfatizan momentos de crisis. Las relaciones de los personajes, problemas psicológicos, conflictos personajes, momentos de transición profesional y momentos de dolor físico. El género de fan fiction *Hurt-Comfort* se centra enteramente en estos momentos.
- **Erotización.** Exploración de la dimensión erótica de los personajes.

Como se vio en el Capítulo 2, desde una perspectiva narratológica y semiótica, Scolari (2014a) propone retomar las cuatro la retórica clásica: adición, omisión, transposición y permutación para analizar las extensiones transmedia. Esto explica que se puedan utilizar para analizar tanto las producciones hechas por las empresas mediáticas creadoras de la NT como las transformaciones que los fans hacen a los textos canónicos.

Por ejemplo, la estrategia transmedia de permutación se refiere a la sustitución de elementos. (Scolari, 2014a).

Los tipos de fan fiction como el cross universe, en el cual se fusionan elementos de dos universos narrativos, o el self insert, en el cual el propio fan se inserta en la ficción son un ejemplo de esta estrategia. A esta misma estrategia Guerrero- Pico (2016) la llama conversión. La autora abunda en los *crossovers*. Para ellos propone una tipología: los basados en el medio, los cuales divide en intramediáticos e intermediáticos, los basados en el estilo, es decir los que nacen de una mezcla de universos más en los planos estilístico y formal, los basados en el género y los basados en el programa narrativo de los actores (personajes). En el caso de los self insert, Jenkins la llama personalización. En la siguiente figura se ejemplifica cómo estos autores nombran y conceptualizan las estrategias narrativas de los fans.



Figura no. 7. Basada en Scolari (2014a), Jenkins (1992), Guerrero-Pico (2016). Con imágenes de los fans seniorgoldenspork (cuadro 1) y canetoonist (cuadro 2). [deviantart.com](http://deviantart.com). Elaborada por la autora.

- **Los nuevos medios y su influencia en la escritura de fan fiction**

Además de las consideraciones específicamente relacionadas con la forma de dar tratamiento a la narrativa, existen otros factores que también intervienen en la forma en la cual se escribe fan fiction. Cuando la convergencia cultural era muy reciente, Stein (2006) explicaba cómo los blogs o plataformas como *los Sims* estaban aumentando y transformando la manera de escribir fan fiction. En cuanto a los blogs, la autora se enfocaba en el caso de ficciones en formato RPG (role-playing games), una ficción basada en los diarios de varios autores que funcionan como los diarios de distintos personajes. En su caso de estudio ejemplificaba como Draco Malfoy, el personaje de *Harry Potter* mantiene un diario en el que registra sus sueños, pensamientos y esperanzas. La autora explicaba que evidentemente existían muchos supuestos diarios de Draco. Si diferentes fans juegan a ser uno de los personajes de determinada ficción como Harry y Hermione sus blogs están públicos y aluden a unos y otros, se da este juego de roles. Stein puntualizaba algo que no ha perdido vigencia: mientras este proceso se debe a la tecnología disponible, también es una evolución que se nutre de los juegos de rol y de prácticas colaborativas comunes en la escritura de fan fiction. En cuanto a *los Sims*, la autora explicaba cómo había quienes han adaptado algunos de los libros de Harry Potter, capítulo por capítulo, o bien habían expandido la narrativa. Por ejemplo a través de crear un espacio en el que los padres de Harry Potter van a a la universidad. Prácticas como estas seguramente son similares en Minecraft.

Por su parte, Guerrero-Pico (2016) analiza un caso más reciente: *la vaca de Fringe*, una versión satírica del universo de *Fringe* (Fringeverse) y sus personajes, realizado por el español Javier Giménez en el que se usa un blog alimentado con videos paródicos y con capturas de pantalla de las cuentas falsas en Facebook de los personajes de *Fringe*. El proyecto además usa una cuenta de Twitter. Guerrero-Pico explica el trabajo de este fan de *Fringe* en cuanto a aspectos de transformación del universo ficcional que toman un tono satírico y que además hacen alusión a aspectos de la cultura de masas española, pero también en cuanto a su adaptación específica a formas de comunicación de la red y que ejemplifican como el fan fiction se va modificando de acuerdo a las plataformas

tecnológicas que van surgiendo y que van siendo más importantes a nivel cultural. En este caso, Giménez juega con la interfaz visual de Facebook y narra a través de los paratextos de la interfaz que edita en Photoshop.

### **3.3.3. Los procesos de edición (lectura beta) y retroalimentación.**

En su rol de lectores de los fan fiction creados por la propia comunidad, los miembros pueden tener diferentes roles:

- **Lurkers.** Se llama así a quienes solo leen las ficciones, son observadores que realizan una participación silente (Guerrero-Pico, 2016).
- **Lectores beta.** Se llama así a quienes antes de que el fan fiction sea publicado participan en un proceso de edición.
- **Retroalimentadores.** Lectores que de manera espontánea dan retroalimentación al escritor en cuestión.

- **Lectura beta**

Karpovich (2006) define la lectura beta como la práctica de compartir una historia propia con un escritor selecto; un miembro de la comunidad en el cual se confía, antes de publicar la historia para la lectura a través de un archive de ficción, un grupo de noticias, blogs, etc. Por su parte Parrish (2007) cita la definición de lector beta de la comunidad *Colors and Pens*: “The work of a beta reader is to preview a story and provide critical and constructive feedback”. Es importante resaltar que lo que se solicita con claridad es que esta retroalimentación sea constructiva.

Karpovich (2006) comenta que los lectores beta tienen diferentes fortalezas y debilidades que comparten con la comunidad y declaran en qué pueden ayudar o en qué aspectos de la escritura se especializan.

La autora apunta que el proceso tiene varias funciones y varias etapas:

El escritor comparte el borrador con su lector beta, quien ya ha tenido este rol para el escritor, o bien es localizado gracias a los foros dentro de la comunidad en los que públicamente se solicita un lector beta. El lector beta ofrece retroalimentación y sugerencias de mejora en todos los aspectos de la historia desde la estructura narrativa

hasta la caracterización o bien de gramática y vocabulario. Mientras el escritor no está obligado a aplicar las sugerencias del lector beta, la comunidad espera que el esfuerzo del lector beta sea reconocido y regularmente el lector beta aparece en el encabezado cuando se publica la historia. Esto es una muestra de agradecimiento.

Para Karpovich (2006) la lectura beta tiene diferentes implicaciones en la comunidad:

- Los continuos diálogos entre el escritor fan y el lector beta cumplen una función que apoya los vínculos afectivos dentro de la comunidad.
- La lectura beta influye en la expectativa de las comunidades de fan fiction de que una pieza sea expuesta a un ejercicio de crítica entre iguales antes de ser publicada.
- Refuta la idea de que los individuos puedan clamar propiedad intelectual sobre los textos. Parrish (2007) añade que de alguna manera la lectura beta es un ejercicio de escritura colaborativa.
- La lectura beta combina funciones del lector en el sentido tradicional, el crítico y el editor.

Tanto Parrish (2007) como Karpovich (2006) aluden a foros en los que escritores y editores de fan fiction comparten en qué consiste la lectura beta y dan una serie de recomendaciones que se resumen en:

- Admitir las propias fortalezas y debilidades como lector beta y aceptar leer piezas en las que realmente se tiene interés
- Leer críticamente la obra en sus diferentes aspectos y ser específico en cuanto a las mejoras que se sugieren.
- Ser respetuoso en la forma de retroalimentar: hablar del texto, no de la persona, tener tacto, sugerir en lugar de editar, reconocer lo que le ha gustado de la historia.

- **Retroalimentación**

En su estudio etnográfico sobre la comunidad *Colors and Pens*, Parrish (2007) resalta diferentes aspectos del proceso de retroalimentación que se da en una de las comunidades que a la fecha de su investigación, era una de las más activas de fan fiction en internet. La autora dedica el Capítulo *The Art of Leaving Feedback* a demostrar cómo los miembros de esta comunidad se motivan y apoyan para convertirse en mejores

lectores y escritores “fuera de la crítica negativa que normalmente ellos asocian con la escuela” (Parrish 2007, p. 6).

La autora describe diversos procesos que regulan la participación y la retroalimentación. Por ejemplo se sugiere el *lurking*, es decir, se sugiere leer todos los comentarios críticos alrededor de una pieza y ver si hay algún hilo en el que sea más propio comentar en lugar de simplemente “saltar a comentar” en un hilo nuevo.

Parrish (2007) descubre el valor de la actitud positiva para mejorar tanto las habilidades de lectura como escritura en la comunidad *Colors and Pens*. En la comunidad se promueve constantemente la idea de dar crítica constructiva:

First, encouragement serves to invite and promote writing by sometimes reluctant members. Second, it reinforces the site as a safe space in which members can develop response strategies without resorting to the negatively tinged criticism they associate with school and, in particular, with writing instruction. And third, it allows more experienced readers and writers to foster the learning of those with less experience. In a sense these three facets of encouragement form a circuit, a feedback loop: less experienced or hesitant writers are invited to do a certain kind of critical work. Those writers are shown- and learn- ways to do that work safely and productively. As they learn, they join the group of more experienced writers who actively foster newer writers, and so on. (p. 119).

Por su parte, Black (2008) encontró también que el tipo de retroalimentación es gentil, y en el que se expresan emociones con exageración, con frases como OMG (oh my god) , lo cual coincide con Samutina (2016) en cuanto a su visión de las expresiones emocionales en la comunidad de *Harry Potter*. Mientras este tipo de retroalimentación da la apariencia de no ser “crítica”, tanto Parrish (2007) como Black (2008) descubren que el tono amistoso, constructivo, emocional y lúdico en realidad apoya a los participantes a no sentir la escritura como una tarea escolar y a mejorar en el primer caso, las habilidades de las participantes como escritoras en general, y en el segundo, a desarrollar sus habilidades como escritoras de una lengua extranjera así como a desarrollar una imagen positiva en cuanto a la propia identidad. Todo esto hace pensar que aunque cada uno de esos comentarios al no ser críticos no tienen una función de mejorar el texto, a largo plazo tienen una función más importante que consiste en otorgar confianza en la propia capacidad de los participantes para escribir, comunicar y crear.

### **3.4. La alfabetización de las audiencias participativas en las NT**

#### **3.4.1. Fan fiction como nueva alfabetización**

Lankshear y Knobel (2007) consideran el fan fiction una nueva alfabetización. Según su definición, las alfabetizaciones son maneras socialmente reconocidas de generar, comunicar y negociar contenido significativo a través de textos (en sentido amplio) dentro de contextos en los que se participaba como miembros de un determinado discurso.

En este sentido, se puede considerar que la nueva alfabetización de hacer fan fiction no se refiere a los textos producidos o solo a maneras de leer o escribir sino al proceso sociocultural descrito previamente en el cual una comunidad de fan fiction se convierte en una comunidad interpretativa, una comunidad que crea un fanon propio y con ello, una serie de significados dependientes del contexto que se comparten en ficciones autorreferenciales; una comunidad que gestiona significados, tipos y niveles de participación, procesos socioculturales de lectura, escritura y retroalimentación. La razón para validar que el fan fiction es una nueva alfabetización ha quedado claro tras revisar los procesos de lectura, escritura, edición y retroalimentación que se describieron en detalle en la sección anterior.

Investigar estas prácticas alfabetizadoras permite asegurarse de no centrarse en un “deber ser” de la alfabetización contemporánea que no considere lo que ya sucede y se gestiona a través de los mismos grupos de jóvenes sin la participación de los adultos, o bien en espacios de afinidad donde hay jóvenes y adultos pero sin roles tan fijos como en la escuela en los que ser novato o experto en realidad depende del contexto y momento (Black, 2008).

Como se ha visto, los procesos al interior de las comunidades de fan fiction tienen el potencial de ser ricos en autogestión, participación y aprendizaje. Investigarlos en su naturaleza de nuevas alfabetizaciones permite alejarse de una visión centrada en los efectos negativos de los medios, que tiende a asumir no solo algo sobre los medios sino, sobre todo, sobre un tipo de joven normalmente incapaz, al que no se le valida por su estatus de joven, y por ese estatus se le considera solo “en desarrollo” desde una perspectiva paternalista ya que solo se le observa y educa como un adulto en potencia.

(Buckingham y Sefton-Green, 2003; Ito et al, 2010). Analizar las prácticas socioculturales de alfabetización que están sucediendo en los espacios informales permite validar la aportación que si bien no todos, los jóvenes están haciendo a la cultura contemporánea; validar dichas aportaciones y enriquecer propuestas con fines de alfabetización basados en su inteligencia y creatividad.

### **3.4.2. Viejas y nuevas necesidades de alfabetización en el contexto del consumo de las NT**

Por otro lado, en la cultura de la convergencia que tiene como una de sus características emblemáticas el cambio hacia la producción y el consumo a través de narrativas transmedia, también vale la pena considerar qué necesidades de alfabetización se revelan como nuevas o como “actualizaciones” de problemáticas anteriores, entendiendo como problemáticas, aspectos que atender en las propuestas de alfabetización. Como se vio en los análisis de *Gossip Girl* (Stein, 2015) y *The Amanda Project* (Martens, 2011) reseñados en el capítulo anterior, algunas problemáticas se deben a las características específicas de los nuevos medios, y otras, a maneras nuevas también de utilizarlos, con viejos propósitos, los ligados a promover el consumo.

Uno de los ejemplos que permite analizar ambas perspectivas es el análisis de *Pokemon* en *Gotta Catch 'em all: Structure, Agency, and Pedagogy in Children's Media Culture* (Buckingham y Sefton-Green, 2003). Es valioso reseñar y analizar a detalle este caso ya que *Pokemon* es reconocida como una NT ejemplar en el sentido creativo, de juego y de narrativa basada en mundo.

Buckingham y Sefton-Green, (2003) sin hacer alusión alguna al término “narrativa transmedia”, reconocen que *Pokemon* no es un texto, ni siquiera una colección de textos como una serie, un juego de cartas, juguetes, revistas o un videojuego sino una práctica cultural, pero observan que es una práctica cultural diseñada por sus diseñadores de acuerdo a intereses comerciales:

Pokemon is something you do, not just something you read or watch or “consume”. Yet while that “doing” clearly requires active participation on the part of the “doers”, the terms on which it is performed are predominantly dictated by forces or structures beyond their control. The practice of collecting the cards, or playing the computer game, is to a large extent determined by the work of their

designers- and, indeed, by the operations of the market, which made these commodities available in particular ways in the first place. The rules that govern these particular cultural practices are there not, by and large, open to negotiation or change”. (Buckingham and Sefton Green 2003, p. 12).

Los autores analizan las maneras en las que Pokemon invita a ser activos a los usuarios y descubren:

- **Adquisición de conocimiento.** El jugador exitoso de Pokemon requiere dominar la taxonomía de las especies, sus características y poderes.
- **Portabilidad.** Para ser un Pokemon master, se necesita “atrapar” todas sus manifestaciones: por ejemplo usar los contenidos televisivos para juntar conocimiento que puedan utilizar al jugar el videojuego o al intercambiar cartas. Esta descripción apela a dos de las habilidades que Jenkins et al (2009) mencionan como competencias de cultura participativa:
- **Navegación transmedia:** habilidad para seguir el flujo de historias e informaciones a través de modalidades múltiples.
- **Cognición distribuida:** habilidad de interactuar significativamente con herramientas que expanden las capacidades mentales.

Buckingham y Sefton Green (2003) agregan que esta portabilidad hace que los usuarios puedan incluir el mundo Pokemon en una gran gama de los espacios sociales de los niños jugadores y cómo Pokemon está diseñado no para ser consumido en el sentido pasivo de la palabra sino para generar actividad e interacción social. Los autores agregan: “providing a ticket of entry to play, a pretext for negotiating friendships, as well as a vehicle for competition and conflict” (p. 23). Esta característica alude a la extracción que Jenkins (2009) conceptualiza como uno de los siete principios transmedia.

Los autores añaden que la interactividad de *Pokemon* va mucho más allá de la interactividad que se ofrece en los videojuegos, porque se requiere un involucramiento activo ya que para ser un miembro de la cultura *Pokemon*, para incluso aprender lo que necesita saber, el usuario requiere buscar activamente información, nuevos productos e involucrarse con otros usuarios al hacerlo. Con esto los autores parecen aludir a otras dos de las habilidades de la cultura participativa señaladas por Jenkins et al (2009):

- **Negociación.** La habilidad para viajar por diversas comunidades siendo capaz de discernir y respetar múltiples puntos de vista, entendiendo y siguiendo diferentes normas.
- **Inteligencia colectiva.** La habilidad para extraer conocimiento y comparar notas con otros con un objetivo en común.

Al analizar si esto es “bueno” o “malo” para los niños, los autores concluyen que es innegable que el videojuego por ejemplo constituye un gran reto intelectual, los usuarios necesitan desarrollar un vocabulario específico, recordar información clave, poner atención a los detalles, predecir así como planear futuras estrategias. Los autores afirman que *Pokemon* presenta similitudes “brain-teasing games” como el ajedrez, aprobado en las instituciones educativas. Pero advierten del peligro de equiparar conocimiento con aprendizaje y de dar por sentado que este conocimiento se puede transferir a otros espacios.

Mencionan como otra de las ventajas que *Pokemon* facilita una cultura común entre los niños y promueve el desarrollo de ciertas competencias sociales y comunicativas como negociación, autoconfianza, tolerancia. Pero advierten del peligro de “asumir” que esto implica que los niños se conviertan en una comunidad interpretativa como la describe Fiske (1992). Según la experiencia de Buckingham y Sefton-Green (2003) las comunidades de la vida real presentan pocas veces estas características. En el caso de *Pokemon* ellos observaron que mucha de esta negociación se caracteriza por competencia y conflicto.

Por otro lado, los autores critican la dimensión comercial, sobre todo el intercambio de cartas. Las *rare cards* solo se pueden encontrar en los *booster packs* que suelen ser muy caros y suelen ser poco incluidas. Algunas cartas e podían comprar por hasta 200 dólares. “This is a very clear of audience activity; yet on another level, terms like “manipulation” and “extortion” do not seem at all inappropriate”. (p. 26).

De acuerdo con este caso y lo visto en el Capítulo 2, en los casos en los cuales la empresa diseña los espacios de participación de de *Gossip Girl* y *Glee*, se puede decir que la naturaleza de los espacios digitales, que como se enunció en la introducción, cumplen con tres características estéticas específicas: inmersión, actuación (agencia) y

transformación (Murray, 1999) a los que se aludió en la introducción, muestran la continuidad y la discontinuidad en cuanto a las preocupaciones para la alfabetización en medios.

Por un lado, se asemejan a otros textos como los televisivos, cinematográficos y publicitarios en que contienen un discurso y una manera específica de representar. En cuanto a la representación, Buckingham (2005) explica que los medios no se limitan a presentar la realidad, sino que la re-presentan incluso cuando se refieren a noticias y documentales. Ya que la producción mediática implica seleccionar y combinar incidentes, convertir los acontecimientos en historias y crear personajes, las representaciones mediáticas nos invitar a ver el mundo de unas maneras y no de otras.

Por otro lado, al ser interactivos, tienen propiedades específicas de generar discursos en los que el usuario participa activamente pero bajo un marco acotado por los diseñadores. Buckingham y Sefton-Green (2003) y Hoechsmann y Poyntz (2012) conceptualizan esto como la tensión entre agencia y estructura (*agency vs structure*). Es decir, el grado de agencia que tiene un usuario vs. el grado de control que tiene el diseñador del ambiente en el que está participando este usuario. Pérez-Latorre (2012) propone una visión semioludológica de estos textos. Remarca cómo a través de las reglas del juego, los jugadores también son jugados por el videojuego. Stanfill (2015) señala que el diseño de la interfaz funciona como discurso. En su análisis de diez distintos sitios para fans de deportes o de narrativas, el autor observa que a través de las diferentes características sensoriales, cognitivas y funcionales de la interfaz de los sitios las empresas demuestran que siguen teniendo una concepción del fan casi específicamente como consumidor, regulan, normalizan, “vigilan” y monetizan sus actividades.

Esta agencia, que nace con la naturaleza interactiva de los medios digitales, apunta a un área que también se ha considerado en la educación en medios: las tecnologías. Tanto Buckingham (2005) como Hoechsmann y Poyntz (2012) describen cómo las tecnologías específicas juegan un rol en la producción de sentido, por ejemplo las cámaras, los teléfonos móviles el software de edición digital, etc. La tecnología es tan solo una de las dimensiones de la producción como eje de alfabetización mediática. Pero tomando en

cuenta que la finalidad e la interacción en los casos mencionados intenta promover el consumo, la tecnología no es el único factor a tomar en cuenta en cuanto a la producción.

En cuanto al área de producción, Hoechsmann y Poyntz (2012) señalan:

Questions of production draw our attention to the way media texts and communication systems are shaped by a whole series of facts and concerns, including the ownership structures within and across media industries; the structures of the market place; technologies of production; government policies and regulatory environments; labor practices and professional codes of practice; and questions of access and participation. (...) In considering these issues, a central aim within media education is to understand not only how meaning is produced in contemporary media cultures but also how economic, political, and cultural forces work through the media to shape the exercise of social power in society. (p. 72).

Buckingham (2005) coincide con los anteriores autores y señala que estudiar la producción mediática significa prestar atención a las tecnologías, las prácticas profesionales, la industria, las conexiones entre los medios, la regulación, la circulación y distribución y el acceso y participación.

Finalmente, un último asunto que analizar es la participación. Jenkins et al (2009) y Jenkins et al (2015) discuten, como se ha dicho antes, que la interactividad es una propiedad de la tecnología y la participación una propiedad de las culturas. Como se comentó en el caso de *Pokemon*, el fenómeno requiere un nivel de actividad social e interpersonal sin el que el fenómeno *Pokemon* no podría existir. (Buckingham y Sefton Green, 2003). En el caso se demuestra que dicha narrativa transmedia, invita a los usuarios a hacer uso de algunas competencias de cultura participativa como inteligencia colectiva, navegación transmedia, cognición distribuida, negociación (Jenkins et al, 2009) y sin embargo, aunque los niños pueden desarrollar competencias comunicativas, también parece promoverse un consumismo excesivo. En el caso de *Amanda Project*, estudiado en el capítulo pasado, Martens (2011) señalaba que la participación comodifica y “brandifica” a las adolescentes. Cuestionaba la participación y empoderamiento que normalmente se asocia a la escritura de fan fiction en comunidad, cuando la comunidad es regulada por la editorial y por tanto el discurso de la

comunidad no se regula por los miembros de esta. Todo esto hace pensar en la necesidad de considerar las implicaciones éticas de la participación. Y se observa como un área que apenas comienza a estudiarse en los estudios del fan bajo el tema de *fan labor* pero que debe incluirse como un tema en la alfabetización contemporánea.

### **3.5. Rediseñar la alfabetización contemporánea. Distintas aproximaciones**

En la sección anterior se han reseñado las nuevas alfabetizaciones que surgen en el contexto de las narrativas transmedia en espacios informales y casi siempre alrededor de comunidades como las de fan fiction, prácticas creativas de la cultura participativa que alfabetizan a los participantes. Esto se contrastó con algunos aspectos relacionados con las maneras de promover la participación en las NT por parte de sus productores: el discurso de consumo, el uso de la participación para fomentar consumo, el *fan labor* y la agencia-estructura que condicionan el tipo de participación de los usuarios y que aluden a problemáticas en cuanto a representación, tecnología y producción, todas áreas presentes desde hace mucho tiempo en la alfabetización en medios. Pero a la vez, actualizadas en el sentido que el discurso interactivo para promover consumo, por ejemplo, es una problemática específica que no existía anteriormente.

Todo ello hace pensar en la necesidad de rediseñar la alfabetización contemporánea desde una visión que recupere el conocimiento e investigación acumulado en alfabetización mediática pero que también sea capaz de observar las discontinuidades entre una alfabetización que tenía todo su enfoque en la recepción activa, que apenas hace poco tiempo ha comenzado a incorporar la producción, y que solo en casos excepcionales incorpora la participación como un eje, a una alfabetización que debe considerar aspectos estructurales, formales, comunicativos y de participación totalmente distintos después de la convergencia mediática (Manovich, 2004) y cultural (Jenkins, 2006).

Las diversas propuestas de alfabetización contemporánea que abarcan uno o varios aspectos de la alfabetización pero que se refieren específicamente a un contexto marcado por los cambios de la convergencia mediática, digital y cultural son la alfabetización informacional alfabetización mediática, alfabetización mediática e

informativa (UNESCO, 2009), Educomunicación (Aparici et al 2010), *Transliteracy* (Thomas et al, 2007; FraugMeids, 2012, 2013), *New Media Literacies* (Jenkins et al, 2009). Competencia Mediática (Ferrés y Piscitelli, 2012), *New Literacies*, *Multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2009), *Transmedia Literacy* (Scolari, 2016), *Ludoliteracy* (Zagal, 2010).

Algunas de estas perspectivas nacen de la observación de la alfabetización que sucede por cuenta propia en los espacios digitales, como el concepto de *New Literacies*, *New Media Literacies*, *Multiliteracies* y *Transmedia Literacy*. Otra de las perspectivas es añadir y recontextualizar la alfabetización mediática. De ahí nacen propuestas de una alfabetización mediática en el contexto postdigital como las de Buckingham (2005); Ferrés y Piscitelli, (2012); Ferrés (2013), Aparici y Osuna, (2010).

Es importante distinguir que las propuestas de alfabetización coinciden con el campo de estudio del que provienen, la formación y bagaje de los autores y sus perspectivas. Los diversos paradigmas teóricos de la comunicación que influyen en la manera en la cual se percibe el proceso comunicativo y a sus actores. Los paradigmas semiótico, de la economía política, de efectos de los medios, de la ecología de medios, etc. se translucen en las propuestas de alfabetización. Finalmente, como ya lo han señalado Buckingham (2005, 2008) e Ito et al (2010) la alfabetización guarda una relación con la manera en la cual se observa al receptor. Ya que la educación en medios casi siempre se concentra en niños y jóvenes, los discursos sobre el significado de joven y la capacidad que se le asume, también están presentes.

### **3.6. Transalfabetización**

La revisión de literatura de estas propuestas ha nutrido la conceptualización del concepto y proceso de *transalfabetización* que se hace en el Capítulo 4. En aras de evitar la redundancia, estas propuestas no se desglosan porque en la siguiente sección y el siguiente Capítulo se da crédito a las aportaciones de de cada propuesta conceptual que se han retomado en esta tesis para hacer una propuesta propia. Por ahora, se adelanta por qué se seleccionó este concepto, *transalfabetización* entre las propuestas enumeradas, pero a la vez, cómo y por qué se ha redefinido:

La primera definición de *Transliteracy*, que se traducirá como transalfabetización, fue una propuesta de Thomas et al (2007) quienes la definieron como la competencia para leer, escribir e interactuar a través de un rango de plataformas, herramientas y medios desde el canto, la oralidad, la escritura a mano, la prensa, la televisión, el radio, el cine y las redes sociales.

De acuerdo con los autores, se debe acabar con la batalla entre lo impreso y lo digital y es necesario mudarse hacia una ecología no solo de los medios sino de las alfabetizaciones presentes y pasadas y relevantes para leer, escribir e interactuar. Proponen que las nuevas plataformas que permiten la participación son una manera de recuperar una pluralidad de alfabetizaciones con raíces antiguas. Añaden que la transalfabetización es un fenómeno cultural, a la vez, es el tipo de alfabetización que requerimos para usar medios múltiples y modos distintos de comunicación. Un tercer elemento, del que no se habla en otras propuestas, es la transferencia de habilidades de alfabetización que usamos entre un modo y otro. La transalfabetización enfatiza la pluralidad de alfabetizaciones y la idea de cruzar así como la flexibilidad como una parte esencial de ser “transalfabetizado” (Thomas et al, 2007).

Este concepto ha sido reconceptualizado por Divina Frau-Meigs (2012), quien lo define como: la capacidad para leer, escribir e interactuar con herramientas digitales y plataformas, recuperando así el sentido original de la propuesta de Thomas et al (2007) pero añade la capacidad para buscar, examinar y validar información en sus varias formas entendidas desde las ciencias computacionales como código, en las ciencias de la comunicación como noticias y en las ciencias de la información como documentos. Es decir, propone abarcar tres ámbitos distintos relacionados con la ciudadanía y con la educación académica. Sin embargo parece divorciarse de los intereses de los jóvenes, los usos, la producción y la participación en internet.

La propuesta de transalfabetización desde la perspectiva de esta última autora parece conservar un enfoque de arriba hacia abajo en el que permanece una visión de alta cultura y en la que la cultura popular no parece ser importante. De hecho, al hacer una revisión del campo, Frau-Meigs (2013) considera que autores como Buckingham, Potter y Jenkins tienen un enfoque en la creatividad y un “hands-on approach on broadcast and

broadband media” mientras que “autores de la Europa continental equilibran y se enfocan en pensamiento crítico y ciudadanía” (p, 176). Con ello parece rechazar el enfoque creativo el cual considera que no se puede asociar a la ciudadanía ni al pensamiento crítico. Además, tampoco considera la participación. Sin embargo, avanza en proponer la forma de actualizar la alfabetización escolar de una manera que abraza no solo la multimodalidad sino que va más allá y es la primera propuesta en considerar la escritura de código como una competencia importante, y además, en la que se considera recepción y producción. En esta tesis, para proponer una redefinición alrededor del concepto de "transalfabetización", se retoman aspectos que se consideraron esenciales en la revisión crítica de literatura que se han explicado en este capítulo. Esencialmente se propone un cambio de perspectiva en el que se validan las nuevas alfabetizaciones, se dialoga con ellas, se les utiliza en la escuela; pero también en la que la escuela cubre necesidades de alfabetización para fomentar la participación en los diferentes ámbitos de la esfera pública.

**Transalfabetización.** Es el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo pueden sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático: textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos; códigos: sonoro, gráfico, auditivo, audiovisual, computacional y lúdico.

El proceso comunicativo formado por el triángulo *recepción, producción y participación*, se desarrolla como parte de diversas prácticas socioculturales, por lo que es necesario reconocer además de la diversidad de prácticas, la diversidad de contextos en que estos suceden tanto dentro como fuera de la escuela, en ambientes tanto presenciales como virtuales, tanto familiares como alrededor de la amistad o los intereses. El concepto de una alfabetización trans, apunta a que hay una conexión entre las diversas prácticas y las competencias necesarias en los diferentes contextos. Es

decir, entre las alfabetizaciones aprendidas afuera y por cuenta propia y las alfabetizaciones escolares.

Esto significa que es posible la transferencia, es decir, si un alumno aprende a colaborar al jugar un videojuego de rol en línea, eso le puede facilitar colaborar en la escuela; o bien, si el alumno desarrolla el pensamiento crítico en la escuela, puede ser más crítico con la confiabilidad de las noticias que le aparecen en sus redes sociales y cuestionarse sobre las fuentes. Pero no se puede dar de hecho que esta transferencia suceda. (Buckingham y Rodríguez, 2013). Por lo cual parece válido y necesario que las diversas alfabetizaciones se mantengan por separado en cuanto a campos de estudio y prácticas. Para fundamentarlo, tan solo se dará un ejemplo: es claro que la alfabetización informacional y la alfabetización videolúdica son alfabetizaciones con diversos fines. Mientras la primera pretende atender las necesidades de búsqueda, análisis y selección de la información, la segunda se refiere a la alfabetización necesaria alrededor de los juegos y se compone de cuatro áreas:

Understanding games as the ability to explain, discuss, describe, frame, situate, interpret, and/or position games 1) in the context of human culture (games as cultural artifacts), 2 in the context of other games (comparing games to other games, genres), or (3) in the context of the technological platform on which they are executed, (4) and by deconstructing them and understanding their components, how they interact, and how they facilitate certain experiences in players (8).

El que cada alfabetización se mantenga como un campo permite la profundización de estas competencias. Por ello, en esta tesis la transalfabetización no se propone como una definición más de alfabetización sino como:

- Un diálogo de la escuela con las alfabetizaciones que no suceden en la escuela en el contexto mediático y sociocultural: las nuevas alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2007) que Scolari (2016) engloba en la alfabetización transmedia.
- Una invitación a reflexionar sobre el rol de la escuela en la formación de los alumnos como productores de cultura y conocimiento y como partícipes y gestores de participación en diferentes áreas de su vida.

- Un proceso de reflexión de la escuela en cuanto a las propias formas de recibir, producir y participar como parte de la sociedad. Esto se alinea al concepto de *connected learning* propuesto por Ito (2015):

This connection can take many forms. For example, youth can apply capacities of community organizing, writing, or technical skills to what they are doing in school or work settings. They can also leverage relationships with mentors and peers developed through their interests to be introduced to a new opportunity in the workplace, civic life, or education. We also see narratives and frameworks in which young people were immersed through an interest- driven setting to understand something happening in school, as when Civilization or StarCraft helps a young person understand the history of war in class.

### **3.6. Consideraciones centrales para la transalfabetización**

- **Hay una diferencia entre usuario, ser prosumidor y ser participante.** A nivel de los procesos de significación, ser usuario no implica necesariamente ser audiencia activa ni un uso efectivo de las tecnologías implica producir significados (García Matilla y Orozco, 2012; boyd, 2014). Sin embargo, es necesario enfatizar que tanto la recepción como la producción son procesos activos. El prosumidor es un diseñador de significados (Fiske, 1992; Jenkins, 1992a, Kalantzis y Cope, 2009). Mientras la interacción es una característica de las tecnologías, la participación es una característica de las culturas (Jenkins et al, 2009, Jenkins, Ito y boyd, 2015). La participación no solo tiene diferentes niveles sino además, o sobre todo, diferentes dimensiones, a lo que Ito et al (2010) le llaman géneros de participación.
- **Es necesario considerar las características estéticas de los medios digitales: inmersión, agencia y transformación** (Murray, 1999) e integrar las aportaciones de nuevos campos de estudio a temas como producción, tecnología y representación que siempre han estado presentes en la alfabetización en medios. Por ejemplo, las observaciones sobre el discurso semioludológico (Pérez-Latorre, 2012), el discurso de la interfaz en el diseño web (Stanfill, 2015) y el rol que estos discursos tienen en aspectos como la representación, el consumo y la identidad. Un tema central en la alfabetización contemporánea es el contraste entre *agencia y estructura*. Es decir, el

poder, libertad, grado y tipo de participación que tiene un usuario en un ambiente diseñado y configurado por los diseñadores. Así, en los videojuegos y en los sitios o plataformas en los que las empresas gestionan la participación hay una influencia del diseño de las reglas del juego o de la interfaz que condicionan el tipo y forma de participación. (Murray, 1999; Buckingham y Sefton Green, 2003; Buckingham y Rodríguez, 2013; boyd, 2014; Ferrés, 2010; Pérez-Latorre, 2012; Pérez-Latorre 2015; Stanfill, 2015) .

- **El significado contemporáneo de “propiedad intelectual” y sus tensiones.**

Mientras al principio los usuarios más activos, los fans de textos mediáticos, eran incluso perseguidos por diferentes marcas como *Lucasfilm* (Jenkins, 1992) o *Harry Potter*, por las apropiaciones culturales que hacían de sus textos ahora hay empresas recurrentes a convocar la co-creación y la cultura colaborativa para crear en conjunto obras que monetiza y en las cuales los participantes donan su trabajo para ello. (Martens, 2011). Otro tema relacionado es el uso de la participación para generar consumo.

- **Es necesario incorporar reflexiones alrededor del *transmediated self*** Elwell, (2014) va más allá de las competencias y hace una reflexión profunda sobre qué implica para la identidad el contexto de las narrativas (y podría añadirse la comunicación) transmedia:

The transmediated self describes the integrated, disperse, episodic, and interactive narrative identity experience in this space between the virtual and the real. The transmediated self is not the exclusively online identity of Facebook or the identity construct complied by data mining companies. Neither is it the tangibly embodied identity of the analog world. Rather, it refers to the identity experience emerging from the feedback loop between the digital and the analog when one domain informs the other in an ongoing dialectic of existential equivalence (...) The Internet and its complement of digital devices are increasingly constructed as a “spreadable”, and “drillable” storyworld of self-identity that is integrated around a principle of personalization that at once independently creates online identity through secondary actors while simultaneously catering to primary interactive cocreation. (p. 243)

- **Comunidades de diversos intereses.** Los jóvenes usan los medios para socializar con quienes ya conocen en los círculos de amigos que ya tienen (boyd, 2014; Ito et al, 2010) o alrededor de sus intereses (Ito et al, 2010) en lo que se ha llamado espacios de afinidad. (Gee en Black, 2008) Las recomendaciones de amigos en una red, o de libros en plataformas como *Amazon* se basan en lo que se conoce o gusta. La escuela parece el lugar ideal para ser lugar de encuentro no solo con el igual sino con el diferente y con lo diferente, así como lugar de encuentro con la comunidad local, ya que hay un valor de la cercanía geográfica y sus implicaciones en la construcción de una comunidad y la ciudadanía. En este sentido, la escuela puede ser un lugar para ensayar a crear nuevos momentos y espacios de afinidad en el aula en la que los alumnos descubran afinidades no solo con sus mejores amigos sino con los compañeros de aula con quienes conviven poco, los compañeros de otras clases o grados. O bien, los proyectos pueden relacionarse con las comunidades del exterior para que los alumnos descubran sus afinidades con su comunidad local, estatal, nacional, etc.

### **3.7. Conclusión**

En este Capítulo se ha hecho un recorrido por las prácticas de los fans, sobre todo en el contexto de las comunidades de práctica de fan fiction. Este análisis ha revelado la complejidad de las prácticas socioculturales alrededor de la lectura y escritura de textos mediáticos fuente. Las estrategias interpretativas y narrativas al interior de las comunidades de fans parecen revelar que efectivamente los jóvenes participantes tienen acceso a una alfabetización que se gestiona entre pares y que estas comunidades tienen un gran potencial para generar aprendizaje a través de un interés compartido, un vínculo afectivo y una manera muy peculiar de gestionar la retroalimentación. Estas prácticas no son la regla, lo común entre los jóvenes que participan de diferentes formas, pero se consideran muy valiosos para nutrir procesos de alfabetización en contextos educativos. Son prácticas complejas, creativas, con una gran diversidad de estrategias de lectura, escritura, negociación y vínculo.

Por otro lado, como se ha visto, este tipo de participación no implica que se deba idealizar la “participación” de los fans. Se debe considerar que cuando los fans participan en espacios diseñados o moderados por empresas, surgen problemas similares a los que siempre se han considerado en la alfabetización mediática en los ámbitos de la producción y las tecnologías y que lo que existe es un consumo participativo. Igualmente, es importante observar que no todas las comunidades de fans funcionan igual y que tampoco se puede idealizar los modelos de participación de estas comunidades.

En la última parte del capítulo, se han enumerado diferentes propuestas conceptuales que intentan nutrir un concepto, una perspectiva y un quehacer para la alfabetización contemporánea. Se ha explicado porque entre diversas propuestas se ha seleccionado y resignificado el concepto de transalfabetización. Finalmente, se ha apuntado a diversos temas y consideraciones que deben estar presentes al pensar en cómo gestionar el proceso de transalfabetización en la escuela. El siguiente capítulo se dedica a desarrollar el marco de referencia que incluye las dimensiones de la transalfabetización así como las estrategias para promoverla a través del diseño de narrativas transmedia.



## 4. Narrativas transmedia para la transalfabetización

### 4.1. Introducción

En este capítulo se discuten los tres dimensiones - procesos que forman parte de la transalfabetización en esta propuesta: el proceso de recepción, el proceso de producción y el proceso de participación. Estos hacen referencia la manera en la cual los individuos reciben, crean, modifican, comparten y difunden contenidos en la red de manera participativa.

Poner al centro al usuario-prosumidor-participante-ciudadano en el paisaje de la alfabetización, en lugar del *espectador* de la alfabetización mediática, ocasiona algunos movimientos en la conceptualización. En este caso, la producción de corporativos mediáticos se contempla en el eje de *recepción*, mientras que el proceso de producción que aquí se explica se refiere a las prácticas específicas de expresión de los individuos.

Cada proceso de los tres mencionados: *recepción*, *producción* y *participación*, se explica brevemente y en cada dimensión se proponen una serie de competencias que han sido seleccionadas de las propuestas de Jenkins et al (2009), Ferrés y Piscitelli (2012) y Aparici y Osuna (2010). Se ha hecho un trabajo de apropiación en el sentido de que no se han incluido todas las de cada set sino las que se han considerado prioritarias. Se han reorganizado y en caso necesario, se ha acudido a otros autores, se han hecho modificaciones o se han añadido competencias.

Posteriormente se presentan tres estrategias generales para promover la transalfabetización en la escuela. En la última parte del capítulo, las NT se presentan como una de las posibles maneras para aterrizar en el aula dichas estrategias. Para adecuar su uso a diferentes propósitos y contextos se sugiere una tipología así como consideraciones necesarias en el diseño y producción. Estas propuestas se han nutrido de los documentos prescriptivos escritos por productores y académicos para el ámbito comercial pero se han enriquecido y reconceptualizado por su naturaleza educativa con las observaciones de los académicos de los campos de la alfabetización, los estudios del fan, el diseño de juegos, la estética de medios digitales, etc. y la inmersión en una escuela. Mientras el trabajo de campo se presenta en los capítulos siguientes, más allá

de las experiencias prototipo, la estancia fue transformando mi punto de vista y es difícil determinar cuánto esto influyó en esta conceptualización. Al final se concluye con una serie de consideraciones prácticas que deben tomarse en cuenta en el proceso de diseño y preparación y que se enfocan en cómo llevar a cabo el proceso de hacer una narrativa transmedia en contextos educativos.

## **4.2. Transalfabetización. Modelo conceptual y de competencias**

### **4.2.1. Definición propuesta**

Aunque esta se proporcionó al final del Capítulo pasado, es importante citarla nuevamente en pro de explicar cada dimensión a continuación.

Como se dijo, la transalfabetización se considera en esta tesis como el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse. La diversidad de esferas que abarcan el desarrollo pueden sobreponerse y son: intelectual, emocional, creativa, cultural, profesional, ética y ciudadana. La recepción y la producción abarcan los diferentes textos y códigos de significación disponibles en un contexto transmediático: textos monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos; códigos: sonoro, gráfico, auditivo, audiovisual, computacional y lúdico.

El proceso comunicativo formado por el triángulo *recepción, producción y participación*, se desarrolla como parte de diversas prácticas socioculturales, por lo que es necesario reconocer además de la diversidad de prácticas, la diversidad de contextos en que estos suceden tanto dentro como fuera de la escuela, en ambientes tanto presenciales como virtuales, tanto familiares como alrededor de la amistad o los intereses. El concepto de una alfabetización trans, en lugar de diversas alfabetizaciones apunta a que hay una conexión entre las diversas prácticas y las competencias necesarias en los diferentes contextos.

Es necesario recordar, como se dijo en el capítulo anterior que en esta tesis la transalfabetización no se propone como una definición más de alfabetización contemporánea sino como un diálogo de la escuela con las alfabetizaciones que no suceden en la escuela en el contexto mediático y sociocultural: las nuevas alfabetizaciones (Lankshear y Knobel, 2007) y que Scolari (2016) engloba en la alfabetización transmedia.

#### **4.2.2. Descripción de las dimensiones y la apropiación de competencias.**

Mientras los ejes de la alfabetización mediática proponían los ejes producción, representación, lenguaje y audiencia (Buckingham, 2005) los que Ferrés y Piscitelli agregan tecnologías e interacción, en esta tesis se proponen los ejes recepción, producción y participación.

Estos tres ejes permiten considerar las tres dimensiones centrales en la interacción y convivencia en red: leer comentarios o noticias, ver videos, etc. constituyen algunas de las actividades básicas de recepción; escribir un comentario en Facebook, una entrada en un blog, subir una foto a Instagram, hacer un sitio personal o producir un tutorial para Youtube, forman parte de la producción; estas dos prácticas generalmente están contextualizadas en contextos de participación. A veces porque se realizan colaborativamente, otras veces porque se discuten en grupo, por ejemplo debatir un video en Youtube o, como se vio al describir las comunidades de fan fiction, estas dimensiones forman un complejo entretejido cultural.

Por otro lado, estas tres dimensiones permiten empatar las competencias de la propuesta de transalfabetización con las prácticas comunes en la escuela: recibir, expresar, participar:

- Recepción: leer textos, escuchar a los profesores, etc.
- Producción: escribir tareas, exponer, etc.
- Participación: Participar en clase, elaborar trabajos en equipo, pertenecer a comisiones, a grupos estudiantiles o equipos deportivos, etc.

Esto permite facilitar el análisis de las prácticas a observar en contextos educativos para descubrir si ya existen prácticas que influyeran positivamente la transalfabetización, o

bien, descubrir en qué prácticas existentes hay potencial de promoverla. Finalmente, se espera que esta propuesta permita a los los profesores observar que es posible incluir la transalfabetización de manera integrada y cotidiana en su práctica docente.

Para incluir competencias en cada dimensión-proceso se partió de tres sets de competencias (Jenkins et al, 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012; Aparici y Osuna, 2010). De los diferentes sets de competencias se seleccionaron las que se creyeron más significativas de acuerdo bajo los criterios y postura de en qué consiste la transalfabetización. Las competencias seleccionadas pasaron por un proceso clasificación por área, de reagrupación con otras propuestas, y en caso de observarse necesario, se complementaron con propuestas de la autora basadas en la revisión crítica de la literatura.

En adelante se presenta una breve reflexión sobre qué contempla cada uno de las tres dimensiones- procesos: recepción, producción y participación y, se añade la selección y propuesta de competencias para cada uno de ellos. Es importante enfatizar que estos procesos no son excluyentes ni lineales y que separarlos es una manera de agruparlos y facilitar el análisis solamente.

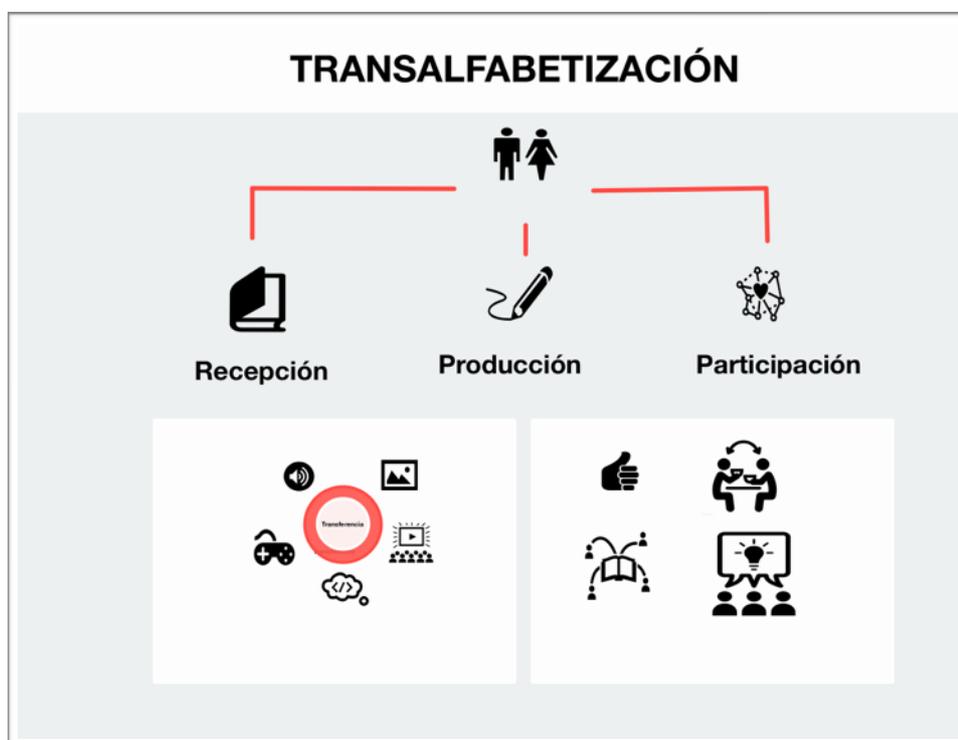


Figura no. 8. Dimensiones de la transalfabetización. Elaborada por la autora con base en Ferrés y Piscitelli (2012), Jenkins et al (2009), Thomas et al (2007), Frau-Meigs (2012), Aparici y Osuna (2010) y con aportaciones de la autora.

### **4.2.3. Dimensión (proceso) de recepción**

- **Descripción**

Contempla la productividad semiótica (Fiske, 1992), es decir, la manera activa en la que el receptor diseña el significado (Kalantzis y Cope, 2009). En este proceso es importante reconocer que dicho proceso de significación es sociocultural y que se produce a través de la negociación de significados hacia el interior del grupo en que se produce ya sea familia, comunidad de interés, aula, grupo de extraescolares, etc. (Wenger, 2001, Lankshear y Knobel, 2007).

Las dimensiones que abarca el proceso de recepción incluyen la herencia de la alfabetización mediática como el reconocimiento de la influencia que tienen en un mensaje las estrategias de producción, las tecnologías con las cuales se produce y en las cuales se consume y los intereses de las empresas productoras de entretenimiento, información y procesos de comunicación interactiva. En la actualidad, el repertorio posible de emisores supera a los medios masivos como cadenas televisivas, radiofónicas, o prensa y abarca los cibermedios que extienden a los medios masivos (Orihuela en Scolari, 2008) o medios independientes nacidos en internet plataformas y redes sociales como Facebook, Instagram, etc. empresas, marcas, entidades políticas, asociaciones, organizaciones gubernamentales o no gubernamentales e incluso se extiende a personas que actúan como nodos de influencia en la propia red.

En el proceso de recepción de los textos contemporáneos sigue siendo válido recordar que estos comunican a través no solo del contenido sino de la estructura, la forma y las alusiones a otros textos (Ferrés y Piscitelli, 2012; Schoemann y Poytnz, 2012) por lo que es muy importante reconocer la importancia de las convenciones de género, pero no solo mediáticas sino otras como las de la poesía, literatura drama; convenciones narrativas o convenciones estilísticas, etc. En sí, se propone que es importante reconocer que todo texto tiene convenciones que las agrupan con otros textos como las convenciones de género cinematográficas. (Architextualidad, Genette en Scolari, 2014). Es importante distinguir el lenguaje a través del que cada medio expresa e intenta comunicar un significado así como reconocer cómo los diferentes medios crean una estética en conjunto, y cómo se “contaminan uno a otro” en cuanto a las formas de

significar y a los recursos formales (Scolari, 2008, 2014b) Desde ahí, el estudio de la intertextualidad y sus tipologías (Gennete en Scolari, 2014) parece necesario.

Los textos contemporáneos pueden ser análogos o digitales, monomediáticos, solo texto o solo audio; multimedia, es decir, convergen texto, audio y video en una sola plataforma como en un periódico digital; hipermedia, es decir, poseen diferentes unidades textuales como audio, video y/o texto se conectan entre sí pero no necesariamente convergen en el mismo texto; interactivos, es decir, de alguna manera están diseñados para que el lector escoja un itinerario o incluso produzca acciones o textos dentro; transmediáticos, es decir, se conectan a nivel medios, plataforma, historia y significación. (Diversos autores en Lugo, 2012).

Por otro lado, como ya proponía la UNESCO (Waheed Khan, 2009) a la alfabetización mediática se le debe sumar la informacional. Frau-Meigs (2012) avanzaba esta propuesta al considerar que la recepción debe incluir los textos en su sentido de información mediática, por ejemplo noticias, en su sentido de documentos (textos académicos, especializados, etc.) y como código computacional.

La representación continúa siendo un aspecto fundamental pero mucho más complejo debido a la naturaleza inmersiva e interactiva de textos (Murray, 1999) que se convierten en espacios de interacción y convivencia tales como las plataformas y redes digitales como Youtube y Facebook, los videojuegos, las comunidades alrededor de una marca o de una ficción gestionados por las empresas productoras. Los textos-espacios comunican de manera explícita o implícita una visión del mundo y sus actores de acuerdo con posturas, visiones e intereses de los emisores a través de declaraciones explícitas, mensajes velados o implícitos, omisiones o representaciones en la forma, (Buckingham, 2005; Ferrés y Piscitelli, 2012; Aparici y Osuna 2010); a través del diseño de reglas (Pérez - Latorre, 2012, 2015) o del diseño de la interfaz (Stanfill, 2015). Pero el proceso se complejiza porque al ser interactivos, no siempre se puede hablar tal cual de un proceso de recepción, sino de un proceso que implica recepción, producción y participación al mismo tiempo. Por lo que la habilidad específica de recepción sería una habilidad de metalectura en la cual se analizan los procesos de agencia vs. estructura.

- **Competencias de recepción**

Mientras se ha considerado una lista exhaustiva, parece ser que son más útiles por separado que sintetizadas porque esto permite seleccionar la competencia sobre la que quiere investigar o influir.

- Capacidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos (Ferrés y Piscitelli, 2012, Jenkins, et al, 2009).
- Capacidad de de realizar una búsqueda con un criterio definido (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de discriminar la información importante de la superflua (Aparici y Osuna, 2010) /Capacidad para evaluar fiabilidad y calidad de la información (Jenkins et al, 2009, Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad para orientarse entre mucha información hipervinculada hasta el infinito (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de identificar las categorías estéticas básicas, como la innovación formal y temática, la originalidad, el estilo, las escuelas y tendencias (Ferrés y Piscitelli, 2012)
- Capacidad de extraer placer de los aspectos formales, es decir, no solo de lo que se comunica sino también de la manera cómo se comunica (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia que integra texto escrito, imágenes y sonidos (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de analizar las técnicas de inmersión (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de comprender el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión (Ferrés y Piscitelli, 2012). (Navegación transmedia, Jenkins et al, 2009).

- Capacidad de analizar y conformar un sentido a la información en función de la elección de un itinerario de navegación (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de descubrir la arquitectura de la información y las posibilidades de participación de los interactuantes (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, extrayendo conclusiones críticas tanto de lo que se dice como de lo que se omite (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de detectar las intenciones o intereses que subyacen tanto en las producciones corporativas como en las populares, así como su ideología y valores, explícitos o latentes, adoptando una actitud crítica ante ello (Ferrés y Piscitelli, 2012) / Capacidad para detectar los intereses implícitos y las intenciones ocultas de quien elaboró la información (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad para localizar el origen de la información y el desarrollo de la misma en función de las distintas interpretaciones que haya sufrido (Aparici y Osuna, 2010)
- Capacidad de analizar las identidades virtuales individuales y colectivas, y de detectar los estereotipos, sobre todo en cuanto a género, raza, etnia, clase social, religión, cultura, discapacidades, etc., analizando sus causas y consecuencias (Ferrés y Piscitelli, 2012) / Capacidad de analizar identidades de personas, sitios, plataformas (Aparici y Osuna, 2010).
- Capacidad de descubrir quiénes están representados y quiénes no en la información (Aparici y Osuna, 2010).

#### **4.2.4. Dimensión (proceso) de producción y competencias**

- **Descripción**

Contempla el diseño, producción, expresión y distribución (Kress y Van Leeuwen, 2001; Cope y Kalantzis, 2009) de mensajes propios y la consciencia sobre cómo los elementos: contenido, lenguaje del medio (Piscitelli y Ferrés, 2012) y la representación (Buckingham, 2005; Ferrés y Piscitelli, 2012; Hoechsmann y Poyntz, 2012) comunican de manera tanto explícita como implícita; es el derecho al ejercicio de la expresión consciente de la responsabilidad por la difusión de los contenidos creados.

En cuanto a los niveles de productividad semiótica propuestos por Fiske (1992) implica la productividad semiótica, que es el diseño (Kress y Van Leeuwen, 2001). Es decir, el acto de consciencia del mensaje que se está creando durante el proceso. Se suma la productividad enunciativa ya que implica la discusión del mensaje que se crea (por ejemplo cuando es un mensaje diseñado por un grupo) y textual. Es decir, implica los textos que se producen en sí.

El proceso de producción activa y desarrolla competencias de recepción como ya lo apuntaba Buckingham (2005). Al producir, el productor debería considerar los aspectos que han sido explicados en el proceso de recepción en cuanto a la comunicación multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), es decir, los diferentes modos en los que comunica un texto y, por tanto, distinguir la naturaleza de los textos monomediáticos, multimedia, hipermedia y transmedia, así como las diferentes formas de intertextualidad y todo lo discutido en cuanto a los textos en la sección de recepción.

Pero además de esta consciencia sobre códigos y lenguajes, asumir su responsabilidad como productor implica pensar en su audiencia a nivel comunicativo: quién es su audiencia, qué quiere comunicarle, cómo se lo comunicará; a nivel ético implica pensar a quién y cómo está representando, qué visión tiene su mensaje, qué consecuencias en la comunidad puede tener la distribución de su mensaje. Por ello, como bien lo apuntan Ferrés y Piscitelli (2012) se debe considerar el proceso de difusión, al que Kress y Van Leeuwen (2001) llaman distribución. Nuevamente, se observa que el proceso de distribución es un tipo de participación y que separar es complejo.

Pero además de ello, la producción implica una dimensión central a nivel tecnológico y sociocultural que si bien ha existido siempre toma gran importancia: la apropiación.

Lankshear y Knobel, aludiendo a Lessig, lo explican así (2007):

Free Culture. This is the idea that cultural creation requires the freedom and capacity of ordinary people to draw on elements of prior cultural production to use as raw materials for further creative work. This does not mean pirating, and it does not mean copying without citation. What it does mean, however, is that people should be free to take (with appropriate recognition) “bits” of cultural production that are in circulation and use them to create new ideas, concepts, artifacts and statements, without having to seek permission to re-use, or to be hit with a writ for using particular animation or music sequences as components in “remixes” that make something significantly new out of the remixed components. (p. 12)

Ello implica considerar la importancia de una producción arcóntica (en alusión a la escritura fan fiction como escritura arcóntica). Se propone aquí que la producción arcóntica validaría que en el aula se tomen textos de “expertos”, se juegue con ellos, se les critique a través de parodias, etc. como el cuestionamiento a una postura de herencia aristocrática de la cultura a la que ya Jenkins aludía en *Textual Poachers* (1992). Esto implica reconocer el derecho y potencial del alumnado no solo a ser receptor y a no aportar por ser “inexperto” sino a ser, en cierto sentido, un *textual poacher* que juega con la cultura, la reinventa y puede convertirse desde edades tempranas en productor cultural y de conocimiento. En la producción, se reconoce el valor de la intertextualidad como recurso creativo, recurso crítico, recurso de aprendizaje, y una manera compleja de producir significados. Por lo tanto, esto implica la revisión y reflexión de los aspectos éticos y legales que tienen vigencia en cuanto a la propiedad intelectual.

- **Competencias de producción**
- Capacidad para valorar la (las) intención(es) específica del propio texto: para uso personal: reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, placer estético o expresión creativa, o para comunicarse con otros: informar, persuadir, entretener, denunciar, convocar, etc. (Propuesta de la autora).

- Capacidad para pensar audiencia en las características socioculturales y los intereses del grupo al que se habla para entablar una comunicación respetuosa y fructífera (Propuesta de la autora).
- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y distintos estilos en función de la situación comunicativa, del tipo de contenido que hay que transmitir y del tipo de interlocutor (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para elaborar mensajes monomediales, multimediales y transmediáticos; para seleccionar el o los medios adecuados para el propósito comunicativo y para explorar o utilizar las características del lenguaje y del (los) medio(s) seleccionado(s) así como la lógica de las plataformas utilizadas (Basado en Kalantzis y Cope, 2009, Kress, 2003, Kress y Van Leeuwen, 2001 y con aportaciones de la autora).
- Capacidad de crear textos narrativos, argumentativos o expositivos, tomando o reinventando las convenciones del género en cuestión en pro de la creatividad y/o la eficacia del mensaje de acuerdo a su intención (Basado en Piscitelli y Ferrés, 2012, Aparici y Osuna 2010, y con aportaciones de la autora).
- 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 ciudadanía (Basado en Jenkins et al, 2009, Piscitelli y Ferrés, 2012, y con aportaciones de la autora).

- 

#### **4.2.5. Proceso de participación**

- **Descripción**

La mejor definición encontrada sobre el término *participación* es la propuesta por Wenger (2001):

Experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y la intervención activa en empresas sociales. En este sentido, la participación es tanto personal como social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. (p. 80)

Esta definición apunta el componente personal, profundo e intrapersonal de la participación que se relaciona con el individuo en su totalidad, cuerpo, mente, emociones, y a la vez, interpersonal, en interacción con los otros y que describe acciones específicas como hablar y hacer, pero también anota que participar significa pertenencia. Por ello, Wenger habla de afiliación. En este sentido se entiende que Gee (en Lankshear y Knobel, 2007), hable de significados situados desde la postura de la semiótica social y ambos autores anteriores hablen de aprendizaje situado. Eso explica que Jenkins et al (2009) retomem el sentido de *negociación* propuesto por Wenger, al decir que los significados se negocian, porque la producción de sentido se vuelve grupal. Cuando se habla de *participación* un primer nivel o tipo de participación sería la participación que se da en la producción de sentido de lo que sucede en las comunidades a las que se pertenece:

The social production of meaning is more than individual interpretation multiplied; it represents a qualitative difference in the ways we make sense of cultural experience, and in that sense it represents a profound change in how we understand literacy. (Jenkins et al 2009, p. 33).

Esto evidencia la complejidad de pensar en que la participación implica meramente competencias porque evidencia que las posibilidades de participación dependen no solo del individuo sino del contexto y las estructuras que faciliten o no la participación como ha insistido boyd (2015). Jenkins describe una cultura participativa como:

one which embraces the values of diversity and democracy through every aspect of our interactions with each other – one which assumes that we are capable of making decisions, collectively and individually, and that we should have the capacity to express ourselves through a broad range of different forms and practices. (2015).

Se puede decir que la cultura participativa se ve favorecida o estorbada por los individuos que la forman y que un aspecto muy importante es nuevamente el binomio del que se ha hablado con anterioridad: estructura-agencia (Buckingham y Sefton-Green, 2003). Las estructuras de la red como plataformas, redes digitales, videojuegos, etc. son construidas por las personas, igual que las estructuras como la familia o la escuela. Dentro de estas estructuras hay diferencias en nivel de agencia.

En un videojuego masivo de roles multijugador, como *World of Warcraft* (Blizzard, 2004) el jugador puede tener más agencia que en otros videojuegos porque puede decidir un rol, tener varios avatares y escoger hasta entre 10 tipos, vestir a su personaje y personalizarlo en su apariencia, vagar por el mundo del videojuego, socializar, realizar misiones con 25 personas, etc. pero, como lo ha dicho Pérez-Latorre (2012) la estructura del videojuego está configurada por el diseñador aunque parezca que el usuario tiene una gran agencia.

Al igual que en un videojuego, la escuela y cada aula tiene una estructura que determinan la agencia de alumnos y profesores. Por tanto, cuando se habla de “competencias de participación” se puede pensar en las que favorecen que cada individuo contribuya a impulsar una cultura participativa pero no se puede olvidar que no es lo mismo ser diseñador del juego que jugador.

Si se educa a los alumnos para una cultura participativa, idealmente serán individuos que participen, que permitan participar y que construyan estructuras que favorezcan la participación. Pero no se puede simplificar el hecho de que la participación tiene que ver con el capital social y cultural (boyd, 2015) y que la educación, historia y contexto del individuo en particular condiciona la participación que se tiene en la red. Educar para participar en la red es educar para participar en el mundo y viceversa. Pero también vale la pena superar la idea de la red y el mundo como dos espacios o esferas y recordar las propuestas de Elwell (2014) al hablar de *the transmediated self*, en las que resalta que la ubicuidad hace imposible considerar esto como dos espacios por separado que ya no son tal.

Así, aquí la participación se considera un derecho del individuo, dependiente de las estructuras, del propio capital cultural, de las competencias de participación que se

tienen condicionadas por el propio contexto. En adelante se enumeran una serie de competencias pero con la advertencia de que estas no son lo único que determina el proceso de participación y la formación de una cultura participativa. Por tanto deberíamos entender “capacidad” como posibilidad: ¿el entorno y la estructura permite ejercer la capacidad? ¿Se está influyendo en la escuela para formar en esa capacidad?

- **Competencias para participar**

- Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para comprender el sentido de palabras ideas, emociones, artefactos, objetos y acciones con base en el contexto y la experiencia personificada (Wenger, 2001).
- Capacidad para convivir de diferentes maneras en la estructura reticular de la red: uno a uno, uno a varios, uno a muchos, varios a varios y muchos a muchos (Scolari, 2008). (Aportación de la autora).
- Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de usar el juego, la simulación y performance, para explorar, descubrir y aprender (Jenkins et al, 2009).

#### **4.2.6. La reflexividad del ser transmediado.**

Finalmente, Ferrés (en conjunto con Piscitelli, 2012) y en otra obra de autoría individual (2014) ha insistido en una serie de competencias que se relacionan con una capacidad de metalectura o meta aprendizaje del propio individuo y la capacidad de auto observar sobre todo su propio consumo tales como: Dilucidar por qué se tiene un interés o vínculo con determinados medios, productos o contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc. O bien la capacidad de reconocer los procesos de identificación emocional con los personajes y las situaciones

de las historias para observar si esta identificación sirve para el crecimiento personal o si a través de dicha identificación se nos quiere manipular.

Se considera que esta sería la gran competencia del prosumidor, auto observarse y reflexionar sobre sí mismo, pero se propone que esta reflexión no debe ponerlo meramente alerta como consumidor sino que se debe promover una visión de agencia en el propio prosumidor que lo empodere para sentirse gestor y responsable; para que se descubra no como posible víctima de los corporativos mediáticos sino, en pro de su empoderamiento, como ser agente activo y como ser ético y responsable de lo que dice, distribuye y construye como participante dentro y fuera de la red.

En este sentido, es útil la conceptualización que Elwell (2014) hace sobre *the transmediated self* como ser disperso y ser integrado:

Who we are online qua our various ‘profiles’ is on par with who we are off-line when we life onlife. In this ‘internet of life’ the question of digitall/analog interface, the place where you end and the technology begins comes increasingly meaningless as both are folded into the expanding ‘in-beetwenness of online” as identity itself becomes a porous membrane between the digital and the analog. ( p. 244)

El ser transmediado tendría que ser consciente de su propia influencia en su agencia, en la agencia de otros, en la construcción del proceso de agencia-estructura de sus comunidades en línea o no en línea. Así, se propone agregar estas competencias en la competencia de auto observación y reflexividad del ser transmediado:

- Capacidad de manejar la propia identidad onli-ne/offline y actitud responsable ante el control de datos privados, propios o ajenos (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad para gestionar la identidad proyectiva y las impresiones de otros, como una posibilidad de exploración de la identidad pero anticipando consecuencias sobre la identidad o la seguridad propia y ajena. (Basada en Jenkins et al 2009, boyd, 2007 y con aportaciones de la autora).
- Capacidad para considerar las implicaciones éticas y ciudadanas del mensaje que se está creando y distribuyendo de acuerdo con principios de veracidad, honestidad y responsabilidad y con un ejercicio consciente de a quién y cómo se está representando o a quién se está omitiendo y de las acciones que se promueven, en caso de ser un

discurso interactivo (Basado en Buckingham, 2005, Piscitelli y Ferrés, 2012, Aparici y Osuna, 2010, Jenkins et al, 2006; Pérez-Latorre, 2012 y con aportaciones de la autora).

- Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, a través del conocimiento de los diferentes conceptos, derechos y licencias relacionadas con autoría: copyright, copyleft, uso justo, Creative Commons, dominio público, trabajos transformativos. Capacidad para tener una postura personal y coherencia ética con las decisiones tomadas en cuanto a la autoría (Basada en Ferrés y Piscitelli, 2012, con aportaciones de la autora).
- Capacidad para transferir competencias de comunicación efectiva aprendidas en otros contextos y adaptarlas de acuerdo con las normas de comunicación y lenguaje en red, así como capacidad de transferir aprendizajes de participación creativa y ciudadana a otros contextos adquiridos en comunidades de fans, de juego o videojuegos a contextos como la escuela, la familia, la comunidad geográfica (Propuesta de la autora, basada en Buckingham y Rodríguez, 2013; Jenkins et al, 2009; Jenkins 2011, 2014).
- Capacidad para seleccionar y ejercer diferentes roles de manera informal en la comunidad como: observador, analista, aprendiz, mentor (Jenkins et al, 2009), moderador, corredor, es decir, nexo entre comunidades (Wenger, 2001) lector, escritor, editor, retroalimentador según el propio nivel de interés, competencia, momento y finalidad de la interacción, proyecto o comunidad (Propuesta de la autora).
- Capacidad para involucrarse en comunidades de práctica con propósitos diversos como espacios de afinidad, comunidades o proyectos de participación ciudadana y cambio social, cultura, aprendizaje, etcétera (Basada en Wenger, 2001, Gee, 2004, Jenkins et al, 2009, Ferrés y Piscitelli, 2012; y con aportaciones de la autora).

#### **4.2.7. Diseño de objetivos y ¿evaluación de competencias?**

Mientras autores como Ferrés y Piscitelli (2012) hablan de indicadores de competencia, Aparici y Osuna (2010) de competencias y Jenkins et al (2009) de habilidades socioculturales, todos se refieren a “capacidades”. Esta visión es todavía amplia para

considerarse una competencia en el sentido estricto en el campo de la educación por competencias en el cual se crean niveles de dominio con una descripción estricta. Pero si se revisa el enfoque socioformativo de la educación por competencias, estas se definen como: “Actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios integrando: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas” (Tobón, Pimiento y García; 2010 p. 12).

Esta enumeración es ya una guía que permite a futuros investigadores y profesores crear niveles de competencia y medirlas o no. Como se ha discutido, sobre todo en el ámbito de la participación, es complejo pensar meramente en competencias para evaluar o considerar que por evaluar y medir la competencias estas sucederán. El cúmulo de competencias que aquí se han propuesto probablemente se logran a lo largo de todo el desarrollo, muchas requieren un grado de madurez, una consciencia del otro o de valores como respeto, tolerancia; habilidades de comunicación interpersonal como empatía, es decir, son sumamente complejas, no en todos los casos se desarrollan a la par, no dependen solo de una educación formal sino de la educación familiar, implican valores, actitudes, etc.

Pero, a la vez, si no se piensa en estas competencias, habilidades, capacidades como tal, no se apuntaría a cómo incidir en ellas desde el ámbito educativo; no se discutiría cómo pueden convertirse más allá de un punto de vista en un quehacer, un plan.

Como se verá, en las experiencias prototipo de esta investigación se hizo una descripción cualitativa basada en el análisis textual o multimodal de los productos realizados por los alumnos al intentar incidir sobre determinadas competencias, pero no se midieron en el sentido que se propone en la educación por competencias.

#### **4.3. Estrategias para fomentar la transalfabetización en la escuela.**

La participación activa en diferentes áreas de la vida pública en medios digitales no puede enseñarse leyendo un libro de cultura participativa o incluso impartiendo un curso de alfabetización mediática en el que se considere la participación del prosumidor, sino a través de la manera y estrategias para participar. Las actividades extracurriculares

alrededor de intereses deportivos o culturales que siempre han tenido presencia en la escuela podrían cumplir con varios de los criterios que se generan alrededor de las comunidades de práctica como las de fan fiction. Incluso las comunidades informales de amigos que se forman en las aulas podrían cumplir algunos también. Sin embargo, relegar esto solo a este tipo de espacios hace perder de vista que en ellos no participan todos los alumnos y que esto es dejar al azar lo que es una de las finalidades de la escuela: la formación para la ciudadanía.

Un paso importante, en concordancia con la visión de la educomunicación (Aparici y diversos autores (2010) es que se reflexione sobre la manera en la que se gestiona la participación en el aula. En ello se puede pensar en estrategias didácticas que fomentan la colaboración, pero además en los procesos de diálogo y la validación de profesores a alumnos y de alumnos a alumnos. Por ejemplo, un proceso de retroalimentación por parte del profesor que invalide al alumno, o una gestión de la participación que no contemple la participación del diferente, o que permita la segregación, no respete la diversidad, etc. está enseñando un tipo de cultura no participativa. Así, las actitudes de validación de profesores hacia con los alumnos por un lado, la gestión de problemas como el acoso escolar e incluso las políticas de inclusión educativa, por el otro, constituyen formas de incentivar o desincentivar una cultura participativa al interior de la escuela:

The more authoritative a classroom structure becomes, the less students feel that their own voice and their own choices matter, the less free they are to pursue their own passions and interests, the less likely the curriculum is to reflect the realities of their lives beyond the schoolroom. A participatory classroom, on the other hand, would be one where students help to shape the curriculum, define the norms of what constitutes appropriate conduct, and feel free to share what they know with others. (Jenkins, 2015)

Un paso más allá es pensar la escuela en sus dimensiones agencia-estructura. Al igual que las plataformas, los sitios web, lo videojuegos, etc. es necesario descubrir que “las reglas juegan al jugador” (Pérez-Latorre, 2012) y reflexionar sobre la manera en la que la estructura, reglamentos, etc. fomenta procesos de arriba hacia abajo o procesos de abajo hacia arriba que permiten rescatar la inteligencia colectiva de sus actores. En este

sentido, hay por ejemplo una gran diferencia entre una estructura que decide los espacios y maneras de participar y una estructura que abre canales para que se propongan y gestionen maneras de participar (boyd, 2015). Se hace necesario considerar qué tan rígidas o flexibles son las estructuras de participación y si dichas estructuras permiten formas de participación que nacen desde los profesores, los alumnos, el personal administrativo, etc. o solo desde la dirección. Jenkins describe así un ambiente participativo de aprendizaje:

For me, a participatory learning environment is one that respects and values the contributions of each participant, whether teacher, student, or someone from the outside community. It's one where members have some degree of control over their own learning process and some input into collective decision- making (2015).

En adelante se proponen tres estrategias para promover la transalfabetización en la escuela. Posteriormente se mostrará como diseñar una NT es una de las maneras para aterrizar esas estrategias.

#### **4.3.1. Estrategia 1.**

- Integrar los medios y formas de comunicación disponible en el contexto contemporáneo en las maneras de recepción, expresión y producción de conocimiento y cultura que se fomentan en la escuela.

Esto implica integrar a la escuela procesos de recepción y producción de medios multimedial y transmedial. Más allá de ver esto como un uso de las tecnologías de información para fomentar la “competencia digital” de “manera “transversal” en el sentido de *across the curriculum*. En esta tesis la transversalidad propuesta desde la transalfabetización como proceso formativo, se observa no solo como una manera de aprender ética, ciudadanía, alfabetización mediática o lengua en asignaturas de contenido como biología, química o arte, por ejemplo; sino como un eje con potencial de atravesar la escuela en su estructura y prácticas más allá del aula para promover la participación, empoderar a los alumnos como diseñadores de significados, productores de conocimiento y cultura, gestores de procesos de participación hacia el interior y exterior de la escuela.

Se propone integrar esta variedad de formas de comunicación a los procesos de aprendizaje como se ha hecho por mucho tiempo con la lectura de textos y la escritura de ensayos, monografías, reportes de laboratorio, etc. Por ejemplo, puede solicitarse como una tarea cotidiana la búsqueda de información en todo tipo de medios (video, audio, texto, imagen) en lugar de seguir priorizando el texto y debería integrarse como forma natural de expresión multimodal en la entrega de tareas o proyectos: hacer una infografía en lugar de un resumen, elaborar un mapa mental interactivo y multimedia en lugar de una tabla o diagrama lineal de flujo, hacer un videoensayo, etc.

#### **4.3.2. Estrategia 2.**

Valorar la narrativa, la imaginación, la simulación, la especulación y las emociones en los procesos de aprendizaje.

Como se vio en el estudio de las comunidades de fan fiction, en su ámbito cotidiano y en sus interacciones en redes digitales, los jóvenes fans leen, escriben y retroalimentan sobre ficciones que normalmente inspiran su imaginación, creatividad y especulación. Tienen una productividad tanto enunciativa como textual (Fiske, 1992) a través de comentar y discutir sobre sus ficciones y personajes favoritos en la que usan argumentación y manifiestan sus emociones; escriben narrativa y se retroalimentan. En sus procesos las emociones en general se validan y juegan un papel importante. (Jenkins, 1992a; boyd 2014; Ito et al, 2010; Black, 2008; Parrish, 2007; Samutina 2015).

Es necesario contrastar esto con la escuela porque es probable que predomine el uso de la exposición y la argumentación como modos de expresar el aprendizaje (por ejemplo a través de la elaboración e ensayos, monografías de investigación, informes, reportes objetivos de laboratorio, etc.) Aún en clases que tienen la narrativa como temática, como la literatura, puede haber un enfoque predominante de enseñar a los alumnos a ser críticos con ella y a hacer comentarios críticos sobre la literatura pero no a crear y narrar. Es común que la narración se deje para los niveles iniciales de la escolarización o, si se cuenta con suerte, para clases de primera o segunda lengua en pro de practicar sintaxis, vocabulario, gramática, etc. Por tanto, aquí se propone considerar no solo la

producción de productos críticos, sino incluir el valor de la narrativa para aprender y dar cabida a las emociones, la creatividad, la simulación y la especulación.

Bruner (1986) afirma que existen dos modalidades de pensamiento, el relato y el argumento. Esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios. Los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida. Si son dos modalidades de pensamiento ambos deben tener cabida en la educación. Franco, Nieto y Rincón (2010) añaden que la narración es la estrategia prioritaria para la producción de la identidad del sujeto y los colectivos. Rincón (2006) explica:

Para ser y comprendernos contamos. Los seres humanos, las culturas y las sociedades son experiencia; frente a ella podemos intentar comprensiones y explicaciones teóricas y conceptuales, pero solo podemos comunicar lo que vivimos o deseamos si convertimos nuestras experiencias en historias. Siempre que buscamos explicarnos, nos convertimos en una historia  
¡narramos! (p. 91)

El mismo autor explica que la narración es un modo de producción de conocimiento, un dispositivo para describir, comprender y asignar sentido a la vida que vivimos, un modo de investigar al ser humano en sus vivencias, contextos y culturas y así habla de diferentes espacios, naturalezas o dimensiones de la narrativa: la antropológica, en la psicología social, en la literatura y en la narrativa histórica (2010).

Si la narrativa tiene esa importancia en la conexión con otros, la realidad y el autoconocimiento, puede decirse que la simulación tiende un puente entre el modo de pensamiento narrativo y el argumental que menciona Bruner. Scolari (2010) afirma que la simulación se coloca a la mitad de camino entre el conocimiento teórico y la experiencia. En cuanto a la imaginación, Wenger (2001) señala:

La imaginación puede ser una manera de apropiarse de significados. Por ejemplo nos podemos apropiarnos fácilmente de los relatos porque nos permiten acceder a los eventos, a los personajes y a sus culturas poniendo en juego nuestra imaginación. Los relatos pueden transportar nuestra experiencia a las situaciones que narran nos hacen intervenir en la producción de los significados de esos eventos como si fuéramos participantes. (p. 248)

Además de su vínculo con la realidad, la imaginación y la especulación, la narrativa se relaciona más con las emociones que el argumento porque conecta e identifica. Mientras

la escuela parece querer enseñar a pensar y con ello, la narrativa y las emociones parecen no solo quedar en un segundo término, sino tener que “superarse”, dejarse atrás en pro del pensamiento, esto niega el espectro de las formas de conocer el mundo. Samutina (2015) explica como en los años 2000 diferentes investigadores analizaron y criticaron la dicotomía entre lectura racional y afectiva o emocional: “The rigid modern opposition of affect and rational thinking is put in doubt so far as reading is concerned” (p. 7).

La ficción especulativa abarca la fantasía, la ciencia ficción, el horror, etc. ([tvtropes.org](http://tvtropes.org)) y parece una forma de conciliar argumento y narración, pensamiento y emoción. Preguntarse, como en los universos alternos del fan fiction, ¿qué pasaría si...? ¿qué habría pasado si...? puede llevar a visualizar, a crear, a modificar e incluso reinventar la literatura, la historia, la ciencia, la realidad, la propia vida, la vida de la comunidad, el mundo, el presente y el futuro. Como se vio en el Capítulo dos, las narrativas transmedia se basan en la creación de mundos, y casi siempre caen dentro de la ficción especulativa.

### **4.3.3. Estrategia 3.**

Dialogar con las prácticas culturales de producción y participación, no replicar.

Los procesos de lectura y escritura de las comunidades de fan fiction alrededor de alguna ficción transmedia fueron relatados con mucho detalle en el Capítulo 3 de esta tesis y demuestran un alto nivel de gestión y el gran potencial de aprendizajes alrededor de la lectura, el sentido crítico, la escritura y la colaboración en estos entornos de aprendizaje informal. Llevar este tipo de prácticas a la escuela tiene el potencial de tener una influencia en el interés, la motivación y el aprendizaje en contextos de educación formal, pero copiar solo formas sin fondo no es lo adecuado (Lankshear y Knobel, 2007; Ito et al, 2010). El contexto es diferente. Una de las cosas que más resalta Parrish (2007) es como las participantes de la comunidad de fan fiction *Colors and Pens* expresaban que algo que les gustaba era que el tipo de retroalimentación que se daba en la comunidad era “distinto al de la escuela”.

Sin embargo, esto va más allá de separar la escuela de lo que no lo es. Esta retroalimentación normalmente era positiva, las participantes se inclinaban mucho más hacia una retroalimentación emocional más que a la crítica, y mientras en un ambiente escolar esto parecería negativo, en pro de la crítica intelectual, este tipo de retroalimentación tenía una gran influencia en la comunidad para mejorar en las habilidades de escritura y composición en inglés porque se constituía como una motivación que impulsaba a todo el grupo.

Por tanto, no se propone simplemente “hacer fan fiction”. Lo más importante en los procesos de estas prácticas, parece ser la pasión por el interés compartido, el vínculo emocional con las ficciones, personajes mediáticos, etc. Así como la relación entre iguales. Desde ahí, vale la pena recordar que Wenger (2001) define tres diferentes modos de afiliación para las comunidades de práctica: el compromiso, la imaginación y la alineación. Lo que se propone es que el aula se convierta en una comunidad de práctica en la que la imaginación no solo tiene cabida sino se convierte en esencia.

Todo esto señala que la manera en la cual la escuela puede aprovechar la riqueza de estas prácticas culturales como el fan fiction, se enfoca en dos vertientes en lugar de replicarlas: 1) considerar cómo dar lugar a los intereses de los alumnos, cómo relacionar estos intereses con el currículum académico 2) abstraer ciertos principios. Por ejemplo el funcionamiento del proceso de lectura beta.

Cabe recordar que las personas tiene el derecho de producir contenidos en los diferentes ámbitos de su vida: entretenimiento, autoeducación, cultura, ciudadanía, etc. Como lo consideran Hoechsmann y Poyntz (2012) la producción mediática puede ser una forma de explorar la identidad y la propia voz y puede vincular a los jóvenes a su realidad como agentes sociales a través de ejercicios como el videoactivismo. En esta propuesta ello se extiende a considerar al alumno productor de cultura, conocimiento y experiencia en la escuela en vez de un receptor solamente. Así, por ejemplo, hacer fan fiction en una clase de literatura en lugar de solo un ensayo significa validar que el alumno puede resignificar lo que lee (una manera de hacer crítica) pero que también se puede convertir en productor de historias y significados personales y que aporten a la cultura.

#### **4.4. Diseño y creación de NT para la transalfabetización**

En esta tesis, la propuesta es que los alumnos diseñen o produzcan NT con el acompañamiento de los profesores. Idealmente, esto atendería las estrategias que se mencionaron en la sección anterior. Las NT tienen gran potencial de tener influencia en las competencias de transalfabetización de alumnos y profesores y de apoyar que el profesor se concentre en funciones de asesoría, seguimiento y diseño del aprendizaje lo cual no es nuevo desde una perspectiva de aprendizaje basado en proyectos. Pero también tienen el potencial de influir positivamente en la transalfabetización del propio profesor. Los alumnos funcionarían como mentores en cierto sentido, a través de compartir sus intereses, lo que han aprendido en espacios informales tanto en colaboración como en uso de tecnologías, etc. Como lo explica Tyner (2008):

Las habilidades para estructurar la clase en torno a los nuevos medios requieren tiempo, interés y creatividad tanto por parte de los profesores como de los estudiantes. Una ventaja de la educación interactiva es contar con las contribuciones del grupo para aprender. En este sentido, profesores y alumnos pueden trabajar juntos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque los estudiantes tengan habilidades en el uso de los medios y las convenciones digitales, los profesores tienen las capacidades necesarias para diseñar el currículum y los contextos que pueden convertir partículas aisladas de contenidos en conocimiento real (p. 82).

Se anticipa que en las diversas escuelas, o dentro de cada escuela, hay un gran abanico de prácticas educativas, unas más orientadas hacia una educación aún basada en contenidos y asignaturas; otras basadas en competencias pero aún por asignaturas y otras totalmente basadas en proyectos transversales. Por tanto se espera que los principios de diseño propuestos sean de utilidad para propósitos educativos que abarcan diversas visiones y situaciones escolares. Las NT pueden tener cabida en proyectos o cursos relacionados con literatura, artes visuales y plásticas, composición, escritura académica, escritura creativa, aprendizaje de una lengua extranjera, historia, ética, alfabetización en medios, etc.

Se propone partir de un modelo general que se describe en esta sección pero a través del estudio etnográfico en una escuela específica, se intenta proponer, con base en un

diagnóstico global de la escuela, una manera específica de apropiarse de estas propuestas de diseño en un contexto determinado. En los capítulos referentes a las experiencias prototipo en la escuela, se explica cómo este marco de diseño se confronta con la realidad.

#### **4.4.1. Factores en juego en el desarrollo de NT educativas**

Se propone que las NT originales en contextos educativos tienen diversos factores a combinar de acuerdo a los objetivos educativos y a los diferentes recursos y aspectos contextuales. Las siguientes consideraciones se adaptan de propuestas realizadas por Pratten (2011), Scolari (2013), Gambarato (2013), Handler (2008) reseñadas en el Capítulo 2 y cuentan con aportaciones de la autora para adaptarlas al contexto educativo y considerar aspectos específicos.

- **Propósito y “género”**

Las NT en este contexto tendrán uno o varios objetivos educativos y uno o varios objetivos comunicativos. Es decir, se debe abordar qué se pretende que los alumnos aprendan a través del diseño o producción de una NT. Se sugiere que, para la transalfabetización, se escojan un número limitado de competencias a promover y que pueden seleccionarse de la lista ofrecida en la primera parte del capítulo.

En el propósito comunicativo de la NT es necesario considerar este en cuanto a la audiencia de la narrativa. Es decir, si se pretende informar, entretener o persuadir. De aquí se deriva el que la narrativa sea del tipo narrativa transmedia de ficción, documental, periodística, histórica, de docuficción. Una NT documental como *Collapsus*, tenía un propósito más que solo informativo, persuasivo, de concienciación. Pero para ello jugó con un formato de fusión entre la realidad y la ficción.

En la escuela, se podría hacer un proyecto para concientizar a los miembros de la misma escuela, al barrio o a la ciudad. Imaginemos que el propósito es motivar a la comunidad a venir a la escuela en transporte público. Para ello se podría realizar una NT totalmente informativa, también podría decidirse recurrir a una narrativa especulativa de ficción.

Imaginemos otro ejemplo. En un curso de historia, se podría crear una NT histórica. Podría imitarse el documental Malvinas30 (Luizzi, 2013) que 30 años después simuló el evento en tiempo real dando noticias durante los mismos días de la guerra, “en tiempo real” a través de Twitter (entre otras estrategias). La siguiente figura pretende simplemente apoyar la visualización general de cómo podrían configurarse proyectos como estos.



Figura no. 9. Narrativa transmedia documental alrededor de un hecho histórico. Elaborada por la autora.

- **Audiencia**

Pueden dirigirse a una audiencia potencial o imaginaria, si es que el énfasis del aprendizaje de los alumnos se relaciona más con la producción que con la difusión. Es probable que debido al objetivo educativo, por ejemplo en una clase de historia, se esté más interesado en que los alumnos investiguen y contrasten diferentes puntos de vista sobre la historia que en que alguna audiencia lea y vea las producciones de sus alumnos. Sin embargo, tener una audiencia siempre proporciona una motivación, y constriñe el punto de vista. ¿A quién le hablo? ¿Qué características tiene? ¿Qué intereses? constituye parte esencial de la comunicación y una competencia importante en la transalfabetización. La audiencia podría ser el mismo grupo de clase, alumnos de otros grupos de la escuela o audiencias externas a la escuela.

- **Texto fuente**

Las NT con un propósito educativo pueden basarse en una obra base como una película, documental, obra literaria. Por ejemplo una NT alrededor de *Romeo y Julieta*; podría basarse en gran diversidad de obras, por ejemplo en el caso de una narrativa transmedia alrededor de un evento histórico como la Segunda Guerra Mundial, o bien pueden contar con un texto fuente original creado por los mismos alumnos que sería *the mothership* (Jenkins, 2009) del que posteriormente los mismos alumnos u otros, podrían derivar extensiones.

- **Alcance**

Pueden abarcar solo el diseño, el nivel mini o un nivel complejo y ambicioso en la producción, la participación de la audiencia o ambas. El diseño incluiría las ideas y prototipos, por ejemplo a través de hacer un *storyboard*, en lugar de un cortometraje; el prototipo de una aplicación en Prezi, en lugar de la aplicación, comics dibujados a lápiz en papel en lugar de digitales, etc.

El nivel mini ha sido más utilizado a través de rápidas campañas publicitarias, actividades escolares y libros infantiles y se expande por un número limitado de plataformas”. Kimberly citado en Gosciola y Campalans (2013) Piñeiro-Otero y Costa-

Sánchez (2015) aluden a Joseph y Silva quienes también han propuesto la utilidad de los mini-ARG para alcanzar objetivos específicos y concretos. Así, el proyecto educativo puede tener dimensiones más amplias en diseño e imaginación, visualización o prototipado, o bien, a nivel realización, pero acotarse a través de limitar el número de plataformas y producciones. Esto se decide de acuerdo con los objetivos educativos.

- **Participación de la audiencia**

En los casos en los que los alumnos diseñan espacios de participación para su audiencia, dicha participación puede suceder solo en espacios en línea, en red o en ambos. Además la audiencia puede participar solo viendo, dando retroalimentación a través de “like”, retweets, comentando en el blog del proyecto etc., produciendo contenidos para enriquecer la narrativa creada por los alumnos, o jugando en línea o en vivo como en los ARG.

- **Plataformas y medios de producción y distribución**

Existen plataformas específicas, sobre todo para regular el proceso de producción o alojar y manejar los contenidos como Conductrr o se han creado aplicaciones para facilitar el diseño, creación y el alojamiento de algunos contenidos y la organización logística de juegos ARG (Lugo-Melón, por publicarse). Pero otra opción es usar plataformas abiertas para la distribución de estas narrativas: colgar en Youtube un cortometraje, crear un blog del personaje del cortometraje y realizar un comic en Prezi, pueden ser maneras de usar plataformas abiertas para crear y difundir la NT.

- **Roles de profesores y estructura-agencia para los alumnos**

De acuerdo con el tipo de perspectiva, nivel educativo y modelo de aprendizaje, el rol de los profesores y alumnos puede variar. Los alumnos pueden tener menos o más independencia en la realización del proyecto. Por ejemplo, el profesor puede decidir aspectos básicos pero dejar que sus alumnos tengan libertad de tema, tipo de narrativa, etc. o bien, tener objetivos muy concretos en los que deja poco margen de libertad y los alumnos producen, en el sentido de realizar, pero no tienen mucho margen de decisión.

En este sentido se recomienda considerar la importancia de los intereses de los alumnos y lo discutido en relación con el proceso de participación en la primera parte del capítulo. Si se pretende fomentar cultura participativa el profesor debe gestionar, pero abrir la participación por supuesto, de acuerdo a muchos factores como la edad de sus alumnos, el objetivo educativo, etc.

Los profesores pueden jugar diferentes roles: diseñadores de la experiencia de aprendizaje, asesores, moderadores de la participación, co-productores; los alumnos pueden ser solo productores o líderes de grupo, organizadores del proceso de producción, etc. En este sentido se recomienda basarse en estrategias didácticas utilizadas en el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en casos o en solución de problemas que pueden informar un diseño didáctico específico.

#### **4.3.2. Tipología específica para propósitos educativos**

Todos estos factores y sus combinaciones impiden pensar en una tipología cerrada y específica. Las consideraciones son útiles para narrativas de ficción o no ficción, históricas, documentales, etc. y de creación original, pero en adelante, se consideran aspectos importantes y diferenciados al menos en tres casos que inspirarían las tres grandes proyectos potenciales en las NT en la educación formal.

Tipo 1. NT de creación original (ficción, no ficción o fusión de ficción y no ficción).

Tipo 2. NT basada en obra de ficción.

Tipo 3. Juego de realidad alternativa ARG

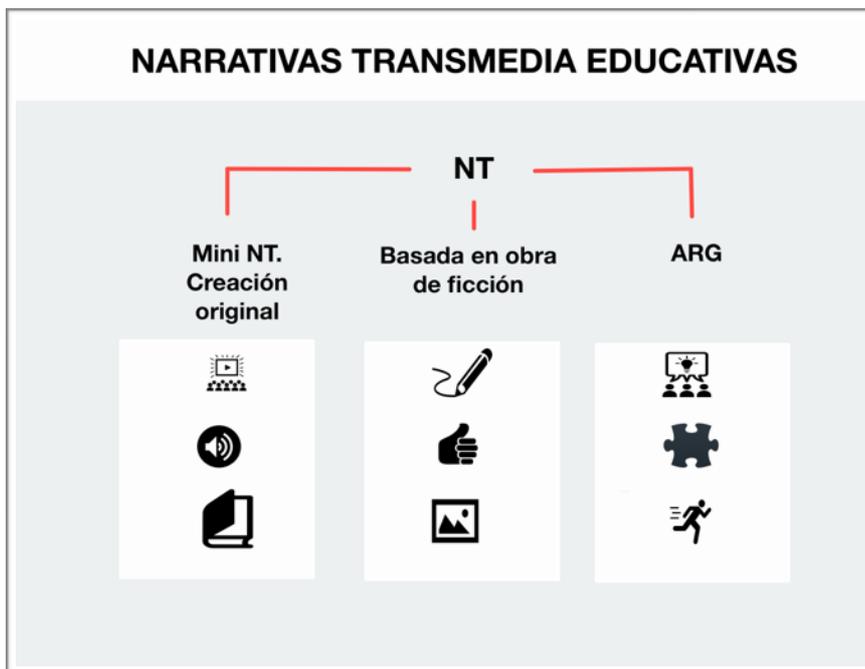


Figura no. 10. Tipología de NT con propósitos educativos. Elaborada por la autora.

#### 4.3.2.1. Tipo 1. De creación original.

- **Premisa**

Las especificidades de una narrativa de creación original implican pensar en la premisa, el tema y la construcción del mundo (además de las consideraciones mencionadas con anterioridad). Implica qué se quiere decir y desde qué punto de vista (Scolari, 2013). Por ejemplo: narrar la historia de la Revolución Mexicana desde una perspectiva actual y desde puntos de vista diversos, que incluya además de las fechas importantes y un retrato de los héroes y facciones, información de la vida sociocultural de diferentes sectores de la población durante la revolución y en el México postrevolucionario de los años treinta.

- **Tema**

En una narrativa histórica se puede pensar que el tema es en sí el evento (segunda guerra mundial) pero se puede ser más específico, por ejemplo, las experiencias de quienes sobrevivieron escondidos. En narrativas de ficción, el tema es más complejo y no se refiere al argumento de la película o la novela. El tema es una abstracción, es la

reflexión, (que no la lección) de una historia, es algo subyacente que manifestó el punto de vista del director o el autor sobre valores humanos, situaciones, etc. Asa Berger (1997) define como tema: "A message a narrative conveys about life and human relationships". (p. 68). Hay películas u obras literarias que nos hacen pensar en cómo se construye la realidad, en qué consiste la memoria, la importancia de la amistad de dos personas que son completamente distintas, la fuerza del amor filial en tiempos de crisis, etc.

- **Construcción del mundo**

Como se explicó en el Capítulo 2, estas narrativas se diseñan con base en un mundo en lugar de con base meramente en un conflicto, mientras esto parece hacer más compleja aún la producción de una NT, es un llamado a la imaginación y puede realizarse con lápiz y papel, escribiendo en un ordenador, haciendo mapas, esquemas y dibujos, etc.

Es de destacar, que como afirma Wolf (2012), el diseño basado en mundos es más común en la ficción especulativa, es decir en géneros relacionados con la ciencia ficción y la fantasía. Diseñar un mundo implica pensar en todos los elementos como sus habitantes, geografía, funcionamiento social, económico, temporalidad, etc. La construcción de una ficción basada en mundos se puede alimentar de la literatura, sobre todo de los géneros antes dichos, del cine y de las grandes series televisivas contemporáneas o del diseño de videojuegos. El aporte de este último es destacable porque el campo más joven pero el que cuenta con mayor experiencia en considerar una ficción interactiva en el que las acciones que el jugador colaboran en que el usuario se sumerja en el mundo no solo a través de su imaginación como en la lectura; a través de sus sentidos como en el cine, sino a través de su agencia y las acciones que el jugador realiza en el mundo. Esos principios se pueden abstraer y utilizar con o sin tecnología, y no solo en videojuegos; esto es muy útil, por ejemplo en el diseño de ARG's.

Los consejos de Klastrup and Tosca (2004) que proponen los mundos transmediales para el diseño de videojuegos son útiles para guiar el diseño de un mundo con base en tres elementos básicos que vale la pena volver a mencionar: Mythos, topos y etos. Estos se explicaron ampliamente en el Capítulo 2.

#### 4.3.2.2. Tipo 2. Extensiones transmedia basadas en obra de ficción existente.

Aquí se propone inspirarse en el trabajo de los fans ampliamente estudiado en el Capítulo 3. Este tipo de NT propone como competencia sociocultural principal la apropiación, que como se recordará se define como: “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 ciudadanía”. (Basado en Jenkins et al, 2009, Piscitelli y Ferrés, 2012, y con aportaciones de la autora) y que requiere, por parte del profesorado una validación del aprendizaje que supone retomar y transformar los textos de otros, de la que se habló en la sección dedicada a la propuesta de transalfabetización.

La propuesta que se presenta aquí parte de recuperar la tipología de fans que proponen ellos mismos en la actualidad en sitios como [fanfiction.net](http://fanfiction.net). Esto se realizó consultando sitios como [fanfiction.net](http://fanfiction.net), [otaku.com](http://otaku.com), Devianart y la clasificación de la comunidad de fans que se ha recabado en el sitio [fanlore.org](http://fanlore.org).

Existen diferentes tipos de fan fiction. Por ejemplo de *universo alterno*, en el cual se transforman el mundo original de la ficción tanto de la historia como del discurso. ya que se transfiere la narración a otra época y/o espacio. En el POV (Point of View) los fans juegan a cambiar la *focalización*. Comúnmente los fans rompen y amplían los *mundos posibles*. (Eco 1993) al crear ficciones en la cual mezclan dos mundos narrativos, sus personajes o premisas, los llamados *crossovers*. En los *qué pasaría si* cambian una premisa básica en la historia. En los *original character* introducen un personaje que han inventado y en los *self insert* ellos mismos participan de la ficción. Además, los fans rellenan elipsis, crean historias paralelas, desarrollan personajes secundarios, etc. También existen clasificaciones en cuento a la extensión. Por ejemplo microficciones, unas llamadas *viñetas* y otras *one shot*. Las viñetas son de 100 palabras, las one shot de 500 y no tienen continuidad, en oposición a las producciones seriales que son el tipo de fan fiction más común y que se distribuyen por entregas en una comunidad en general, como [fanfiction.net](http://fanfiction.net), o bien, en comunidades dedicadas a una sola obra, saga, autor, o incluso subcategoría de ficciones de una obra.

Mucho de lo que Jenkins (1992) recuperaba y se explicó en el capítulo 3 es vigente en cuanto a cómo se transforma la ficción. La tipología de fan fiction que se adaptó para fines educativos, por lo cual, no se consideraron todos los tipos de fan fiction. Estos se presenta de manera sintética en la siguiente tabla en la que se define el tipo y se alude a la estrategia narrativa principal (basada en Scolari, 2014a) pero para contextualizar al lector, se proporciona un ejemplo:

*The True Blood Princess*, es un crossover de *Harry Potter* con *Juego de tronos*, cuyo argumento se presenta así por su autora en la página de comunidades de Harry Potter de fanfiction.net:

Growing bored and lonely the Girl-Who-Lived Lillith Potter decided to take Death up on his offer to explore new worlds; now the first born Princess of Robert Baratheon follow her journey as she is bonded to the Starks of the North and proves one universal truth to the unchanging world of Westoros. Do not underestimate the King in the North and his Witch-Queen.

En este caso, la narrativa es un *crossover*, que como se explicó anteriormente, mezcla dos mundos narrativos rompiendo la idea de mundo posible, pero extendiéndola a la vez. La narrativa toma elementos de ambos y crea un mundo posible nuevo en el cual se pueden fundir elementos de ambas ficciones. Esto, como se explicó en el Capítulo 3, en la propuesta de análisis de Scolari (2014a) es una permutación, es decir, hay una sustitución de elementos. Desde un punto de vista literario, hay cambio tanto a nivel historia como a nivel discurso (Gennette en Pimentel, 1998). Entre las estrategias transmedia, que apunta Scolari además de la permutación están la adición: expansión de elementos, la omisión, sustracción de elementos; la transposición, cambios en el orden o en el arreglo de elementos.

<b>AMBITO DE NARRATOLOGÍA CLÁSICA</b>	<b>PRODUCTO NARRATIVO</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>ESTRATEGIAS TRANSMEDIA (Scolari, 2014)</b>
<b>Cambios en el ámbito de la historia. Elementos espacio-temporales. Rompimientos en el mundo posible.</b>	Crossover o cruzamiento	Se mezclan dos universos narrativos en los cuales los personajes interactúan. Ejemplo: Aventuras de Superman y Batman.	Permutación y adición
	Viaje en el tiempo	Alguno de los personajes viaja al pasado o al futuro. Ejemplo: viaje de Harry Potter al renacimiento.	permutación y adición
	Universo alterno.	Se suele mantener la estructura de la obra y la caracterización de los personajes, pero hay un movimiento en el espacio y/o el tiempo. Romeo y Julieta en el Japón del s. XXI.	permutación
<b>Cambios en el ámbito del discurso</b>	POV. Point of View o punto de vista.	Se transforma el punto de vista desde el cual se cuenta la historia.	transposición
<b>Cambios en la historia y el discurso.</b>	Qué pasaría si	Se introduce un cambio en la premisa de la obra o alguno de sus componentes temporales, narrativos, espaciales o de personajes. Se imagina una situación concreta. Ej. Qué pasaría si Cenicienta tuviera un hermanastro en lugar de hermanastras.	permutación, transposición y adición
	Original Character	Se inserta un personaje protagónico que no pertenece a la ficción original.	Permutación
	SI (Self Insert)	Es un personaje original que representa al autor del fanfic	Permutación

Tabla no. 3. Tipología fan fiction. Basada en investigación en comunidades fan fiction y en Scolari (2014a)

Como se mencionó en el Capítulo 2, Pico-Guerrero (2016) con base en una recopilación, propone 11 formatos transmedia: precuela, secuela, intersticial, filler, reflexión, reacción, crossover, original, adaptación, recapitulación y promoción.

Mientras algunas de estas propuestas se basan en las extensiones o modificaciones de orden temporal: precuela o secuela; algunas otras se basan en la forma de intervenir en el mundo narrativo: crossover, intersticial o filler, otras como la recapitulación y la promoción orientan posibilidades de trabajo lúdico y creativo. En una asignatura los alumnos pueden jugar a ser *Booktubers*, y hacer una pieza promocional de sus obras literarias, películas, obras de teatro, novelas gráficas, etc. favoritas para recomendarlas a sus compañeros.

En la siguiente figura, se ejemplifica cómo se podría construir una serie de extensiones transmedia con base en la obra *Romeo y Julieta*.

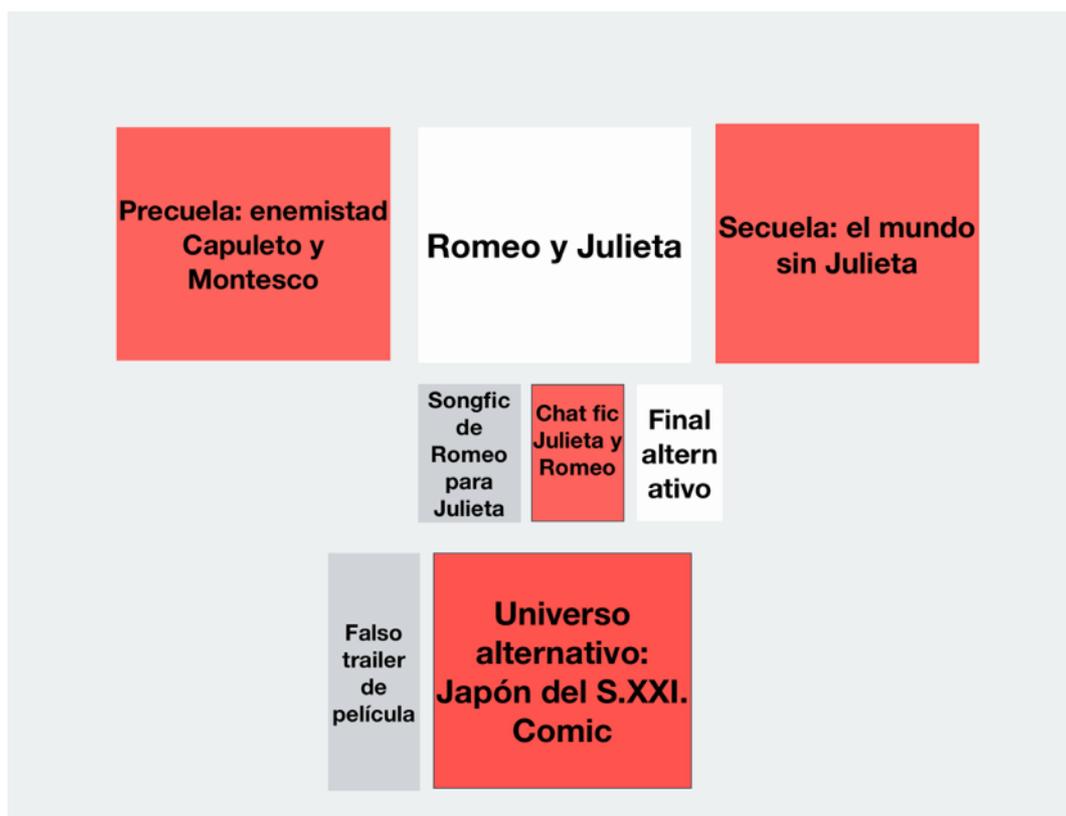


Figura no. 11. Extensiones transmedia de *Romeo y Julieta*. Elaborada por la autora.

- **Estrategias de “apropiación” y comunicación multimodal de los fans**

En esta investigación se propone contemplar las estrategias narrativas más allá del plano estrictamente narratológico sino sumar también en la parte de las estrategias formales que ponen en marcha las estrategias narrativas de desplegar la intertextualidad en los trabajos de los fans de manera multimodal. En la mayoría de las ocasiones, se combinan aspectos narrativos con aspectos formales. Por ejemplo, construir un falso *fan made trailer*; un trailer de una película basada en otra literaria que en realidad no ha sido llevada a la pantalla, implica:

- Una estrategia de comprensión narrativa (Scolari, 2014a). Lo cual requiere sintetizar los aspectos más importantes de la obra literaria, evidentemente desde la subjetividad del alumno que comprime la obra.
- Un ejercicio de intercodicidad, (Chandler, 2009) una estrategia para pasar de un código semiótico a otro. El alumno que traduce la obra requiere construir la imagen de personajes y un mundo que está descrito solo en código textual a un código audiovisual.
- Poner en práctica competencias relativas al conocimiento de las convenciones de género de trailers en general (duración de 30 segundos a un minuto, montaje, música evocativa y emocionante, etc.)
- La alusión a convenciones de género particulares. El trailer puede respetar el tipo de género literario o cinematográfico, o bien, transformarlo a convenciones de género de otros tipos. Por ejemplo convertir una obra cómica en dramática o viceversa.

<b>NOMBRE</b>	<b>DEFINICIÓN</b>	<b>ESTRATEGIA NARRATIVA (Scolari, 2014a)</b>	<b>CÓDIGO</b>
Fake Fan Made Trailer.	Trailer de películas de obras literarias o videojuegos que en realidad nunca han sido llevadas a la pantalla.	Microficción. (Compresión y transposición de la narrativa (Scolari, 2014a).	audiovisual
Abridged videos (doblaje y resumen)	Montaje de fragmentos de la obra original y doblaje de audio para resignificarla.	Transposición	audiovisual
Machinima	ficciones o videoclips basadas en fragmentos de videojuegos 3d que se capturan mientras se juega y que posteriormente se convierten en una obra audiovisual a través de mezclar el video obtenido con audio para inventar escenas usualmente narrativas.	Expansión, transposición, compresión	audiovisual
Ilustraciones	Ilustraciones narrativas de fragmentos de la obra, o de personajes. Dentro de las ilustraciones narrativas se pueden manifestar algunas de las tipologías de fan fiction como cruce de universos, universos alternos, viajes en el tiempo, etcétera.	Expansión, transposición, compresión	gráfico
Songfics/álbums	Canciones de homenaje que pueden reseñar la obra, relatar alguna parte de ella, etcétera. También se hacen álbums completos.	Expansión	auditivo, música
Redes sociales y blogs	Se utilizan para “dar voz” a los personajes como si tuvieran perfiles y conversaciones intercalando fuera de la pantalla.	Expansión	mixto: puede incluir texto, imágenes, interfaces gráficas, etc.

Tabla no. 3. Fan fiction híbrido. Narrativa multimodal. Basada en Lugo (2012), Scolari (2014a), Stein (2006) y Guerrero-Pico (2016).

- **Formación de una comunidad interpretativa y adopción del proceso de lectura beta.**

Como se vio en la revisión crítica de la literatura, los procesos de lectura en las comunidades de fan fiction implican:

- a) el interés compartido por un texto fuente (canon).
- b) La relectura extensiva del texto fuente.
- c) Los comentarios que se originan sobre la ficción, las negociaciones de significado que se hacen. (Productividad enunciativa, de acuerdo con Fiske, 1992).
- d) La producción de textos del fanon. Es decir, que ya no se basan solo en el texto fuente o canon sino en las negociaciones de significado y convierten el fan fiction en una ficción autorreferencial de cada comunidad).
- e) La edición antes de la publicación de la obra. Que sigue reglas de respeto al autor: se basa en sugerencias, la crítica no se hace a la persona sino a la obra, puede implicar aspectos relativos a la revisión del canon o fanon, a la gramática, sintaxis y otros aspectos formales. (Karpovich, 2006; Parrish, 2007; Black, 2008).
- f) retroalimentación. Normalmente muy basada en las emociones y casi siempre en tono positivo que de acuerdo con la percepción de los participantes en diferentes estudios, es "diferente a la retroalimentación de la escuela" y al ser validadora de la persona y las emociones tiene una influencia positiva en la identidad y en el desarrollo de habilidades de escritura. (Karpovich, 2006; Parrish, 2007; Black, 2008).

Apropiarse del proceso de lectura de una comunidad de fan fiction en un ambiente escolar presenta varios retos porque los miembros de una comunidad de fan fiction realizan todo esto motivados por la pasión que sienten por el texto fuente (canon). Como ya lo señalan Lankshear y Knobel (2007) copiar las formas no dará resultados. Copiar todo el proceso de lectura beta pero sin permitir a los alumnos que escojan las obras puede frenar la motivación y con ello, todo el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, como lo afirma Parrish (2007) los participantes hacen una diferencia entre el ambiente escolar y el ambiente informal. Llevar un proceso lúdico que ellos asocian con algo "fuera de la escuela" a la escuela puede ser también desmotivador.

La validación de las emociones en el proceso de crítica también es otro posible freno cuando, por el contrario, en pro de pensadores críticos casi siempre se aleja al alumno de "juicios emocionales" de la obra para solicitarles que sean argumentativos.

Por tanto, aquí no se quiere proponer realizar un proceso de lectura beta forzosamente ni dar un modelo de cómo hacerlo sino que se propone cuestionar el que no se validen las emociones en el proceso de aprendizaje (Ferrés, 2008) y el que las obras literarias o audiovisuales de la cultura popular como películas o literatura popular no se validen como parte de la cultura del alumnado (Buckingham, 2005).

Convertir una clase de literatura, por ejemplo, en una comunidad interpretativa semejante a una comunidad de fan fiction requeriría validar las emociones de los alumnos tanto a través de la inclusión de los intereses del alumnado, como la selección de las obras así como en sus procesos de producción y retroalimentación.

Esto implica fijar los objetivos en el interés por leer a lo largo de toda la vida, en lugar de leer obras determinadas; leer por placer, no solo por adquirir cultura y conocimiento, y fijar los objetivos en las competencias de interpretación desde las emociones y desde el pensamiento crítico. Por supuesto, se entiende que la escuela, como se dijo antes, también es un espacio para el encuentro con lo diferente y en ese sentido el profesor puede asociar su labor a extender la visión, extender el tipo de obras a las que el alumno tiene acceso, mostrar otro tipo de obras. Pero se propone que siempre desde la vinculación con los intereses del alumno y desde la validación de estos.

#### **4.4.2.3. Tipo 3. Juego de realidad alternativa**

Como se recordará, en el Capítulo 2 se explicó que estos juegos se caracterizan por ser una narrativa fragmentada en la cual se utilizan tanto recursos narrativos como de juego para que los jugadores avancen en la historia a través de la inteligencia colectiva. Estos juegos dispersan piezas de información tanto en espacios físicos como digitales.

Uno de los juegos más creativos, aún si no es de los más recientes es en el ARG publicitario *Why so Serious (2008)* que se realizó para promover la película *Batman, the Dark Knight*. Se explican algunas de las acciones realizadas en pro de visualizar mejor el potencial de los ARg en contextos educativos:

- **El juego plantea diferentes acertijos que resolver.** Por ejemplo se desplegó un número telefónico desde un avión, los jugadores recibieron llamadas de personajes de la ficción en teléfonos móviles que estaban ocultos en un pastel. Para encontrar dicho pastel, los jugadores habían resuelto un acertijo a través de buscar información en línea y encontrar la llave información en un locker; para encontrar la llave del locker tuvieron que seguir otra pista, etc. Es evidente que esto refleja una narrativa de detective, pero que se alimenta sobre todo de las mecánicas alrededor de los acertijos.
- **Los jugadores jugaron el rol de ser ciudadanos de *Gotham City*.** Hicieron esto en 75 ciudades diferentes en los que hicieron manifestaciones a favor de Harvey Dent como presidente municipal de *Gotham City*. Los jugadores llevaban pancartas y camisetas a favor de dicho candidato. Así, imaginariamente, cada ciudad se convirtió en *Gotham City* y ellos en ciudadanos de la ciudad. Mientras jugaban un rol, esto se hacía con su propia identidad y no utilizando un avatar. Esto demuestra cómo usar el principio de extracción (Jenkins, 2009) en el que la ficción sale al mundo. Igualmente, este es un recurso de narrativa evocativa (Jenkins, 2004) ya que los jugadores conocen ya el mundo de Batman y es a través de su agencia en los propios espacios de su ciudad, y a través de su simulación como ciudadanos de *Gotham City*, que se construye la ficción.

Otro de los juegos más creativos ha sido también con propósitos de Branding. *The Lost Ring* (AKQA, 2008) fue patrocinado por McDonald's. Se realizó antes de las Olimpiadas del 2008 con motivo de este evento que sirvió para generar el juego y la ficción alrededor de una supuesta historia relacionada con los juegos olímpicos. Este es un buen ejemplo de otro principio:

**Los jugadores recurren a la inteligencia colectiva.** Los participantes recibían un paquete que contenía un mapa, fotografías y objetos. Como sólo tenían parte de la información debían usar la red para encontrar a las otras personas que habían recibido pistas distintas. Comunicarse para resolver este acertijo en conjunto era necesario para hacer avanzar la narrativa.

- **Diseño de los ARG para contextos educativos**

El diseño de estos juegos para un contexto educativo requiere de diseño de 3 esferas: diseño narrativo, diseño lúdico y diseño del discurso. (Lugo y Melón, por publicarse).

El diseño narrativo como se ha discutido se puede basar en una narrativa basada en detectives, y/o bien en la construcción de un mundo a través de la inmersión con estrategias de simulación de roles y simulación de espacios, por ejemplo una biblioteca que se convierte en un espacio embrujado y, a través de la agencia de los jugadores. A nivel narrativo, otra estrategia puede ser utilizar el viaje del héroe (Vogler, 2007) que presenta un mundo ordinario amenazado por un cambio. El héroe recibe la llamada para volver al mundo a la normalidad, supera una serie de pruebas que lo hacen crecer como ser humano y transforma el mundo apoyado por su mentor y aliados. Vogler propone siete arquetipos que pueden inspirar los roles de los jugadores en un ARG. Por ejemplo ser héroes, mentores o aliados.

El diseño lúdico se pone en juego porque lo que harán los jugadores se puede nutrir del campo de *game design*. Éste se puede realizar como en los videojuegos, el cual se basa en estéticas, dinámicas y mecánicas del juego. Esto también se propuso como una estrategia para construir el mundo y se mostró en juegos como Pokemon en el Capítulo 2. Vale la pena recordar que las dinámicas funcionan para crear experiencias a través de las situaciones, fenómenos y eventos que presenta el juego al jugarse y, las mecánicas son las acciones y mecanismos de control permitidos dentro del contexto del juego (Hunicke, LeBlanc y Zubec, 2004; LeBlanc, 2006).

El diseño del discurso se refiere a la representación, tema que se ha tratado ampliamente en la sección de transalfabetización y a la estructura-agencia que permita el juego. Salem y Zimmerman (2006) advierten que las representaciones culturales pueden ser

una parte consciente o inconsciente del diseño de juego. Sin importar la intención del diseñador, los juegos pueden ser poderosos espacios para que los jugadores aprendan sobre cultura, jueguen con ella e incluso la transformen. Añaden que un diseñador debe estar muy consciente del mundo que se está modelando en su juego.

En los ARG educativos es necesario considerar el contexto sociocultural de los jugadores, los conceptos y paradigmas que son base del diseño, ser coherente con el propósito pedagógico y, realizar un diseño ético consciente tanto de la representación como de los comportamientos que se inducen a través del diseño lúdico. (Lugo y Melón, en proceso de publicación).

Como ejemplo de cómo llevar a cabo experiencias basadas en este tipo de NT cuando los alumnos funcionan como diseñadores, se comparte una experiencia empírica previa. En nuestra investigación, (Lugo y Melón en proceso de publicación) se solicitó a los alumnos diseñar ARG. El proyecto se planteó como reto creativo, lo cual significa que es un caso a resolver con base en ciertos criterios, pero de una manera abierta que integre los conocimientos y competencias adquiridas.

El reto consistía en diseñar un juego basado en su visión del mundo en el 2030, en un contexto de ciencia ficción, cuyo propósito llevara a los jugadores a reflexionar o llevar a cabo acciones específicas para mejorar su presente o futuro, su bienestar personal o el de su comunidad, en áreas como salud, educación, ecología, comunicación interpersonal, desarrollo humano, equidad e inclusión. Los alumnos debían crear un mundo y un problema que resolver situado en ese mundo, con base en los intereses que les preocuparan sobre el futuro del mundo a corto plazo. Antes de la creación del juego se solicitó investigar el problema seleccionado.

Con la finalidad de fomentar la participación ciudadana de los alumnos se solicitaron varias acciones: 1) que el destinatario del juego fuera una comunidad a la que los estudiantes pertenecieran, 2) que el juego se compartiera bajo licencia “Creative Commons” en la red, 3) que el juego cumpliera con condiciones de factibilidad en cuanto al costo y propuesta de logística y materiales de acuerdo a la comunidad, y finalmente 4) que hicieran una reflexión ética antes de hacer el planteamiento del mundo y las acciones a realizar dentro del juego.

Entre los temas que los alumnos eligieron estaban el desarrollo sustentable, el abuso y la dependencia de la tecnología, problemas éticos en el campo de la ciencia, participación política y ciudadana, manejo de estrés, etc.

Después de un análisis de contenido cualitativo, descubrimos ideas de los alumnos que pueden nutrir el diseño y que demuestran el potencial del aprendizaje que este tipo de juegos puede tener en el ámbito de la transalfabetización, vinculados sobre todo con el eje “participación” y específicamente en el ámbito de la ciudadanía, por ejemplo:

- **Historias en las cuales el ciudadano ha tomado una postura activa.** Las narrativas o dinámicas de juego presentaron distintas maneras y niveles de ciudadanía activa como involucrarse en la vida pública, comprometerse, organizarse y convertirse en activista.
- **Coherencia entre la narrativa inicial y una misión específica para los jugadores.** Por ejemplo, en “Terra”, juego de los alumnos Salvador Galván y Concepción Ángel, (En Lugo y Melón, 2015) los humanos viven bajo tierra debido a las terribles condiciones climáticas. En la historia se ha seleccionado a 25 héroes, los jugadores, quienes saldrán a la superficie protegidos con equipo especial en la misión “Emerge de la Tierra”. Buscarán artefactos y plantas sobrevivientes para lograr restablecer el oxígeno. En este juego, los jugadores juegan el rol de los héroes que salvarán el mundo.
- **Dinámicas de juego que implican realizar una acción que tiene sentido en el contexto narrativo y lúdico del juego, pero que tiene influencia también en la vida real.** En el mismo juego, “Terra”, el participante deberá plantar. Encontrará las semillas y su ubicación mediante pistas y códigos en cartas o correo electrónico. El jugador realmente siembra, riega y hace una bitácora.
- **Roles para los jugadores que apoyan el trabajo colaborativo y fomentan el proceso reflexivo, pero que sean a su vez útiles para generar tensión, conflicto**

**dramático e involucramiento en el juego.** Por ejemplo, en "Olimpiadas por tu vida", propuesta de las alumnas Claudia Ortiz, Marbella Cervantes, Cristina Juárez y Patricia Márquez, (En Lugo y Melón, 2015) se propone un torneo de juegos deportivos comunes como basquetbol, voleibol, etc. Este juego se enmarca en una crisis hambruna en la cual los equipos son diferentes continentes que compiten por comida. Se alude al libro "Los juegos del hambre", al extremo capitalismo y a la falta de oportunidades. Los continentes que pierdan se quedarán sin comida. Mientras en este juego ya se aprovechan las dinámicas de juego de deportes tradicionales y la motivación que usualmente proporciona la competencia, el contexto narrativo alrededor de una crisis dota al juego de una oportunidad significativa de reflexión.

Como se puede observar, este tipo de diseños de juego, impulsa lo que Jenkins (2011, 2014, 2016) califica como *civic imagination*, una reconciliación de la imaginación, la narrativa, la creatividad y la ciudadanía, una manera de inspirarse en la ficción para motivar procesos de cambio social.

Los alumnos tienen una agencia, son partícipes al usar sus ideas, imaginación y la creación de un mundo y un juego para que otros miembros de su misma comunidad jueguen el juego y puedan a su vez reflexionar sobre una causa que les preocupe. Así, los alumnos sienten agencia, y diseñan procesos para que otros tengan agencia. Middaugh y Kahne (2013) afirman que sentirse parte de la historia o de algo más importante es un factor de motivación para comprometerse con el activismo o formas sistémicas de participación; hay una estrecha relación entre el sentido de comunidad y la participación cívica.

Como lo relatamos en las conclusiones de nuestro artículo (Lugo y Melón, en proceso de publicación) ambos factores coinciden con los señalados por Polack en McGonigal (2011) al referirse a los videojuegos que contienen una narrativa épica de salvar al mundo. Esta otorga a los jugadores un poder diferente, el de actuar con significado: la historia es el escenario para el significado porque son las acciones de los jugadores las que importan. En la vida real y en la simulación el individuo se motiva a participar si percibe que tiene influencia en una comunidad con la cual se siente vinculado.

Como resumen de esta segunda sección del Capítulo, se ofrece una tabla para considerar los factores importantes al planear el diseño de una narrativa transmedia con propósitos de transalfabetización.

CATEGORÍA	ALTERNATIVA 1	ALTERNATIVA 2	ALTERNATIVA 3
<b>Propósito educativo</b>	Competencias de producción y participación.	Competencias de recepción, producción y participación.	Aprendizaje de competencias de transalfabetización y de otras (historia, literatura, arte, ciudadanía, etc.)
<b>Tipo eventos tratados</b>	Ficción	No ficción	Fusión de ficción y no ficción
<b>Texto fuente (mothership)</b>	Basada en otra obra.	De creación original.	
<b>Alcance</b>	Diseño	Producción mini	Producción
<b>Propósito en cuanto a la audiencia</b>	Informar	Entretener	Persuadir
<b>Audiencia</b>	Audiencia solo imaginada o potencial	Alumnado y/o personal de la escuela	Audiencia específica, fuera de la escuela
<b>Espacio de participación de la audiencia</b>	Solo en línea	En vivo	Mixto
<b>Construcción basada en mundo</b>	Mayor enfoque en narrativa	Mayor enfoque en juego	Mixto
<b>Plataformas y medios de producción</b>	Plataformas abiertas y software de código abierto, móviles...	Aplicaciones de pago, licencias, equipo profesional.	
<b>Roles de profesores</b>	Diseñadores del proceso de aprendizaje	Moderadores de la participación y asesores	co-productores
<b>Estructura-agencia para los alumnos</b>	Productores	Líderes de proyecto	Moderadores de la participación y el proceso de aprendizaje
<b>Derechos de autor</b>	Del material base	De la obra producida	

Tabla no. 4. Planeación de una NT para la transalfabetización. Elaborada por la autora con base en Pratten (2011), Scolari (2013), Gambarato (2013), Jenkins (2009) y con aportaciones de la autora.

### 4.3. Conclusión

Lo que se ha estudiado en este capítulo intenta aportar a la reflexión de cuál es el rol de la escuela en la alfabetización contemporánea. Se ha propuesto que la escuela necesita entrar en diálogo con las nuevas alfabetizaciones que suceden por cuenta propia y, a su vez, descubrir cómo requiere formar al ciudadano contemporáneo para que este pueda participar como ciudadano, productor cultural y de conocimiento en las diferentes esferas personales y sociales a las que pertenece. A ese proceso se le ha llamado *transalfabetización*. Se han propuesto tres dimensiones para la transalfabetización que se consideran útiles para investigar o promover la transalfabetización en la escuela y se han desglosado una serie de competencias para cada dimensión basadas en tres diferentes sets de competencias utilizados como base.

Para promover la transalfabetización en la educación formal, se han propuesto diversas estrategias como integrar todos los medios y maneras disponibles de comunicación en un contexto transmediático así como validar la narrativa como modo de aprendizaje y la cultura mediática del alumnado. Las narrativas transmedia se proponen como una de diversas alternativas posibles para influir en la transalfabetización.

En la segunda parte se han hecho recomendaciones de diseño y una tipología que pretende orientar los diseños de NT en la escuela. Lo estudiado en la segunda parte revela la complejidad de crear y gestionar narrativas transmedia en la educación formal:

- Se requiere tiempo para diseñar, organizar y llevar a cabo el proyecto.
- Este tipo de proyectos requieren romper el aprendizaje basado meramente en contenidos.
- Es necesario un cambio de roles o un aumento de roles de los profesores, quienes requieren competencias docentes de trabajo colaborativo y basado en proyectos, competencias de transalfabetización para trabajar unos con otros y gestionar el trabajo de los alumnos.
- Existen problemáticas desconocidas pues en un proyecto “abierto” hay incertidumbre.

Sin embargo, es evidente que vale la pena explorar el potencial. Por ello, a esta propuesta meramente conceptual, prosigue una investigación etnográfica y basada en

diseño, un intento de llevar a cabo experiencias alimentadas por este marco conceptual pero bajo el diagnóstico de las necesidades reales y contexto de la escuela en particular.



### **III. MÉTODO**

#### **5. Objetivos y metodología**

##### **5.1. Introducción**

Como se recordará, mientras para la construcción del modelo presentado en el Capítulo 4 se utilizaron documentos prescriptivos de diseño de NT, investigaciones teóricas y empíricas se considera esencial crear un modelo que sea factible en las escuelas, pero sobre todo, validado por sus miembros: alumnos, profesores y directivos. Ello hizo necesario hacer un trabajo de campo. Este se define como "investigación social en los entornos naturales en donde viven las personas". (Angrosino 2012, 134) Es decir, fue necesario ir a la escuela.

En este capítulo se presentan los objetivos generales y específicos de la investigación empírica, el diseño de investigación y las fases, así como la perspectiva. Como se mencionó en la presentación de la tesis, el espíritu y objetivo final de esta tesis es motivar la reflexión de las escuelas en cuanto a su rol en la alfabetización contemporánea y proveer algunas estrategias para promover la transalfabetización. En ese sentido, podría decirse que coincide con una aspiración de investigación-acción. Sin embargo, los objetivos generales y específicos del trabajo de campo, se enfocan en indagar sobre el proceso de transalfabetización en una escuela particular y en enriquecer el modelo y principios de diseño del modelo conceptual; pero el diseño de investigación no aspira a ser de investigación acción en la escuela concreta en la cual se realizó el trabajo de campo.

##### **5.1. Objetivos generales del trabajo de campo**

1. Indagar qué factores se revelan como promotores u obstáculos de la transalfabetización en una escuela media a través de la observación participante.
2. Explorar la creación de narrativas transmedia hechas por los alumnos para descubrir qué factores se revelan como promotores u obstáculos de su uso como estrategia para promover la transalfabetización en las aulas.

## **5.2. Objetivos específicos y preguntas de investigación**

La investigación se dividió en dos fases. La primera tenía un enfoque descriptivo. En la segunda fase, el enfoque fue exploratorio. Los objetivos específicos y preguntas de la fase 2, fueron los siguientes.

### **5.2.1. Primera fase de investigación**

- Entender el contexto de una escuela pública de educación media del sistema educativo catalán, ubicada en Barcelona.
- Identificar y describir los cinco proyectos con mayor potencial de promover transalfabetización en una, dos o las tres de sus dimensiones: recepción, producción y participación.
- Identificar en estos 5 diferentes proyectos o asignaturas qué factores influyen positivamente en la transalfabetización si esta ya sucede o qué factores frenan que esta se dé.

Para investigarlos se diseñaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo es la vida cotidiana en una escuela de educación media en Cataluña?
2. ¿Cuáles son los proyectos formativos que tienen mayor potencial de influir en uno o varios de los ejes de la transalfabetización: recepción, producción y participación?
3. ¿Cómo usan los profesores y los alumnos de esta muestra los medios digitales y cómo se gestiona la participación?
4. ¿Cuáles son los factores que promueven o desmotivan el potencial de la transalfabetización en estos casos?

### **5.2.2. Segunda fase de investigación**

Los objetivos fueron:

- Diseñar y probar el proceso de realización de narrativas transmedia en dos experiencias prototipo adaptando el diseño general (propuesto en el capítulo anterior)

a las necesidades y el contexto específico de la escuela para analizar qué competencias de alumnos se desarrollan o evidencian en el proceso de aprendizaje durante los talleres, y a través del análisis textual de los productos narrativos elaborados por los alumnos.

- Observar los factores didácticos, tecnológicos y socioculturales que promueven o desmotivan el uso de narrativas transmedia para la transalfabetización en el aula.
- Conocer las percepciones de profesores y alumnos sobre las experiencias prototipo para evaluar el funcionamiento del modelo para los participantes.

Las preguntas correspondientes a la segunda fase fueron:

1. ¿Las competencias de transalfabetización se pueden promover a la vez que se siguen cumpliendo uno o algunos de los objetivos del proyecto formativo establecidos por los profesores?
2. ¿Cómo promover competencias en transalfabetización con base en estrategias transmedia de acuerdo con los resultados del diagnóstico en cada proyecto formativo en particular?
3. ¿Qué competencias de transalfabetización de los alumnos se hacen evidentes durante el proceso y a través de los productos creados por los alumnos?
4. ¿Qué perciben alumnos y profesores sobre sus roles, el aprendizaje o cualquier otro factor significativo para ellos durante y después del proceso de diseño de la narrativa transmedia?
5. ¿Qué obstáculos se pueden presentar al realizar una narrativa transmedia y qué revela esto?

### **5.3. Diseño y desarrollo de la investigación.**

Como se observa, los objetivos de investigación coincidían con una perspectiva de investigación cualitativa que pretende “acercarse al mundo de “ahí afuera” (no en

entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y a veces explicar fenómenos “desde el interior”. (Angrosino 2012, p. 10). De entre las opciones existentes, para la primera fase se requería acudir a una opción que permitiera comprender la escuela como un todo, como un grupo para explorar aspectos socioculturales que tuvieran influencia sobre la transalfabetización. A su vez, dado que en la segunda fase se pretendía intervenir en clases, diseñar y probar un diseño, se requería acudir a otro tipo de método. Esto planteó la necesidad de un método mixto y del desarrollo de un método en cierto sentido propio. Lo cual es común en la investigación cualitativa pues si no existe un método que sea útil al problema de investigación se deben crear nuevos métodos o nuevos enfoques. (Angrosino, 2012). Mientras el primer diseño de investigación se basó en los aportes de la metodología cualitativa y sobre todo, en la etnografía, a lo largo del tiempo, la investigación se enriqueció con aportes de la investigación en diseño y, basada en diseño, como se explica a continuación.

La etnografía es una manera de estudiar a las personas en grupos organizados duraderos a los que cabe referirse como comunidades o sociedades (Angrosino, 2012). A decir de Guber (2015) tiene tres acepciones: enfoque, método y texto. En tanto enfoque constituye una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros entendidos como actores, agentes o sujetos sociales. Como método, según Angrosino (2012) implica la recogida de información sobre los productos materiales, las relaciones sociales, las creencias y los valores de una comunidad.

Por su parte, el diseño, como campo de estudio, utiliza diferentes metodologías de investigación para nutrir la creación de productos, servicios, procesos, etc. Por ejemplo, en el diseño de videojuegos, Hunicke et al (2004) afirman que estas metodologías de diseño guían el proceso creativo para asegurar la calidad.

En la intersección de la etnografía y el diseño se encuentra el método *design ethnography*. En este caso, la etnografía se vuelve método de investigación para diseñar. Este busca capturar las prácticas cotidianas de los usuarios en sus ambientes naturales en lugar de realizar experimentos; entender de manera holística este contexto, contar

con el punto de vista de los participantes y ser descriptiva de cómo se comportan estos en sus espacios cotidianos. Se centra en prácticas y acciones de las personas más que en categorías y propiedades de los diseños. (Raudaskosky y Rasmussen 2003). Una de las perspectivas, métodos de investigación y tendencias en el proceso creativo del campo del diseño es el *diseño participativo*, que cambia el enfoque del *diseño centrado en el usuario* e incluye la participación del usuario en el proceso. En el primero, los diseñadores se enfocaban en que el objeto, comunicación, espacio, interfaz o servicio que se diseñara asegurara que se satisficieran las necesidades del usuario. (Sanders, 2002).

La autora agrega que “In participatory experiences, the roles of the designer and the researcher blur and the user becomes a critical component of the process”. (p. 2).

Finalmente, en el campo de la educación, hay un enfoque de investigación basada en diseño, en la que este último se vuelve método de investigación para solucionar un problema educativo. De acuerdo con Van den Akker (1999) la investigación de diseño y desarrollo (*Development and Design Research, DDR*) es común en campos como el aprendizaje de las matemáticas o las ciencias, la psicología educativa y la tecnología educativa. Su origen surge de las necesidades no cubiertas por la investigación tradicional que suele ser descriptiva pero no prescriptiva, mientras en la educación se requiere buscar soluciones para una gran variedad de problemáticas. Alias (2015) describe este tipo de investigación como basada en la teoría pero orientada a la acción y la intervención, centrada en el participante y colaborativa. Su objetivo es desarrollar intervenciones para la enseñanza-aprendizaje. El resultado final son principios de diseño o el diseño de una teoría para guiar el desarrollo de una intervención, producto o modelo.

### **5.3.1. Investigaciones con un diseño similar.**

Dos investigaciones en las que se combinan etnografía y diseño pueden explicar en enfoque que se ha intentado en esta tesis porque tienen semejanzas con él, pero servirán también para señalar las diferencias. Esta comparación permite ver cómo se están utilizando métodos que combinan etnografía y diseño para crear procesos o productos transferibles.

- ***Quest Atlantis***. Es un ambiente virtual multi usuario, una colección de otros recursos y una serie de centros asociados, y un set de compromisos sociales diseñados para apoyar a los niños en valorar sus propias comunidades y reconocer que ellos pueden contribuir con sus comunidades y con el mundo. (Barab et al, 2004). Para su construcción, los diseñadores acudieron a un club de *Boys and Girls* a hacer un análisis de necesidades tradicional en una investigación basada en diseño, pero posteriormente los se involucraron en dos escuelas locales, pasaron mucho tiempo con los participantes y se involucraron con las dinámicas y las relaciones en estos ambientes:

We learned to listen first and then talk, placing emphasis on establishing trust, respect, and share intention rather than simply imposing an instructional design. Over time, our focus shifted and our team became committed to understanding the participants and their context of participation, with the later goal that lessons learned would allow us to develop a more useful product prototype. (Barab et al, p. 255).

A esto, (Barab et al 2004), llaman *Critical Design Ethnography*: “a process that sits at the intersection of participatory action research, critical ethnography and socially responsive instructional design” (p. 254). Este caso abarca la perspectiva de la teoría crítica en la etnografía, un enfoque de investigación-acción participativa en la que el objetivo del etnógrafo es empoderar grupos e individuos para facilitar cambio social. pero el proyecto igualmente cubre un objetivo de usar la etnografía para investigar y nutrir un diseño; específicamente un desarrollo tecnológico educativo con fines de cambio social.

- ***Mobile apps for reflection in learning: A design research in K-12 education***. En esta segunda investigación Leinonen et al (2016) tienen la intención de usar el diseño como forma de investigación para crear un par de aplicaciones enfocadas a la reflexión del aprendizaje de los alumnos. usan la etnografía y el diseño como método para investigar. Esto coincide con el enfoque de la investigación DDR. Los autores enfatizan:

By approaching the research from a design-based research perspective, we aimed to conduct design and pedagogical interventions in formal educational settings and to study the effect of the interventions on learning events. Pairing this with research for design and constructive design research, we aimed to carry out a well-informed design practice that particularly focuses on the designed artifacts and the socio-cultural and pedagogical activities, forms, and models the artifacts are expected to support. (p. 189).

Como se puede observar, en ambos casos se desarrolla una intervención y una evaluación en un contexto real, en este tipo de investigación las fases incluyen diagnóstico, implementación y evaluación. Ambas perspectivas coinciden con la intención de proponer diseños que puedan ser generalizables.

Esta investigación coincide con la postura *Critical Design Ethnography* para la creación de *Quest Atlantis* en el espíritu final de la investigación que sí busca promover un cambio social, en este caso en el campo de la educación formal en general. Sin embargo, hay una diferencia muy importante. En este caso, no se pretendía cuestionar o promover un cambio social local en la escuela en la que se hizo la intervención. La escuela no solicitó a la investigadora tal función, ni la investigadora la solicitó a la escuela. El centro escolar aceptó acogerla y colaborar con proyecto que diera como resultado final el enriquecimiento del modelo para el proceso de transalfabetización y para utilizar NT para promoverla.

Esta tesis coincide con ambas investigaciones en la aproximación en cuanto que fue más allá de un diagnóstico de necesidades meramente instruccional y acudió a la etnografía para entender el contexto sociocultural de una manera profunda y enriquecer un diseño que intenta aportar principios generalizables, es decir, posibilidades de transferencia. Hernández-Sampieri et al (2014) con base en distintos autores, explican que la transferencia no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, ya que esto no se pretende en un estudio cualitativo sino a que parte de los resultados o su esencia puedan aplicarse en otros contextos.

### **5.3.3. Límites y aproximación del diseño participativo en esta tesis**

El modelo de NT para la transalfabetización tiene un diseño previo basado en investigaciones teóricas y empíricas. Al llevarlo a la escuela, trata de enriquecerse no desde el punto de la conceptualización y diseño iniciales sino cuestionando a la investigadora sobre sus propuestas derivadas de la teoría y avanzando un paso más: probando el modelo general en clases específicas, dándole un contexto y un diseño didáctico y de materiales particular, adaptado a la escuela.

Es necesario enfatizar que esto no significa acudir a la escuela con un modelo hecho y probar su funcionamiento didáctico meramente porque de hacerse así es probable que funcione si se fuerzan las condiciones y el aula se vuelve un “laboratorio”, pero entonces el trabajo de campo no informaría el modelo. Por ello, como se verá posteriormente, esta investigación concentró las intervenciones en aula en la segunda fase de investigación. Por otro lado, esto es una cuestión de postura personal. Se debía acudir a la escuela con la misma actitud de curiosidad y validación con la que se validaron las aportaciones de las comunidades de fans, por ejemplo. Esto fue determinante y una de las condiciones que permitió un estudio de campo a lo largo de dos años.

Es importante adelantar que mientras se intentó un diseño participativo con los profesores en la fase dos, la gran cantidad de labores que realizan cotidianamente impidió que esto sucediera, pero ellos aprobaron y retroalimentaron las prácticas que se llevaron a cabo en sus clases antes y después de estas. Eso se podrá ver con detalle en los capítulos referidos a las experiencias prototipo.

### **5.4. Contexto de inmersión. El instituto.**

Es un centro público de educación secundaria y bachillerato que atiende a un promedio de 400 alumnos. Se ubica en el distrito de Sant Andreu, que es el noveno distrito de los 10 que tiene Barcelona.

El centro escolar cumplía con tres requisitos básicos para el desarrollo de la investigación:

- 1) Tener un modelo educativo tradicional, un modelo esencialmente lectivo. En la investigación era importante observar una escuela con un uso promedio, más o menos típico de medios digitales y estructuras relativamente convencionales en cuanto a la participación. Es decir, no se buscó una escuela con una metodología de enseñanza-aprendizaje nueva, totalmente basada en proyectos, por ejemplo.
- 2) Estar en un proceso activo de innovación educativa. Si bien el centro escolar tenía un modelo tradicional, había un gran interés y esfuerzos en muchos sentidos para renovar la metodología de aprendizaje en la escuela, lo cual significaba que tal vez habría potencial para fomentar la transalfabetización y se podrían observar y documentar los esfuerzos realizados que los propios actores del centro escolar estaban realizando.
- 3) Contar con el interés de los directivos en la investigación. La actitud de la directora y la jefe de estudios fue esencial para contar con acceso pleno a eventos, clases, entrevistas y una observación extendida en el centro.

A través de la inmersión inicial en el campo descubrí que el perfil del distrito, el barrio y la ubicación del centro jugaban un rol importante que podrían añadir complejidad al caso. En Sant Andreu, el nivel de estudios universitarios está debajo de la media en Barcelona; el distrito ocupa el segundo lugar en menor número de alumnos que van a la universidad (Plan para el éxito escolar de Sant Andreu 2014-2016). Diversos profesores apuntaron a problemas de motivación en el aula y a falta de compromiso con las tareas en casa, lo cual no se consideró un factor negativo porque si acaso, esto presentaría un rango aún más amplio de obstáculos, necesidades o innovaciones relacionadas con la transalfabetización. Era una escuela posiblemente ideal para explorar y experimentar qué tanto proyectos como las NT para la transalfabetización podían reducir la brecha cognitiva y de participación.

### **5.5. Fases de la investigación, muestra, unidades de análisis y técnicas.**

En la siguiente tabla se concentran la muestra, unidades de análisis y técnicas de investigación de cada una de las dos fases. Esto pretende facilitar la comprensión del lector. En el resto de las secciones, se explican de manera detallada cada una de ellas.

	<b>MUESTRA</b>	<b>UNIDADES ANÁLISIS</b>	<b>TÉCNICAS</b>
<b>Fase 1. Diagnóstico global. Investigación descriptiva.</b>	5 asignaturas con mayor potencial para promover la transalfabetización en uno, dos o tres de sus dimensiones: recepción, producción, participación.	Asignatura: profesor clases. Textos producidos por alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación participante en patio, aula de profesores y eventos.</li> <li>• Relevamiento de las asignaturas.</li> <li>• Entrevistas semiestructuradas a los profesores coordinadores de cada asignatura.</li> <li>• Entrevistas semiestructuradas a algunos alumnos</li> <li>• Observación participante de sesiones de clase.</li> <li>• Breve revisión textual.</li> </ul>
<b>Fase 2. Diseño, implementación y evaluación de ejercicios basados en la tipología de narrativas transmedia.</b>	2 asignaturas con mayor potencial para elaborar un proyecto de narrativas transmedia. útil a los fines de la asignatura, a la vez que promotor de competencias específicas de transalfabetización	Profesor de cada asignatura. Alumnos participantes. Productos elaborados por los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestructurada de evaluación del profesor.</li> <li>• Focus group o entrevistas a alumnos participantes para hablar sobre su experiencia.</li> <li>• Análisis textual multimodal de los productos de los alumnos.</li> </ul>

Tabla no. 5. Muestra, unidades de análisis y técnicas. Elaborada por la autora.

### **5.5.1. Descripción detallada de la primera fase de la investigación**

La siguiente figura presenta el proceso de investigación de la primera fase. Posteriormente este se explica con detalle.



Figura no. 12. Proceso de investigación en la primera fase. Elaborada por la autora.

La primera fase funcionó como una investigación descriptiva. Se localizaron las prácticas en aula y los contextos que fomentaran alguno o varios de los ejes de transalfabetización, o tuvieran potencial de hacerlo y que cómo se recordará, se ha definido para esta investigación como: el proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilita la red y los medios contemporáneos y disponibles para comunicarse.

- **Muestra y unidades de análisis: proyectos formativos con más potencial de influencia en la transalfabetización.**

La unidad de análisis fueron los proyectos formativos que potencialmente tuvieran más influencia en la transalfabetización. Un proyecto formativo puede ser una asignatura, pero puede haber proyectos formativos que se compongan de varias asignaturas, o bien, proyectos pequeños con un propósito académico, dentro de una asignatura, etc. Se consideró que los proyectos son el portafolio de competencias, innovación y experimentos de la escuela; que para que exista un proyecto convergen diferentes actores y factores.

Entre estos puede haber proyectos formativos curriculares o extracurriculares. Los primeros constituyen lo que Sefton-Green llama educación formal (2013); mientras que los segundos constituyen la educación semiformal: un equipo de basquetbol, un grupo de baile o música, un comité de reciclaje, dentro de la escuela, son ejemplos de proyectos educativos semiformales. Sin embargo, en esta investigación era importante enfocarse en los proyectos educativos curriculares, es decir, formales.

Por otro lado, se buscó que estos proyectos no tuvieran como fin lograr una alfabetización mediática, informacional, digital, etc. sino que fueran proyectos que usaran la recepción, producción y participación, para lograr objetivos de aprendizaje diversos. Por ejemplo, escribir un blog en clase se relaciona con el eje “producción” y si se hace de manera colaborativa o hay un proceso de retroalimentación entre alumnos, con “participación”. Hacer investigación en internet para los trabajos críticos sobre obras literarias se relaciona con “recepción”. Para el ámbito “participación”, se

incluyeron proyectos que requirieran colaboración aún sin uso de dispositivos tecnológicos.

Los proyectos fueron una muestra a propósito que pretendía tener casos variados que contrastar. De acuerdo con Kuzel, citado por Yin (2010), la selección de las unidades debe apuntar a obtener el rango más amplio de información y perspectivas en el objeto de estudio. Es pertinente enfatizar que en la investigación cualitativa, la muestra “es el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc. sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia”. (Hernández Sampieri et al, 2014).

Los proyectos seleccionados en la muestra varían en propósito, tiempo de realización, participantes, tipo de gestión y características del profesor gestor.

- **Localización de los proyectos**

Para localizar los proyectos con potenciales muestras se solicitó, con el apoyo de la directora, que los directores de cada departamento reportaran cualquier tarea, actividad o proyecto de clase en el que se utilizaran medios digitales o se promoviera la colaboración. El objetivo era tener la mayor cantidad de unidades de análisis potenciales. por otro lado, esto permitiría contar con un mapeo global inicial de las prácticas de la escuela. Además del reporte por parte de los directores, las entrevistas informales con la directora, la jefe de estudios y diversos profesores funcionaron a manera "bola de nieve" (Yin, 2010) para confirmar los proyectos formativos o para encontrar otros que no se habían considerado.

En la siguiente figura se presentan los proyectos formativos seleccionados. Como se verá, son de diferentes grados, con diversos profesores y de diversas áreas. Hay asignaturas en el sentido tradicional y aulas organizadas con base en proyectos. Algunos de estos proyectos se organizan con base en un proyecto con diferentes temporalidades, otros se organizan con base en competencias y contenidos.

Proyecto formativo	Grado escolar	Dimensiones transalfabetización	Tipo de proyecto
Literatura hispana	1o. bachillerato	Recepción	Asignatura optativa
Aula AP34	3o. y 4o. de ESO	Participación y producción	Aula organizada con base en proyectos transversales.
Línea de alemán	3o. y 4o. de ESO	Recepción, producción, participación	Asignaturas optativas (separadas).
Matemáticas en inglés	1o. de ESO	Recepción y participación	Asignatura optativa
Artista en residencia.	1o. de ESO	Recepción, producción y participación	Alternativa a la religión, optativa.

Tabla no. 6. Muestra cualitativa. 5 Proyectos formativos seleccionados. Elaborada por la autora.

Para cada uno de los cinco proyecto formativos seleccionados como significativos se realizaron:

- Entrevistas semiestructuradas con el profesor y con algunos alumnos en los casos en los que fue posible.
- Observación de clases.
- Recolección de artefactos físicos y digitales de producciones realizadas en clase.
- Entrevistas informales con alumnos (dentro y fuera de clase).
- **Entrevistas semiestructuradas.** En total, en esta fase se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas a la directora y a los profesores coordinadores de cada uno de los cinco proyectos educativos mencionados en la sección anterior. En las entrevistas semiestructuradas se hacen preguntas similares a los entrevistados. Se basan en una guía de entrevista con temas y preguntas que se cubrirán. Son flexibles porque el entrevistador puede modificar orden y detalles. Son útiles porque permiten tener una base comparativa al incluir los mismos temas (Bernard y Ryan, 2010). Estas entrevistas pretendían indagar información sobre la naturaleza, realización y resultados del proyecto. Las preguntas básicas iban dirigidas a conocer la descripción del proyecto en el que se utilizaban medios o se fomentaba la participación, los propósitos por los cuales el profesor había decidido hacerlo, cuáles eran los resultados

o sus necesidades. Pero su ventaja al ser semiestructuradas y no cerradas es que las entrevistas se perfilaban y diferenciaban de acuerdo a la naturaleza del proyecto específico en cuestión o el tema que fuera necesario abordar para indagar más a profundidad y permitían tomar las decisiones en ese momento. En esto tienen una ventaja sobre los cuestionarios. Por otro lado, tenían una ventaja más: generar confianza y conocimiento a nivel personal con los profesores.

Las entrevistas a la directora y profesores se realizaron con diferencia de tiempo de al menos 3 meses. En estos casos, se pretendía tener una visión anterior y una posterior. Por ejemplo, antes de realizar un proyecto y después.

En el caso de alumnos, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos de los alumnos de los proyectos formativos seleccionados en la muestra. Esto porque resultaba complejo entrevistar a más alumnos por la cantidad de tiempo disponible, ya que para hacerlos en horario lectivo tendrían que perder clase. Se decidió entrevistar a alumnos que fueran muy activos en su uso de medios digitales.

- **Observación participante en clases y en otros espacios.** Guber (2015) puntualiza que los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa, el único medio para acceder a los significados que los sujetos negocian e intercambian es la vivencia, una cultura se aprende viviéndola, Hernández Sampieri et al (2014) dividen la observación participante en pasiva, moderada y completa. Esta se diferencia de acuerdo al tipo de implicación que tiene el investigador. Guber (2015) señala que: "Las herramientas son la experiencia directa, los órganos sensoriales y la afectividad que, lejos de empañar, acercan al objeto de estudio. El investigador procede entonces a la inmersión subjetiva". (p. 55).

Mientras hay cierta tensión entre observar y participar, el grado de implicación radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos y el nivel de involucramiento que resulta de dicha relación. La diferencia entre grado de implicación es importante en este estudio que cubrió observación pasiva, moderada y muy activa aunque no completa porque la investigadora no se convirtió en un miembro más de la comunidad pero sí en una "profesora temporal" (en la segunda fase del estudio). Cada

tipo de implicación permitió descubrir diferentes aspectos y porque al interactuar, el investigador también tiene influencia en el ambiente. La observación en muchas de las clases observadas fue pasiva ya que me colocaba en algún punto en silencio a observar cómo sucedían las interacciones cotidianas. La observación moderada tuvo lugar a través de las observaciones de espacios en las cuales surgían conversaciones informales espontáneas, por ejemplo en la sala de profesores. Otro tipo de observación moderada durante la fase de diagnóstico se dio en las clases en las que se pretendía observar de manera pasiva pero en las cuales era invitada por los profesores a interactuar con los alumnos en algún ejercicio.

Se observó qué sucedía en la clase en cuanto a las dimensiones de transalfabetización: qué actividades de recepción de información se tenían y a través de qué medios, qué tipo de producciones orales, escritas, multimedia, etc. realizaban los alumnos; cómo se gestionaba el proceso de aprendizaje y qué grado y tipo de participación existía para los alumnos.

También se observaron aspectos ambientales como tipo de aula, horario, atmósfera, estado de ánimo de los alumnos en la clase, relaciones entre alumnos y entre alumnos y profesores. El número de clases observadas fue de al menos 2 en cada uno de los cinco grupos de la muestra. Sin embargo, en clases donde las actividades eran muy diversas como en el caso del aula AP34 se observaron más sesiones. El número total de clases observadas en la fase de diagnóstico fue de 11. Las clases lectivas duran 1 hora, pero las clases - visita duran de dos a tres horas. El número total de horas de clase observadas fue de 21.

- **Recolección de artefactos físicos y digitales.** Los artefactos que se coleccionaron fueron de diferentes tipos. Fueron una muestra de programas analíticos de las materias, instrucciones de un proyecto y tareas o actividades de los alumnos. Cada uno de los 5 casos podría tener diferentes tipos de evidencias de acuerdo a su naturaleza y al estilo del profesor. Si los alumnos hacían un blog, o participaban en una red social, el corpus se compuso por entradas del blog y comentarios en la red social. Estos pueden incluir texto, fotografías, gráficos o video; es decir, fue una

muestra multimodal. También se recolectaron algunas tareas escritas a mano cuando tenían que ver con alguna de las áreas de transalfabetización. Su función fue detectar la forma en la que se usaban los medios para poder compararla con lo que los profesores afirmaban en las entrevistas y poder completar una visión sobre qué tanto se potenciaba la transalfabetización en la práctica. Las dimensiones de revisión fueron los mismos: "recepción", "producción", "participación". Por cuestiones de confidencialidad, estos anexos no se comparten en la investigación.

- **Entrevistas informales en clase a alumnos, pero también a profesores, en diferentes espacios de la escuela y a lo largo del tiempo.** Según Bernard y Ryan (2010) las entrevistas informales ayudan a entender el flujo de la vida diaria y a generar rapport. Estas se hicieron tanto a lo largo de la inmersión inicial como durante todo el tiempo de la investigación ya que permitieron generar confianza y vínculo con la comunidad. Surgían de manera espontánea en clases, eventos o en diferentes momentos de la visita en la cafetería o la sala de profesores. Entre más se acrecentó la confianza, más se generaron. Estas conversaciones se registraron como parte de los diarios de campo cuando eran significativas para la investigación.

### **5.5.2. Segunda fase. Diseño, implementación y evaluación de las experiencias prototipo**

Como se recordará, anteriormente, en este mismo capítulo se visualizó la muestra, unidades de análisis y técnicas de la segunda fase de investigación. El proceso de la segunda fase se explica muy brevemente en comparación a la primera, se presenta como un cronograma de actividades genérico. Esto se debe a que en los capítulos referentes a las dos experiencias prototipo realizadas, que son los Capítulos 7 y 8 se detallan las fases seguidas y particulares de cada caso y se describe cómo se realizó el diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Con ello se intenta evitar la redundancia.

Proceso	Actividades
<b>Diagnóstico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar las necesidades del proyecto educativo/asignatura en particular que podrían atenderse a través de estrategias basadas en el diseño o realización de NT, y que a su vez, pudieran promover alguna o varias competencias de transalfabetización de cada una de las dimensiones: recepción, producción y participación.</li> <li>• Limitar el alcance del proyecto de acuerdo al número de horas autorizadas por los profesores para participar en el aula.</li> </ul>
<b>Diseño</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriación del modelo general presentado en el Capítulo 4, con base en el diagnóstico.</li> <li>• Diseño de objetivos específicos didácticos de cada experiencia prototipo.</li> <li>• Selección de competencias de transalfabetización a promover.</li> <li>• Diseño de materiales didácticos.</li> <li>• Diseño de actividades pedagógicas con una aproximación lúdica y crítica.</li> <li>• Aprobación y retroalimentación del profesor.</li> </ul>
<b>Implementación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en aula como instructora de talleres insertados en horario de aula regular.</li> <li>• Roles del profesor e investigadora variados.</li> <li>• Registro del proceso en el diario de campo.</li> <li>• Registro de evidencias: productos elaborados por los alumnos.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista semiestructurada de evaluación de la experiencia del profesor.</li> <li>• Evaluación de la experiencia de los alumnos (cuando fue posible).</li> <li>• Análisis multimodal de los productos elaborados por los alumnos.</li> </ul>

Tabla no. 7. Proceso en la segunda fase de investigación. Elaborada por la autora.

## 5.6. Etapas de inmersión.

Mientras las fases de investigación parecen consecutivas, en el campo en realidad se vive un proceso cronológico distinto. El diagnóstico es permanente, la observación participante y las entrevistas informales también. Se cierra este capítulo resumiendo los dos años de investigación que representó este trabajo de campo en cada una de las etapas de inmersión.

- **Etapa 1. Periodo de inmersión inicial. Noviembre 2013- Febrero 2014.** En este periodo se conoció el centro, el modelo educativo catalán, los espacios y los actores más importantes. Se intentó generar rapport y confianza. Este periodo fue útil para refinar y reconsiderar algunos aspectos en el diseño inicial de investigación. En esta etapa predominaron las entrevistas informales y la observación pasiva en los diferentes espacios del instituto.

- **Etapa 2. Selección de la muestra de 5 cursos para el diagnóstico global. Marzo-Mayo 2014 y fase de diagnóstico.** En esta fase se presentó el proyecto de investigación a directores de departamento, se recopilaron vía correo electrónico, entrevistas informales y entrevistas semiestructuradas los proyectos formativos en los que había más potencial para promover la transalfabetización, se presentó el proyecto de investigación a potenciales profesores participantes y se realizaron las primeras entrevistas semiestructuradas sobre los proyectos formativos específicos que se explorarían.
- **Etapa 3. Diseño, implementación y evaluación de la primera experiencia prototipo. Septiembre- Octubre 2014 y continúa fase de diagnóstico.** Durante este periodo se asistió con una frecuencia de entre 2 y 5 veces a la semana para conversar con la profesora de la asignatura de literatura castellana o para participar en clase. En este periodo, se preparó y realizó la primera experiencia en la asignatura de literatura castellana de 1o. de bachillerato. Se continuó anotando las entrevistas informales que surgían de manera espontánea.
- **Etapa 4. Continuación diagnóstico y segunda experiencia prototipo. Febrero – Mayo 2015.** En esta fase, la más activa se realizaron diversos talleres para intentar formar una narrativa transmedia a través de reunir fragmentos en diferentes cursos utilizando diferentes historias y plataformas. Durante esta etapa se visitó el centro entre 2 y 4 veces a la semana en periodos de 1.5 a 5 horas.
- **Etapa 5. Salida del campo. Septiembre a noviembre del 2015.** En esta última etapa se hizo la última entrevista a la directora del centro, se realizó la última entrevista de evaluación a uno de los profesores y se dio información de cómo se constituiría el reporte final de investigación. De manera espontánea uno de los profesores extendió una invitación para ver los cambios que había realizado en su clase inspirados en las conversaciones informales que habíamos tenido, las entrevistas, las observaciones de clase y los talleres impartidos.

### **5.7. Etnografía entendida como documento y tono de los siguientes capítulos**

La tercera y última acepción de “etnografía” es el informe, el documento resultante del trabajo de investigación. Para la elaboración de este existen diversas perspectivas que varían de acuerdo a la implicación que el investigador tiene en el texto pero que proviene del punto de vista, de la vivencia y subjetividad con la cual se quiere reflejar la experiencia etnográfica. (Angrosino, 2012; Guber, 2015). En este caso se considera importante sumergir a los lectores de este informe en la escuela ya que si son investigadores que quieran utilizar y nutrir esta propuesta para sus propios fines, deberán poder observar las diferencias entre una escuela y otra; igualmente, si los lectores son profesores, querrán descubrir qué tanto se parece el centro escolar que se describe en esta tesis a su propio centro.

Para sumergir al lector es mejor narrar y describir. Mientras en la perspectiva postmodernista de los estudios cualitativos y en campos como la antropología y otras disciplinas la etnografía presentada como relato literario, autoetnografía, etnoteatro, etnopoésía e incluso ficción es común (Angrosino, 2012) en las ciencias sociales todavía hay un temor porque con ello se pierda el rigor académico. Sin embargo, presentar un relato que dé voz directa a los participantes, en lugar de presentar un argumento y luego fundamentarlo con segmentos de citas de los participantes es importante también en aras de la transparencia. Se considera que intentar dar voz a los participantes y luego analizar y concluir desde la perspectiva de la investigadora, permite a los lectores distinguir las observaciones y luego las interpretaciones de la tesista. Para la investigadora es importante reconocer que tiene su propia mirada sobre la escuela y redactarla utilizando esa voz. Por ello en los Capítulos 6, 7 y 8 que recogen el trabajo de campo se descubrirá:

- **Una perspectiva naturalista.** El investigador en lugar de buscar una objetividad extrema, se fusiona con sus sujetos de estudio para aprehender la lógica de vida social de sus miembros. No se propone explicar una cultura sino interpretarla o comprenderla. (Guber, 2015).
- **Una narración con cierto toque relato realista.** Angrosino (2012) lo describe como un relato que se caracteriza por citas extensas cuidadosamente editadas procedentes de

las personas a las que se ha observado o entrevistado, con la intención de ayudar al lector a “oír” las voces reales de las personas cuya vida se está representando. Mientras en estos retratos usualmente el autor desaparece, aquí se prefiere aparecer como sujeto para evidenciar al los lectores la presencia de la investigadora y para que ellos puedan también hacer sus propias interpretaciones. Por ello la investigadora se implicará en el texto con el pronombre “yo”.

### **5.8. Conclusión**

En este capítulo se han enunciado y detallado los objetivos generales y específicos del trabajo de campo, las fases de investigación, el proceso detallado en cada una así como la muestra, unidades de análisis y técnicas. Se ha enmarcado el rol de la investigación de campo en la tesis así como la postura sobre la actitud de la investigadora al sumergirse en el campo y el rol que han tenido los actores de la escuela. En los siguientes capítulos se detallarán los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo.



## **IV. HALLAZGOS**

Esta sección se compone de los 3 Capítulos que relatan los hallazgos del trabajo empírico.

Capítulo 6. Transalfabetización en el instituto Dr. Puigvert.

Capítulo 7. Extensiones transmedia de universo alterno de *El Quijote* en el aula de literatura de 1o. de bachillerato.

Capítulo 8. Mini narrativa transmedia documental en 3o. y 4o. de ESO. Alcances, obstáculos y aprendizajes.



## **6. El proceso de transalfabetización en el Instituto Dr. Puigvert de Barcelona.**

### **6.1. Introducción**

En este capítulo, se hace una breve presentación de la escuela que pretende sumergir al lector en el contexto, se introduce a los protagonistas de la transalfabetización: la directora y los profesores de los cinco grupos que formaron la muestra a propósito. Se darán a conocer los cinco proyectos formativos con mayor potencial para influir en la transalfabetización. Posteriormente se presenta a los otros protagonistas: los alumnos y los usos que hacen de los medios en ambientes extraescolares y en el ambiente escolar. Luego se introducen las clases en acción, en las cuales profesores y alumnos se encuentran. Al finalizar cada sección se hace un análisis. Finalmente, en la conclusión del capítulo se analizan los temas que surgen en común en los cinco grupos de la muestra para valorar cómo la transalfabetización tiene potencial de suceder en un contexto determinado, con qué frenos y promotores se encuentra.

El capítulo, enfocado en una investigación descriptiva y con un enfoque etnográfico como se explica en la sección de metodología pretende contestar a las preguntas de investigación

1. ¿Cómo es la vida cotidiana en esta escuela de educación media en Cataluña?
2. Cuáles son los proyectos formativos que tienen mayor potencial de influir en uno o varios de los ejes de la transalfabetización: recepción, producción y participación?
3. ¿Cómo usan los profesores y los alumnos de esta muestra los medios digitales y cómo se gestiona la participación?
4. ¿Cuáles son los factores que promueven o desmotivan el potencial de la transalfabetización en estos casos?

Se recuerda a los lectores que debido a la naturaleza de este capítulo, la investigadora se implica en el texto y presenta un documento de los que en etnografía se consideran con un tono naturalista y realista (Guber 2015, Angrosino, 2012) como se explicó en la última sección del capítulo anterior.

## 6.2. Un paseo por el instituto Dr. Puigvert

El otoño ha llegado recientemente y con ello la decoración de la entrada ha cambiado. Siempre me ha parecido llamativo la gran cantidad de trabajo a mano que abunda en las decoraciones de la escuela. Esta vez hay poesía, dibujos y papiroflexia de hojas secas en la puerta del instituto y en el periódico mural destaca una poesía en catalán sobre la temporada:

*Les Fulls*

*Dicen coses secrets a la terra embrujada*

*a las seques humides*

*A'l ardent nublada*

*A'l ocell que reposa fatigat del sen vol.*

*Es el vent qui les dora?*

*Es el sol qui les mou?*

*Jeanna Raspall.*

En frente se encuentra una escalinata que conduce hacia abajo al sótano, desde donde se accede al patio, a la sala de actos y a dos de las tres aulas de informática; hacia arriba a los dos pisos más que tiene el instituto.

El colorido de la decoración también se extiende por la escalera con letras decoradas a mano con rayas, puntos, corazones: "bienvenidos a nuestra escuela", "welcome to our school"... El mensaje está en alemán, polaco y cinco idiomas más. Han vuelto a colocar estos adornos que se utilizaron en la visita de los ocho institutos europeos que visitaron la escuela en el cierre del convenio *Comenius* a finales del pasado año escolar. Finalmente, el gran ventanal que se sitúa al fondo de la entrada ha sido decorado con el tema del otoño también. Árboles de *post it* e iluminados con lápices de colores en el tronco.

Las poesías y dibujos se cuelgan frecuentemente en las puertas de las salas de lengua también; a veces las mismas composiciones duran mucho tiempo ahí. He entrado varias veces en la sala de castellano: hay muchos libros, una ventana, un espacio soleado, una mesa amplia en la que trabajan las cuatro profesoras que imparten lengua o literatura en el nivel de secundaria y bachillerato.

En la sala de profesores hay dos conversando. Es un lugar muy agradable y central para la investigación porque es el lugar de reunión de los profesores de planta y tiempo libre. Ahí he tenido muchas conversaciones con los profesores de diferentes áreas. En los descansos hay muchos de ellos conversando, poniéndose de acuerdo en alguna cuestión logística o leyendo su correo electrónico. En esta sala hay una mesa muy amplia al centro, los periódicos del día, una máquina de café, un par de sofás, los avisos de la semana, los formatos para apartar las aulas de informática, de audiovisual o la biblioteca. También hay cinco ordenadores.

A lo lejos se escuchan algunos gritos de los alumnos que juegan basquetbol, volibol o fútbol en la clase de educación física. Pero el resto de la entrada y primer piso está en silencio. Todos los profesores están en clase y las salas departamentales de profesores están vacías: lenguas clásicas y filosofía, lengua catalana, lengua castellana, inglés y francés y matemáticas.

Ha sonado el timbre del segundo descanso. Los 400 alumnos bajan como en cascada. Los más pequeños tienen 12 años, los más grandes de 17. Algunos alumnos salen directamente a la calle a una de las visitas que se harán en la semana. Los otros siguen bajando hacia el patio. Ahí se reúnen en grupos de 3, 4 ó 5, comen, juegan ping pong, fútbol, ensayan pasos de baile, conversan... De 8 a.m. a 2:40 p.m. cursan cuatro años de secundaria obligatoria o dos años de bachillerato. Cursan catalán, castellano, matemáticas, inglés, educación física, ciencias sociales y naturales, ética, optativas, etcétera.

Aparentemente, este instituto se parece a cualquier otro y en parte es por eso que estoy aquí. Buscaba un caso típico, una escuela regular, en la cual poder descubrir qué sucede en la escuela en un momento coyuntural cuando los estudios de comunicación hablan de convergencia digital, convergencia cultural, narrativas transmedia, nuevas alfabetizaciones, cultura participativa, interactividad, etc. Saber si la escuela tradicional está cambiando, si para los profesores esto es o no un tema.

Este instituto es único y eso también me mantuvo intrigada por bastante tiempo en la inmersión de campo. Es un instituto de educación pública catalán, ubicado en Barcelona. En la semana anual de trabajo por proyectos los alumnos pueden hacer un

crédito aprendiendo vela en el mar o visitan la ruta modernista de Gaudí. Como se puede observar, estas son experiencias de un caso muy particular. La escuela se ubica en un distrito con una renta media baja, inferior a la media de Barcelona y el segundo distrito con menos universitarios en la ciudad. Muchos de los alumnos viven en dos barrios en los que el porcentaje de alumnos que no van a la universidad es de 45%.

El instituto es un lugar muy activo: “En este instituto se hace mucho más que en otros”, me dijo una profesora sustituta en una conversación informal. También me dijo que el centro tenía menos recursos tecnológicos que otros institutos en los que solía sustituir. “Necesitamos un revulsor, eso son las clases de alemán, francés es de toda la vida”. Me había dicho Julieta, la directora, en una de las primeras entrevistas. Con muchos de sus ejemplos me di cuenta que el centro contaba con una dirección innovadora y energética en un proceso de innovación, su estilo era muy abierto, así que decidí que era el lugar indicado para la investigación.

El instituto tiene 25 años de antigüedad. Hay profesores que tienen muchos años trabajando aquí así como mucha gente nueva que llega constantemente. De acuerdo con las observaciones de los profesores, los alumnos suelen estar desmotivados o tienen problemas con el cumplimiento de tareas. Los profesores consideran que en esto influye la edad, pues están en la adolescencia, pero también el ecosistema familiar y a veces la falta de seguimiento académico en casa. Pero de acuerdo con otro profesor, esta es también una de las motivaciones para innovar: enganchar a los alumnos para que continúen con sus estudios.

El centro, como le llama su directora, es ahora una comunidad especial para mí. Después de muchas visitas durante dos años he podido observar diferentes clases, dialogar sobre el tema de mi investigación en entrevistas formales y conversaciones informales tanto con profesores como con alumnos. He convivido en el aula con alumnos de diversos cursos, me he memorizado los nombres de varios y sé distinguir si son de 1º, 3º o bachillerato. He disfrutado de la gincana en diciembre, el Carnaval en febrero, la chocolatada, el concurso literario, la puesta en escena y los talleres en la fiesta de Sant Jordi de abril; he visto una puesta de Romeo y Julieta en inglés de los alumnos del instituto con otros alumnos de diversos países europeos; he visitado una

escuela de arte, una escuela primaria y un centro de atención a gente mayor con los alumnos del aula AP34.



Figura no. 13. Manifestaciones gráficas en diferentes épocas y festivales escolares.

### **6.3. Profesores participantes en en el estudio y proyectos formativos**

#### **6.3.1. Julieta. Directora**

Es jovial, energética, optimista, soñadora, innovadora, firme y con la convicción de transformar el modelo educativo del instituto. Para ella es muy importante el trabajo interdisciplinar, colaborativo y transversal entre los profesores:

El conocimiento es una cosa global y estamos en una enseñanza secundaria en la que estamos hablando lo mismo en materias distintas sin darle una relación. No puede ser que tengamos niños listos, que les guste aprender, que quieran aprender, que tengan conocimiento, si no somos capaces nosotros de relacionar una cosa con la otra. En cada departamento: lenguas, sociales, pues se trabaja, se trabaja más o menos bien pero este trabajo interdisciplinar sería fantástico, habríamos llegado muy lejos. (Ríe).

Para ella el rol de la tecnología debe ser que apoye en cambiar el centro del aprendizaje del profesor al alumno:

Mi sueño sería que este instituto... ah... (suspira) la tecnología nos ayudara a realmente ah... (suspira) priorizar el aprendizaje del alumno y no la enseñanza del profesor. En este momento aún, no todos los profesores, pero en general, lo importante es lo que el profesor enseña, no lo que el alumno aprende. Y parece mentira pero es así. Mi sueño es que se priorice lo que el alumno aprenda. Esto es lo más importante.

A lo largo del tiempo he descubierto algunas de sus estrategias para promover el cambio: La primera de ellas es es presentar algo, esperar, incitar la curiosidad; la segunda es escuchar y aceptar las propuestas de quienes vienen a proponer algo, "a todo digo que sí", me comentó un día. "Cuando hay propuestas, hay que recogerlas". La tercera es *la estrategia del aceite*, me la comentó en un encuentro casual. Me dijo que cada vez más hay más profesores dispuestos a innovar y a participar aún si hay que trabajar más. Su metáfora es un ataque de aceite que se va esparciendo suave y poco a poco. La cuarta es traer gente nueva al instituto: profesores pero también abrir las puertas a proyectos prototipo del consejo de educación, a proyectos de investigación, etcétera. La quinta es comenzar, hacer y probar en el camino.

### **6.3.2. Profesores y proyectos formativos seleccionados**

Son un grupo de cuatro. Tres son mujeres y un hombre, su edad oscila entre los 38 y los 55 años de edad. Aceptaron por cuenta propia participar en el estudio, me permitieron entrevistarlos entre dos y cuatro veces en entrevistas semiestructuradas que variaron entre cuarenta y cinco y, noventa minutos de duración pero además conversaron y convivieron conmigo en la sala de profesores, en la cafetería del centro o cafeterías cercanas, en los recorridos a pie para llegar a alguna visita a las cuales los acompañé con su grupo, a través de correo electrónico y vía Whatsapp. En adelante los presentaré brevemente en cuanto a su perfil, metodología educativa y filosofía y motivos o forma para integrar los medios de acuerdo a lo que ellos mismos comentaron en las entrevistas. A la par, introduciré brevemente la clase que imparte cada profesor que fue incluida en la muestra. Son un total de 5 clases, como se comentó en la sección de metodología. En este caso, dos de ellas son impartidas por un mismo profesor. Por razones de confidencialidad, los nombres que aparecen son pseudónimos y se omiten datos de edad o formación.

- **Josefina. Asignatura literatura hispánica de 1o. de bachillerato**

Es profesora de lengua y literatura de 1o. de ESO a 2o. de Bachillerato. Le gusta ir al teatro, al cine, a recitales. Una de sus pasiones son las tradiciones orales. Publicó un libro de romances que ella recopiló hablando con gente mayor. Me contó que de niña mientras hacían labores de la casa tenían la costumbre de cantar romances y por eso le gustan.

Para ella es importante que los alumnos se expongan al arte, y tanto en el programa de la materia como en la clase, suele invitar a los alumnos a que asistan al teatro o recitales. Para ella también es esencial que los alumnos lean los textos originales. Le preocupa el nivel de redacción, sintaxis, la ortografía. Es estricta, preocupada por la disciplina y la corrección al escribir.

La clase que se incluyó como parte del estudio fue: literatura hispánica, una materia optativa de 1o. de bachillerato en la que se hace una revisión que va desde algunos textos literarios españoles desde medievales hasta algunos contemporáneos. Para

quienes irán a la universidad, a las áreas de humanidades, los contenidos de esta clase son parte del examen de selectividad.

La profesora aprovecha el aula de informática específicamente en esta clase por el tamaño del grupo y la estructura de la clase que se lo permite. A lo largo del año, dedica una hora a la semana, de entre las cuatro horas de clase disponibles para la materia. Esta se utiliza para que los alumnos avancen en su investigación individual a través de la búsqueda de fuentes y la escritura de su trabajo trimestral. Su clase se incluyó en el estudio porque tenía potencial para fomentar competencias en la dimensión de recepción, en habilidades relacionadas para para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos.

•(Ferrés y Piscitelli, 2012, Jenkins, et al, 2009).

La profesora comentó en entrevista:

Me parecía que tenían que conocer paginas de internet, qué otros procesos hay para buscar crítica de literatura, ver qué páginas hay, crear sus documentos en Word, porque algunos no saben cómo se utiliza bien. También por presentación, el corrector va bien, para que se acostumbren a escribir por internet, todo esto.

La profesora agrega que en esta clase estudia una obra por trimestre y que los alumnos elaboran un trabajo de investigación individual por obra de entre ocho y diez páginas, mismo que exponen oralmente al final del estudio de cada una. En su programa de la materia indica: "partiremos de las obras directamente, no de la historia de la literatura, y realizaremos análisis y comentarios contextualizados" en los que contempla el contexto histórico, social y literario. Le interesa que los alumnos lean la obra de la versión original y que no se le enseñen como a ella: a través de la historia de la literatura, no de la literatura misma. En su programa indica que es fundamental la lectura pormenorizada de los segmentos asignados. Agrega que algunas veces, además de la clase lectiva o el análisis con la participación de los alumnos, en la clase se hacen ejercicios de escritura creativa.

En cuanto a su perfil de usuaria, usa su laptop y en algún momento del año me comentó: "no pude leer tu mensaje, a ver si ya me actualizo y me compro un móvil". La profesora fue muy generosa y me permitió hacer el estudio "Extensiones transmedia del Quijote"-

Esta experiencia prototipo se relata con detalle en el siguiente capítulo, por lo que información más detallada del uso de medios que se hace en esta clase, se concentra en dicho capítulo.

- **Verónica y la línea de optativas de alemán como segunda lengua**

Es profesora del departamento de idiomas extranjeros e imparte alemán e inglés. Coordina los programas de intercambio internacional de la escuela y la participación del instituto en el convenio multilateral entre diferentes institutos de educación media de Europa para la promoción de la lectura. Le gusta mucho viajar y cree en los idiomas como una forma de acercamiento a otras culturas: "El interés es que hablen lenguas extranjeras, pierdan el miedo, tengan interés en otras culturas, tolerancia, manera más abierta de ver el mundo".

En sus diferentes clases usa los medios tanto para exponer como para que los alumnos hagan tareas y actividades. Sus clases de alemán de 3o. Y 4o. Ambas materias optativas, fueron seleccionadas para el estudio porque los alumnos registraban en un blog sus actividades durante el intercambio en Alemania y porque había creado un grupo de Facebook para que los alumnos se conocieran virtualmente antes de viajar a Alemania para permanecer una semana. A lo largo del estudio en estas asignaturas se descubrieron otros usos de los medios que se comentarán en una posterior sección. Se consideró que este proyecto podría influir en las competencias de transalfabetización en las dimensiones de producción y participación.

A la profesora le interesaba usar los blogs para documentar, para difundir en la comunidad lo que los alumnos hacen en el intercambio y para que los alumnos practiquen escribiendo en una segunda lengua:

El blog ayuda muchísimo. Lo escribían en inglés, en las clases de inglés los ayudábamos. Escribían allá. Escribían en inglés y en castellano y las profesoras de castellano podían ver cómo escribían. Así, en el intercambio no solo se practica la expresión oral, sino que se evalúa la expresión escrita. Además es una documentación maravillosa con fotos de la experiencia. Los padres pueden seguirlos desde casa, lo cual es una tranquilidad.

La profesora creó un grupo cerrado en Facebook, exclusivamente para que los alumnos se conocieran. El grupo estuvo activo por un lapso muy corto. En cuanto al uso de esta red social comentó en la primera entrevista: “Me ha gustado mucho el hecho de que se han ido más tranquilos. Han podido conocer mejor a su futuro partner. Esta ansiedad que les provocaba no conocer a dónde iban y con quién se ha reducido porque la cercanía en Facebook es inmediata. Enseguida lo buscaban.”

Pero también tiene algunas preocupaciones que se basan en sus experiencias integrando medios a su práctica docente. Por ejemplo, le preocupa que lo que se publica en blogs o lo que leen los alemanes en el Grupo de Facebook esté bien escrito:

Tengo que estar pendiente, -has escrito mal esto, corrígelo. Me gustaba que en clase pudiéramos pensar juntos qué explicarles hoy a los alemanes. Lo escribíamos juntos en alemán en clase y luego ellos lo pasaban a Facebook. Pero aún así hacen faltas al pasarlo, quieres que los alumnos escriban bien, que lo piensen bien.

Considera que en este sentido, la inmediatez de Facebook es un obstáculo. En cuanto a la posibilidad de interacción en las redes con un motivo académico, habla de varios temas como la privacidad de su propia cuenta de Facebook, el temor a que los alumnos pasen demasiado tiempo en la red so pretexto de que están haciendo tareas, o la imposibilidad que tiene Facebook para compartir de manera pública solo algunas cosas de las que se publiquen en un grupo privado. Esto que sí se puede hacer en blogs en los que los alumnos documenten su experiencia académica. Por ello y por el tiempo requerido, la profesora decidió no usar Facebook en la siguiente ocasión que organizó el intercambio.

Finalmente, la profesora se siente agobiada por la cantidad de tiempo que representa la revisión y el acompañamiento en este tipo de usos de los medios. “No se si podré continuar con todo este ritmo. Crear el Facebook, revisar lo que han hecho en el Facebook, tener un blog de alemán... son tantas tantas horas que todo se multiplica por mil. Tengo que ir limitando el tiempo. Porque entonces no lo haces tan bien”.

- **Miguel y los proyectos AP34 y matemáticas en inglés**

Es tutor del aula de proyectos de 3o. y 4o. (AP34) En este proyecto formativo, hay 12 plazas para alumnos que están en peligro de reprobación de la secundaria. El perfil de los alumnos, según comentan sus tutores, es que son muy inquietos y que no aceptan el sistema de aula ordinario ni se desempeñan bien dentro de él. Normalmente tienen algún problema de adaptación a la escuela por problemas de historia familiar u otras causas. Esta aula trabaja todas las áreas del currículo de manera transversal con proyectos bimestrales o trimestrales y tiene solo cuatro profesores. Las áreas transversales del proyecto son: catalán, castellano, orientación vocacional y profesional, tecnología, ciencia y matemáticas. Los alumnos tienen un huerto en la escuela y hacen prácticas profesionales en diferentes empresas pequeñas, además de participar en talleres con organizaciones, cooperativas, etc.

Miguel es un profesor muy creativo, dedicado, innovador y preocupado por la motivación y su vínculo con el aprendizaje. Suele ser un profesor cercano con sus alumnos. Uno de sus intereses es el uso del teatro social como estrategia de aprendizaje y ha participado en un proyecto europeo relacionado con el tema.

Este proyecto AP34 formó parte del estudio al igual que la asignatura optativa que imparte: matemáticas en inglés:

En el aula AP34 trabajan por proyectos y varios de ellos fueron llamativos para considerar dentro del estudio. Los alumnos habían hecho un taller de circo y otro de teatro social. Habían participado en una animación *stop motion* y habían hecho un documental. Por lo que este proyecto formativo tenía potencial para influir en una o varias de las competencias de producción o de participación enumeradas en el Capítulo 4. Es través de estos proyectos coordinados en conjunto con algunas organizaciones culturales que los alumnos han tenido este contacto con diferentes aspectos de la producción mediática. El profesor usa dispositivos y programas de comunicación en el aula AP34 pero nunca para proyectar; en dicha aula no tienen proyector, pero tienen tres ordenadores que utiliza en diferentes ejercicios. Se destaca que este curso tiene potencial para generar competencias de cultura participativa sin acudir a redes sociales digitales ni a uso de tecnología para ello.

Por otro lado, la asignatura de matemáticas en inglés también se consideró en el estudio porque reutilizaba cómics comerciales para introducir vocabulario básico en inglés y un problema de razonamiento lógico en el que implicaba simulación y juego; además usaba algunas técnicas de teatro y hacía simulaciones él mismo e incluía el trabajo en grupo cada clase. Esta asignatura tenía potencial para influir sobre los ejes recepción y participación de la transalfabetización en competencias como la recepción multimodal, el juego, la simulación y el performance, estas tres últimas mencionadas por Jenkins et al (2009) entre las competencias de cultura participativa.

Uno de los usos que más da el profesor a la tecnología y los medios es su propia preparación de clase y la comunicación con padres vía Whatsapp. Utiliza diferentes tipos de software como Prezi, Google Sites, Scratch, etc. Puede considerarse un usuario avanzado que aprende sobre tecnología, dispositivos, software, etc. por cuenta propia.

El profesor prioriza diversos temas al preguntarle sobre el uso de medios en clase: el rol de la tecnología y el rol del profesor, la disponibilidad de recursos tecnológicos, el equilibrio en su uso, las dimensiones de este uso:

Hay un tema de limitación de recursos. Tengo 12 alumnos y tengo 3 ordenadores, uno del cual funciona a medias. Y eso es una ratio mucho más elevada que en cualquier otra aula. Donde tienen un ordenador por 30 alumnos. Lo que pueda yo hacer aquí, a veces es difícil extrapolarlo por una cuestión de números. Por otro lado, los ordenadores nos permiten hacer cosas más personalizadas. Te voy a dar un ejemplo: el dossier de matemáticas, lo estoy creando de manera que todos tienen los mismos problemas pero cada uno con números diferentes. Entonces los puedo dejar colaborar en clase, van haciendo porque no se pueden copiar. En una parte están obligados a pensar. Esto en el ordenador podría llegar al punto que la parte más mecánica sea con autocorrección. Eso sería un uso de la tecnología que me gustaría introducir

Remarca la importancia de que la tecnología se use para que los alumnos interactúen con ella:

Creo que es importante que no sea todos los ordenadores y es algo que estoy tratando de experimentar en otras clases: introducir más objetos de vida cotidiana. Por ejemplo, vamos a hablar de qué es un litro, qué son centímetros cúbicos y vamos a ver que este litro de leche cabría en este tubo de 10 cms. de largo. (...) La cosa interesante es entre manipulación y tecnología, material tecnológico que pueden tocar (...) que sea tecnológico, pero que sea

interactivo. Que no sea el profesor que proyecta la cosa, que a lo mejor sí se mueve, no sé qué, no sé cuánto, pero es el profesor. No, tiene que llegar a ellos (...) La tecnología te permite hacer cosas pero hay que experimentarlas para ver si te ayudan, o si desvían su atención y cómo puedes hacer una cosa que puedan manipular, pero entonces tiene que ser bastante robusta. (...) porque si no, tienes que resolver un problema aquí, un problema allá. Tecnología sí, pero para fomentar la interacción, y que sea una tecnología robusta.

- **Victoria profesora y Jordi artista invitado. Proyecto formativo: Creadores en residencia**

Es profesora de catalán, coordinadora del proyecto *Creadores en residencia* y profesora involucrada en proyectos de artes visuales y arte en general. Jordi es el artista en residencia de este ciclo escolar. Ella es una profesora muy energética, creativa, con mucha vocación por la docencia, por el arte y sobre todo por apasionar sobre el arte y a través del arte:

Me gusta que se trabaje el arte contemporáneo porque está muy poco representando en nuestro currículum. Apenas se habla de arte y menos de arte contemporáneo. El arte contemporáneo da muchas herramientas para pensar, para crecer, para hablar, para expresarse, para muchas cosas y trabajar las ideas. Si hacemos más filosofía que otras cosas: ideamos, elaboramos, rehacemos. Entonces ¿todo eso dónde lo haces? ¿Dónde lo haces es una clase habitual? Por suerte cada vez estamos tendiendo, estamos intentando innovar.

Ella modera en la escuela el proyecto *Creadores en residencia*, un proyecto llevado a cabo por el Consorcio de educación de Barcelona y el Instituto Municipal de Arte en conjunto con los diferentes institutos. De acuerdo con la página oficial del proyecto, este:

Propone a los creadores que conciban proyectos inéditos y específicamente pensados para ser desarrollados con un grupo de alumnos de ESO. Los creadores intervienen en los institutos como autores, desarrollando una obra propia; y la transmisión tiene lugar fundamentalmente a través de la participación, el diálogo y el contacto directo con la obra y con su creador. La reflexión y el análisis también son partes muy importantes del proceso de aprendizaje. (<http://www.enresidencia.org/ca>)

El instituto es el que más veces ha participado. Este ciclo han creado una editorial de cómic independiente. Esta fue la edición que se escogió para el estudio porque en el

proyecto se hacía uso de narrativa, comunicación multimodal: la expresión a través del dibujo y el comic. Se consideró que podría tener influencia en la comunicación multimodal y otras competencias de recepción, producción y en diferentes áreas de la participación.

Victoria explica cómo funciona el proyecto: Hay un artista de especialidad diversa que viene una vez por semana, diseña un proyecto propio para trabajarlo con alumnos de ESO y la obra que se crea es suya, catalogada pero creada para ser hecha con alumnos. En este caso particular, el rol de la profesora no es el usual. Ella tiene tres roles esenciales:

1. Moderadora, traductora, lo explica así:

Hay algunas cosas que el artista las tiene muy claras, él trabaja así en su espacio, su silencio, su mundo, y los adolescentes pues claro, tienen un conocimiento de las cosas diferente, escaso en este mundo. Esa conexión hace falta alguien que la produzca. Yo tengo un papel muy secundario en la clase, no dirijo nada de lo que hay que hacer, pero estoy muy presente. Por ejemplo, si me doy cuenta que no han entendido algo, paro, pregunto ¿esto lo entendéis? ¿Por qué no nos lo vuelves a explicar? O le digo al artista: esto es demasiado largo para ellos, o muy poco pautado... o yo creo que esto...

2. Dar seguimiento:

Y después para hacer encargos que nos da el artista: leerlos estos textos, dibujar esto, acabar estos trabajos, o por ejemplo, yo me inventaba cosas, yo buscaba. Voy a buscar dos actividades... y un día les traía unos objetos. Ese tipo de ejercicios de combinar la imaginación y la creación. Acabé con ellos haciendo más ejercicios de este tipo que haciendo la reflexión.

3. Hacer que los alumnos documenten y reflexionen sobre el proyecto que están haciendo a través de un blog que se comparte en la página oficial del proyecto.

Durante todo el ciclo escolar, los alumnos realizaron diferentes ejercicios. En la presentación que el artista Jordi, hizo para el claustro del profesorado”. Compartió: “Lo importante es contar cosas, no asustarse por no saber dibujar. Añadió: “El tema más fácil y universal es nuestra propia vida”. (Enfatiza cómo el comic independiente se está enfocando en lo autobiográfico). Por ello utiliza muchos ejercicios alrededor de la

autobiografía. Pero luego añade otros porque “lo autobiográfico cansa en algún momento”.

El artista enumera algunos de los ejercicios que realizaron los alumnos: el trayecto de casa al instituto, crear una narrativa conjunta, hacer un autorretrato, dibujarse como monstruos o personajes en Halloween, cadáveres exquisitos, dibujos a cuatro manos, construir un cómic a partir d un diálogo real, hacer una video parodia, etc.

La profesora añade más información sobre la naturaleza del proyecto:

Hay una historia de cocreación que a veces está mas marcada por los artistas o por los alumnos y el artista solo les ha ido acompañando, que fue el caso de Jordi. Vino aquí para empujarlos, pero él se diluyó mucho, a él no le interesaba el protagonismo sino que vino a compartir su forma de trabajar para que trabajaran ellos y ellos crearan su propia obra.

Victoria es una usuaria que centra muchos de sus usos en la documentación: usa cámara digital y móvil para documentar, toma muchas fotografías, hace el blog del proyecto, documenta de manera digital en su ordenador; pero también experimenta en otras de sus clases con audio, con video. Le interesa el uso de los medios para la expresión artística. Ella comparte tres ideas muy interesantes en el contexto de la era postdigital. Los segmentos se comparten completos en sus palabras porque son muy vívidos, frescos y muy ilustradores en sus propias palabras. La profesora habla del rol de la tecnología en la vida de los alumnos, en su propia vida, la colaboración y las redes sociales y el agobio por la abundancia y sobrecarga de información:

La tecnología ahí está, nos invade y hay que saberla usar porque si no, eres un analfabeto. Pero yo soy una firme defensora de que lo que es personal, uno a uno; lo que es manual, artesano, hecho con las manos y con el corazón. No se puede perder y tenemos que seguir con ello. Hay gente que defiende a capa y espada que se ha de desterrar del mundo ya el papel y los bolígrafos; que todo todo se ha de hacer por ordenador; que es un atraso que estemos enseñando a los niños a hacer caligrafía y a escribir a mano. A ver, a mí me parece una aberración. Yo creo que hay que escribir, dibujar, romper cosas, hacer cosas con las manos. Saber escribir. Escribir es muy bonito. Saber cómo se puede coger un lápiz con las manos de diferentes maneras. Si el papel es maravilloso, ¿por qué hay que leer todo en pantallas? ¿Por qué todo ha de pasar por una pantalla? Es muy bonito gráficamente pero no puedo subrayar, es una cosa más a sumar, no a anular la otra. Que no me anule, que lo pueda

hacer a mano cuando quiera, o subrayarlo con colores, o metérmelo en el bolsillo para mirarlo luego.

(...) Estamos en un cambio. Se trabaja muchísimo por ordenador. No todos, pero hay muchos profesores que piden los trabajos por ordenador. Todo esto que estamos haciendo, que el Moodle, que los trabajos por proyectos, se trabaja por ordenador, muchas cosas. Los alumnos ya graban y hacen cosas, videos y fotos te lo presentan así. Pero tienen flojera. Es como las tablas de multiplicar. Te dicen: “Para que si ya puedo usar una calculadora...” Y yo les digo: “que pueden fallar, que se te puede acabar la pila”. No podemos depender de las máquinas. Las máquinas nos facilitan las cosas pero hemos de saberlas hacer. Hemos de saber escribir, hacer cálculos, un poquito de cultura. Yo soy de las que creo que no hay que aprenderse las cosas de memoria, pero hay que equilibrar.

Sobre las redes sociales y la colaboración señala: “Todas estas actividades de colaboración que se pueden hacer de tú a tú, jugando, hablando. Están muy bien y que se pueden hacer cosas colaborativas a través de las redes sociales, muy bien genial, yo no me las cargo para nada pero lo que no quiero es que esas se carguen a estas otras”. Y agrega su sensación por la abundancia y la sobrecarga de información, así como la ventaja que representa para ella los libros impresos y los objetos tangibles:

Y tú ves en esa estantería esto. Si todo está en el ordenador es invisible, está intangible. Irás metiéndote en esa red hasta que llegues. Ha llegado un momento que el ordenador me vuelve loca. Bueno, yo era una que en el ordenador me la pasaba haciendo cosas y escaneando y archivando. Ahora ¿sabes lo que me agobia? Tengo tantas cosas... y copia de seguridad de esto y lo otro, y haz tres copias. -¿dónde lo tenía? y a perder tiempo. En cambio en papel lo sé: era aquel block. Y te puedo decir, sí, la hoja estaba aquí al principio. Esto que he encontrado tan rápido en papel, en el ordenador te pasas cada día. A mí me maravillaba al principio. Luego pienso: -yo que era tan forofa de esas cosas, ¡ostra! que estoy volviendo para atrás. Pero ha llegado el momento que: ¡me sale por las orejas! Debo tener 8 millones de fotos. Ya no sé dónde buscar ahora.

### **6.3.3. Análisis de la sección**

Los profesores presentados en este estudio tienen al menos dos características en común: la primera, que son apasionados de su tema, materia o del aprendizaje, la segunda es que están intentando innovar. Mientras para Josefina es importante que los alumnos aprendan de literatura a través del contacto con las obras y se expongan a otras

formas de cultura, a Victoria lo que la motiva es que aprendan a través del arte y sobre arte; para Miguel la motivación está en la búsqueda de maneras de enganchar a los alumnos y para Verónica en la expresión y en la apertura que ocasiona estar en contacto con otras culturas. Si se considera que el primer factor que influye en la transalfabetización es el uso y el acceso de medios, puede decirse que los profesores que innovan y exploran con los medios, son los primeros promotores de transalfabetización en la escuela. El uso de medios digitales entra dentro de una estrategia relacionada con innovar en su práctica docente por alguna razón: los medios entran para cumplir una función. En el aula usan medios para exponer de manera multimedia, lograr objetivos de aprendizaje, como investigar en internet o para practicar una segunda lengua; documentar y difundir lo que hacen y aprenden; para que los alumnos hagan algo con la tecnología o medios en sí y construyan algo, como un documental. Algunos asignan a los alumnos tareas que les requieren usar medios en casa.

La manera en la que el uso de los medios en este contexto, puede o no influir en el proceso de transalfabetización, depende de varios factores. En esta sección destaca cómo el uso se va modelando con el tiempo y se basa en experiencias previas; cómo los recursos tecnológicos o el tiempo disponible lo afectan. Asimismo, cómo la visión que los profesores tienen de los medios condiciona su uso. Los profesores tienen ideas del rol que los medios deben o no tener en la educación y de las formas de usarlos y por tanto de las dimensiones que priorizan.

El hecho de que la computadora sea el nuevo medio (Murray, 2003) a través del cual igualmente se accede a Wikipedia, noticias, videojuegos, redes sociales como Facebook, e Instagram, páginas especializadas de conocimiento, etc. la convierte en un portal no solo hacia la tecnología educativa como Moodle sino hacia el conocimiento científico, los medios masivos como las páginas oficiales de televisoras o prensa; o hacia medios de contenido personalizable como Youtube, además hacia nuevas nuevas formas de comunicación, socialización y juego.

Algunas veces la visión sobre lo que en la escuela se nombra como TACS, las tecnologías de apoyo al aprendizaje y sobre los medios de información y comunicación, lo que en la escuela se llama TICS está en tensión y aún si los profesores no son

conscientes de esa visión, esta influye en la decisión de usar o no medios, cuáles usar y cómo usarlos, y de cómo hablar sobre ellos. Esto es muy claro en las dimensiones de los medios que se priorizan. Por ejemplo investigar y documentar porque es escolar o escribir pero para practicar una lengua son ejercicios valiosos, que en realidad siempre han sido validados en la escuela y que ahora se actualizan y pasan por internet; pero hacer un documental, parece abrazar más una perspectiva más cercana a la que se intenta en la alfabetización en medios.

En las entrevistas se perciben al menos tres ideas principales sobre el uso de los medios que son reveladoras de las preocupaciones de estos profesores: 1) La cantidad de tiempo que requiere evaluar actividades hechas en medios y gestionar el aprendizaje. 2) El uso interactivo de los medios: que la tecnología sea un apoyo al aprendizaje centrado en los alumnos y 3) la importancia de equilibrar el uso de la tecnología con otras formas de aprender, escapar al determinismo tecnológico y nutrir diferentes formas de expresarse.

#### **6.4. Alumnos. Usos escolares, extraescolares e intereses en medios**

Para conocer el uso de medios que hacen los alumnos como parte del diagnóstico en transalfabetización y como una información necesaria para considerar cómo aplicar estrategias basadas en narrativas transmedia se diseñó una encuesta basada en escalas. (Anexo no. 1). En un principio la intención era que todos los alumnos participantes en el estudio la respondieran; sin embargo, esto llevaba más tiempo del previsto y en la mayoría de los casos, las intervenciones que como investigadora hice dependían del tiempo que los profesores podían concederme para entrar en clase. Mientras que el cuestionario se aplicó solo a 10 alumnas fue útil para dar un panorama. El diagnóstico de los usos de medios de los alumnos se complementó con una visión etnográfica. En este contexto, las conversaciones informales fueron más útiles así como las observaciones en las horas de patio o en los eventos. Además, se hicieron dos entrevistas semiestructuradas a alumnos muy activos en el uso de medios. En adelante se reseñan los hallazgos encontrados.

#### 6.4.1. Cuestionario. Hábitos y uso de medios

El cuestionario se aplicó en 1o. de bachillerato, en la clase de literatura hispánica, materia optativa. 11 de 12 personas eran mujeres, su edad oscilaba entre los 15 y los 17 años. La encuesta fue contestada por 9 mujeres y un hombre ya que dos de las alumnas faltaron a la clase en la cual se aplicó.

El instrumento incluía preguntas sobre forma de acceso, habilidades instrumentales en tecnología, hábitos cotidianos y preferencias al utilizar medios, interés y evidencias de expresión multimedial y multimodal (Ferrés y Piscitelli, 2012), percepción sobre el rol de internet en su búsqueda de información para hacer actividades escolares y su participación en redes. Los resultados son los siguientes:

- **Acceso.** Todas acceden a internet vía móvil, la mayoría también lo hace por ordenador y todas tienen acceso a tabletas personales o compartidas en la familia. Solo 2 de 10 acceden al internet gratuito ofrecido en las bibliotecas de la ciudad.

- **Redes.** Todas declaran saber cómo abrir un grupo en Facebook o Whatsapp pero la mayoría, el setenta por ciento, no pertenece a grupos, no ha votado, no ha usado insignias de perfil para mostrarse a favor de alguna causa o postura en las redes, ni ha compartido noticias políticas, pero la mayoría afirma sí haber creado algo con otros a través de las redes. Todas consideran manejar adecuadamente la configuración de privacidad, pero no tienen grupos separados dados de alta.

- **Hábitos.** El hábito más común del grupo es usar aplicaciones en su móvil. Las más comunes son Whatsapp, Facebook e Instagram seguidas por Youtube, Spotify y Twitter. Una alumna mencionó Runtastic entre sus favoritas, otra Flipboard y otra más Wattpad (esta última, una aplicación que se usa para leer obras, entre otras de FanFiction o postearlas). Dicha alumna comentó que solo lee. El segundo hábito más frecuente es bajar música seguido por la lectura contenidos de su interés aunque la mayoría nunca baja libros.

- **Producción y expresión.** El interés en la expresión multimodal está muy dividido. 4 de 10 tienen interés en tomar o modificar fotografías o hacer collages, 4 de 10 tienen interés en escribir, pero no tienen blogs, no hacen fan art ni *fan fiction*. 3 de 10 tienen interés en audio. No les gusta pintar o dibujar. A 2 de las 10 encuestadas, les gusta

mucho producir video pero a la vez este es el medio más impopular, pues al resto le gusta poco o nada, sin embargo, la mitad sabe editar de manera básica audio o video. Todas han publicado alguna creación de algún tipo en plataformas pero no como hábito.

- **Usos escolares.** Van poco a la biblioteca. Casi todo lo relacionado con tareas escolares lo consultan por internet. Sienten que saben localizar y evaluar la información para realizar actividades académicas. En general dicen saber combinar sus ideas con las de autores. Pero en cuanto a saber hacer las referencias adecuadamente a través de citar y parafrasear, las opiniones están muy divididas. Unas dicen saberlo hacer, otras no. Un dato muy relevante es que dicen no usar internet de manera frecuente para aprender por cuenta propia de cuestiones escolares pero tampoco de sus propios intereses.

En la figura de la siguiente página se pueden visualizar los resultados.

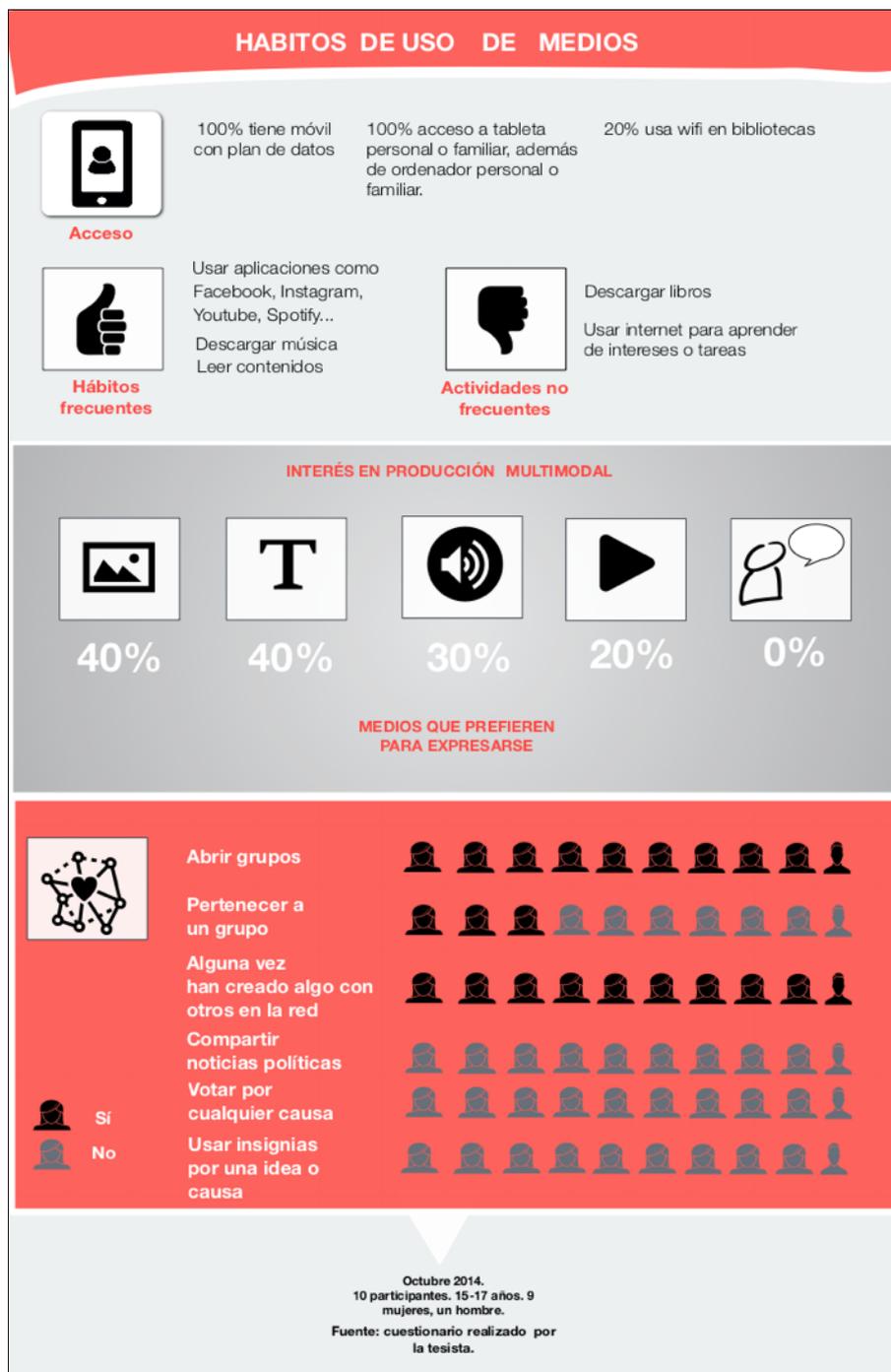


Figura no. 14. Encuesta de hábitos y usos de alumnas. Elaborada por la autora con base en cuestionario aplicado.

#### **6.4.2. Entrevistas informales a alumnos**

Cuando los profesores me presentaban, solían indicar a los alumnos que yo estaba interesada o que sabía algo respecto al uso de medios o narrativa. Así, ellos me comentaban si estaban interesados en medios, en cuáles redes. Alguno me decía: "Yo soy Youtuber"; otro me dijo: "Sígueme en Instagram para tener más seguidores". Otro me dijo "Yo quiero ser fotoperiodista deportivo cuando sea mayor", otro mencionó "Pregúntale a él, le encanta la fotografía y hace buenos estudios de su hermana". Al final de una de las sesiones de observación de clases un alumno de 2o. de ESO se me acercó y me dijo: "A mí me gusta la foto, tengo una cámara réflex". Yo le dije: puedes traerla a uno de los talleres que daré y si quieres te enseño a usar algo que no sepas". El contestó: ¿Para qué? la cámara del Iphone es muy buena. ¿Qué aplicaciones me recomiendas?". Le dije: "Snapseed, Es muy buena para hacer mejoras". Él me dijo: "La tengo, la tengo. Sí que me gusta".

Después de estos encuentros, los alumnos poco a poco se fueron mostrando muy amables conmigo, abiertos; me preguntaban en los pasillos o simplemente me saludaban. Me dio la impresión de que para ellos representaba alguien con quien podían compartir alguno de sus intereses en medios. También llamó mi atención que casi todos los interesados en producción de medios fueran varones. Estas conversaciones me señalaron qué alumnos entrevistar se distinguieran por su uso de medios. Esto con la idea de rescatar el mayor potencial de los actores de la escuela para promover transalfabetización, incluidos quienes más saben o interés tienen, quienes podían pertenecer a comunidades de práctica informales.

Entrevistar alumnos no fue sencillo porque implicaba que perdieran horas de clase y permisos firmados por sus padres si eran menores de 15 años. Por otro lado, es difícil hacer que los alumnos hablen y den detalles, no suelen hablar tanto en entrevistas formales como lo hacen en contextos informales. Por lo cual, solo hice un par de entrevistas semiestructuradas a alumnos con un perfil sobresaliente en cuanto al uso de medios, pero contrastante en cuanto a su desempeño en la escuela: uno era sobresaliente en su desempeño escolar y muy participativo, y el otro no. En adelante se presentan los

hallazgos sobresalientes en estas entrevistas. Se utilizan pseudónimos por cuestiones de confidencialidad.

#### **6.4.3. Producción en Vine y en Youtube**

José tiene 15 años, sueña con aprender inglés, conocer San Francisco y tiene claro que quiere estudiar algo relacionado con tecnología. Ha utilizado la red social de micro videos de 6 segundos durante 6 meses; la consulta diariamente, sigue a gente que hace cosas que le gustan mucho. Descubrió esta red a través de Twitter, sabe que es propiedad de esta compañía y comenzó a usarla por divertirse.

Al principio lo usaba como un usuario más pero un día pensó que él también podía subir videos y sube un promedio de 3 a la semana. Pero dice hacerlo "cuando se acuerda". Le gusta crear pequeñas escenas divertidas con base en la vida real. Un video que hizo donde aparece otro de sus compañeros de clase: " tiene 6 mil bucles y entre 130 y 150 likes, por ahí, yo creo que ha gustado".

Usualmente en sus videos aparece otro compañero, Pedro. José explica por qué lo invita a aparecer como actor: "Es una persona también divertida. Que le gusta hacer tonterías. Sale en 3, 4, míos. Cuando necesito a alguien que me ayude, le digo a él". Juan y Pedro hacen estas actividades en tiempos muertos o descansos en la escuela. José graba los videos con su cámara del Iphone y para editar video usa una aplicación llamada Cute Cut. Le gusta poner música a sus videos y algunas veces les pone efectos usando el editor de Vine. Es interesante que José dice primero imaginar y visualizar estos *Vines*, prepararlos mentalmente y luego ya los lleva a cabo.

Sergi, el otro alumno es uno de los que más ha participado en las diferentes actividades curriculares y extracurriculares del instituto. Además de lo que hace en la escuela, le encanta jugar videojuegos: "de matar, de coches; hombre, de coches mejor, y de futbol, porque es lo que tengo". Por entretenimiento, el verano pasado en vacaciones, se convirtió en *Youtuber* y ya ha hecho 52 videos para su canal en Youtube, sobre el tema de videojuegos. Sergio explica la relación entre estos intereses:

Eso de jugar a videojuegos y todo, viene de mi padre, porque a mi padre, le encantan los videojuegos y todo lo que venga con ellos. Y claro, somos dos en la casa que les gusta. Y lo

de Youtube... Me parece que hace dos años empecé a ver videos. Hay un chico que es español pero reside por Noruega que se llama Rubius. Supongo que la gente sabrá quién es. Empecé a a ver videos de él y me encantaban. Lo que pasa es que no eran videos de videojuegos sino de parodias y así. (...) Entonces en el verano del año pasado empecé a pensar: ¿Cómo sería si yo empezara a subir videos por mi cuenta? y eso es lo que hice. (...) A mí lo único que me gusta es jugar, lo que pasa que tampoco puedo decir que sea un buen jugador (...) Hay gente que es muy buena, juega torneos, juega cosas serias, pero a mí me gusta jugar para divertirme y pasar el tiempo, y si encima puedo grabarlo y sacar un beneficio, mira.

Se enteró de que ser Youtuber podría tener posibilidades monetarias y esto le entusiasmó por las posibilidades de utilizar el dinero para mejorar el mismo canal y comprar equipo básico:

Algo que me entusiasmó fue pensar que con Youtube se puede ganar dinero. Estuve leyendo cosas para ver qué se podía hacer y hay una cosa que se llama *partners* que son unos *sponsors* que con los videos y las reproducciones, monetizan los videos. Entonces puedes ganar dinero. Hubo una empresa española que decía que podía monetizar mis videos y yo tenía que hacer una especie de cosas, rellenar unos datos. No eran datos personales ni de casa ni de nada porque mis padres no me dejan dar ese tipo de información, pero sí los rellené e hice que ese dinero fuera a una tarjeta Paypal para por lo menos poder comprar cosas para mejorar el canal. Pero no se gana mucho dinero. Por ahora no llego ni al dólar, voy lento. Lo que me ha pasado ahora es que con los estudios, el colegio, no me da tiempo a nada y he dejado un poco de lado los videos. Supongo que en verano volveré a remontarlo, pero bueno.

Sergio explica lo que ha aprendido. Destaca la influencia que su propio padre ha tenido en su aprendizaje así como lo que él ha aprendido por su cuenta buscando en tutoriales. Él graba sus sesiones de video en Play Station, graba audio por separado en un micrófono y usa el software Sony Vegas para editar video y audio. Considera que ha aprendido otras cosas:

En Youtube para subir un video, antes hay como una especie de panel de control, mientras vas subiendo el video salen una especie de título del video, descripción, subtítulos, y claro hay opciones que tengo que quitar o si quiero monetizar o no, y después tú puedes escoger la imagen o si no, la coge Youtube, pero lo que hago siempre es con *Photoshop CS5* empiezo a editar imágenes. También mi padre me ha enseñado a controlar un programa que es de imágenes 3D, que se llama CINEMA 4D. De videos no me ha enseñado él pero de imagen mucho. Eso sí

que me ha enseñado él. Después al hacer videos, si tengo que hacer algo y lo tengo en mente, y no puedo hacerlo, busco en tutoriales: hay un montón. Yo creo que he aprendido eso y no puedo decir que sea un gran editor pero yo creo que eso no se me da tan mal.

#### **6.4.4. Los alumnos y su uso del móvil en la escuela**

En noviembre 2013 hice mi segunda visita al instituto. Mientras hablaba con la jefa de estudios, una profesora entró con un niño de alrededor de 13 años y con un móvil dentro de una bolsita transparente para bocadillo. El niño fue sentado en una orilla de la oficina mientras la jefa de estudios escuchaba el reporte de la profesora que llevaba al alumno por usar el móvil en el aula ya que estaba prohibido traerlo a la escuela.

Pero en el patio, los alumnos se reunían usualmente en pequeños grupos alrededor del móvil. En un solo día contabilicé 6 grupos de 3 a 5 alumnos que durante el descanso de 20 minutos miraban algo que traían en el móvil. En el baño o los pasillos vi muchas chicas texteadando e incluso en algunas clases vi que los alumnos lo usaban claramente para retar al profesor. En otras los alumnos lo sacaban a petición de profesores que no estaban muy de acuerdo con la prohibición y les permitían utilizarlo (casi exclusivamente para para consultar enciclopedias o diccionarios).

Para septiembre 2015, dos años después de mi llegada al instituto, el móvil había sido permitido. Durante el desarrollo de esta investigación una práctica común en la mayoría de los centros de secundaria obligatoria es: “el móvil no se debe traer a la escuela”. Durante la feria mundial del móvil en Barcelona llevada a cabo en marzo del 2015, el Consejo Escolar de Cataluña publicó el documento: "las tecnologías móviles en los centros educativos" en el cual se rechazaba que se vetaran los móviles en el aula. En la noticia se explicaba que se consideraba un derecho, se instaba a los centros educativos a reglamentar el uso y aprovecharlo para promover la competencia digital así como el aprendizaje en general. Pero independientemente de la reglamentación externa a los institutos, este es un proceso sociocultural que evidencia información relevante:

Los profesores y directivos me explicaban sus motivos para prohibir el móvil: “Si algo se prohíbe, es porque se ha abusado, nada se prohíbe porque sí”. Me dijo en una conversación informal uno de los directivos del instituto. Otra directiva añadió: “¿sabes

por qué lo prohibimos? Porque lo usan mal. Porque hacen chuleta” (Es decir, copian). Anteriormente, la directora del centro me había proporcionado el contexto de qué se vivió en el instituto para llegar a esta decisión:

Es un proceso. Esto ha ido muy rápido. Era un móvil para llamar y muchos niños no tenían, tenían algunos. Y en estos años la cosa ha cambiado mucho. ¿Qué nos pasó?: Los niños de primero ya nos llegaban con móviles, pero con unos móviles que podían hacer fotos, profesores colgados en internet. Claro, aquello fue un desmadre porque los niños no controlaban, los padres tampoco y a los profesores les daba un miedo terrible. (mayo, 2014).

Durante este periodo, algunos profesores lo utilizaron con la autorización de la dirección. Los alumnos llevaban una carta a casa que los padres debían firmar. En ella se explicaba que lo usarían para motivos académicos, que se hacían responsable de su uso, que durante su uso no revelarían datos que fueran confidenciales en redes, etc. En la semana anual de trabajo por proyectos, los alumnos tenían permitido llevarlo para investigar, así, el móvil fue entrando poco a poco.

En octubre 2015, la directora me explicó en qué fase se encontraba la escuela. Comentaba que el móvil forma parte de la vida no solo de alumnos sino de profesores:

Porque ahora ya tenemos profes jóvenes que también utilizan muchísimo el móvil y entonces nos dimos cuenta que podía ser un buen recurso para el aprendizaje. Entonces, a finales del curso pasado, dije: tendremos que replantearnos el tema del móvil (...) El primer claustro antes de empezar el curso lo pusimos encima de la mesa. Y entonces lo que sí se acordó entre todos, es que los niños solo podían utilizar el móvil en la clase cuando el profe lo permitiera, si no, no lo podrían utilizar. No dijimos nada de pasillos ni patio. Yo lo dejé en el aire. Y ahora los niños están hablando por clases de cómo vamos a reglamentar el móvil en los pasillos, bueno, en el instituto, cómo lo vamos a reglamentar. De momento nosotros, con esta frase, ya tuvimos bastante para empezar este año.

Las consecuencias de esta entrada ya se notan. La directora observa:

Ha sido super relajado. Todo el problema que teníamos con los niños de ir detrás de ellos por el móvil. Una vez que ya no está prohibido pues tampoco lo han utilizado mal. Con esta norma, ellos tenían suficiente, si un profe no deja, pues no deja y me lo guardo. Como después en el patio ya lo podré utilizar... ¿Qué ha pasado en el patio? Pues que al principio todos estaban con el móvil, pero ahora vuelven a estar con la música el día que ponemos música, con el fútbol... y ha vuelto todo a la normalidad. Entonces claro, el hecho de no estar prohibido, para los adolescentes ya no es un reto. Es una normalidad, y si es una

normalidad está todo mucho más tranquilo. Tenemos aún algún profesor que está como muy obsesionado con el tema del móvil, que a veces te baja algún móvil pero bueno, mucho menos que los otros años. Los niños se auto normatizan. Ellos mismos ven que...es tan fácil como esto. Si un profe no quiere no lo sacan y ya está. El móvil se ha integrado super rápido. Mucho más que prohibirlo. Prohibirlo fue muy duro y muy difícil, en cambio ahora fue muy fácil, porque además los padres también son jóvenes y ellos también tienen integrado el móvil. No perciben a su hijo sin móvil. Ha sido un relax para todos, yo creo que ha ido muy bien. Y empiezan a hacerse cosas. Como ya tienes claro que traen el móvil, si en un momento dado tú quieres utilizarlo en clase, pues lo utilizas, y la verdad es que... es que facilita mucho.

#### **6.4.5. Análisis de la sección**

En esta sección se hizo una descripción de diferentes prácticas de los alumnos alrededor de los usos de medios y redes, hábitos de recepción, producción y participación. El cuestionario es revelador porque descubre cómo los hábitos se concentran en usos relacionados con el entretenimiento y la convivencia y socialización mientras que los usos escolares o el interés por "aprender a través de internet" no es común aún si los temas no son relacionados con la escuela. También es notorio cómo la expresión multimodal es algo cotidiano para las alumnas pero cómo no todas lo hacen de la misma manera y con la misma frecuencia, cómo hay a quienes les gusta e interesa expresarse en video, pero para otras es el audio y para otras el texto o la imagen son los lenguajes preferidos. Es interesante que los usos de redes en cuestiones de ciudadanía como mostrarse a favor de una causa, no son comunes.

Los perfiles de alumnos que usan más los medios para producir en Vine o en Youtube descubren que quienes son usuarios más avanzados son una pequeña proporción. En conjunto, estas prácticas de los alumnos recabadas tanto en el cuestionario como en las entrevistas informales y semiestructuradas coinciden con los géneros de participación teorizados por Ito et al (2010) *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out*:

- ***Hanging Out***. el uso de medios para la socialización en los que previamente existe un vínculo y la red digital refleja la red previa de amistades que ya tienen los alumnos.
- ***Messing Around***, que apunta a la experimentación con medios. El caso descrito por José para producir videos para Vine descubre una pequeña red en la escuela, por ahora

solo compuesta por dos miembros, de chicos interesados en "jugar con los medios para divertirse", que aprovechan momentos libres para hacer esto que en realidad implica trabajo en equipo a través del juego. En la narración de José se puede distinguir que hay un trabajo creativo que comienza por una idea previa: él se imagina situaciones, "Vines" que quiere hacer, cómo hacerlas y luego las lleva a cabo. Si bien Ito et al (2010) descubrieron en su estudio que las redes alrededor de los intereses generan redes de amistades nuevas en internet, es un hallazgo interesante que en la escuela también se formen redes basadas en intereses para experimentar con los medios, aunque en este caso, es posible que ya exista una amistad previa.

- **Geeking Out.** Finalmente, el caso de Sergio, es tal vez el más representativo de un camino desde el *Messing Around* hacia el *Geeking Out*. Su experiencia muestra un uso más constante, especializado, que implica autoaprendizaje en áreas técnicas y expresivas. Mientras también es motivado por la diversión es interesante ver que Sergio comienza a observarlo como un pequeño proyecto de emprendimiento en el que puede ganar dinero, pero que quiere invertir para "mejorar el canal". Otro aspecto interesante es que en este caso hay aprendizaje informal, en un espacio presencial, y además que sea el padre quien funge como mentor informal. Con base en el gusto por los videojuegos, el padre enseña al hijo cuestiones de diseño gráfico y tecnología que abren a Sergio las puertas para experimentar y aprender por cuenta propia. Con ello, no solo parece enseñarle de videojuegos, sino parece mostrarle que puede aprender por su cuenta y le da herramientas para participar. El alumno aprende a través del tutor el uso de Photoshop, CINEMA 4D, pero después aprende sobre audio, video, etc. por su cuenta utilizando tutoriales.

Por otro lado, el uso del móvil revela que es un artefacto no es solo tecnológico sino cultural y que requiere de un proceso para integrarse al espacio educativo formal. "Qué hacer con el móvil" cuestiona y moviliza la escuela y hace inevitable la reflexión sobre qué influencia tiene en el espacio educativo. Cuestiona y modifica los roles, las relaciones, las formas de aprender y convivir de profesores y alumnos.

## **6.5. Las clases**

Las clases son un lugar privilegiado para observar el aprendizaje en proceso y por tanto los factores que pueden tener influencia en la transalfabetización. Por un lado, se puede observar el diseño didáctico preparado o imaginado por el profesor puesto en práctica pero también cómo la experiencia educativa se ve afectada por factores ambientales como la hora del día, los recursos disponibles, las relaciones que se dan al interior del aula entre alumnos con otros alumnos y entre los alumnos y el profesor.

Durante el estudio observé 21 horas de clase. He escogido aquí una sesión "tipo" con la idea de retratar un día típico de clase en cada uno de los cinco proyectos formativos que formaron parte de la muestra. Algunas de estas clases son muy estructuradas y ver una es igual a ver otra; algunas tienen una secuencia y suelen ser distintas. Pero elegí una clase que pudiera informar aspectos sobre alguno, dos o tres de las dimensiones de la transalfabetización: recepción, producción o participación. Se adelanta que en la sección de análisis se agregan algunos segmentos de entrevista que son propicios para explicar algo sobre la clase, o bien, observaciones que registré en diarios de campo pero que no se incluyen en esta sección en pro de la brevedad.

### **6.5.1. Clase de literatura hispánica. Optativa de 1o. de bachillerato.**

Es lunes a última hora, así que la clase de literatura hispánica se realiza, como cada semana, en el aula de informática de 1:40 p.m. a 2:40. p.m. Han asistido 10 de las 11 alumnas mujeres y el único varón. Llegan cansadas. Antes han tenido educación física y están aquí desde las 8:00 a.m. Encienden los ordenadores. Tienen uno para cada una. Inmediatamente abren Word, su correo y algunas comienzan a abrir otras aplicaciones. La clase de hoy se dedica al trabajo de investigación sobre la obra *Don Quijote de la Mancha* Las alumnas deberán buscar información sobre los temas generales asignados por la profesora que luego fueron seleccionados de acuerdo a los intereses de las alumnas.

La profesora indica: "Mirad lo que hay sobre su tema en Cervantes Virtual y Lengua". Los temas asignados a las alumnas eran: vestimenta, parejas cinematográficas, el rito de armarse caballero, la locura, las personalidades de los protagonistas y los temas de

realidad vs ficción y humor. Sobre esos temas ellas deberán hacer un reporte de investigación individual que presentarán al resto sus compañeras al finalizar el trimestre.

La profesora hace una ronda para apoyar a cada estudiante. La alumna a quien se le ha asignado el tema de “parejas cinematográficas” semejantes a Don Quijote y Sancho pregunta: ¿Está bien si busco en *Google* tipos de personalidades? La profesora responde: A ver, ¿Qué tipo de páginas son esas? Otra pregunta: “¿Dónde lo busco? ¿En la página que dijiste?”

La mayoría parece tener un documento anterior en Google Drive. Mientras van haciendo su trabajo escucho algunas conversaciones: Un par comienzan a platicar sobre el novio de una de ellas.

Otra alumna dice para sí misma que prefiere hacer el trabajo en su casa, donde su ordenador funciona mejor y se concentra más. Entonces abre su cuenta de Instagram.

Otra alumna abre una página de *League of Legends* mientras trabaja en el procesador de palabras.

A una de ellas, cuyo tema es la locura la profesora ha sugerido leer "El elogio de la locura". La alumna responde: “Es un libro enorme”. La profesora le dice: “Pero algo haz de consultar ahí.” Ella pregunta: “¿Por qué se titula "el elogio de la locura?...

Mientras sigo observando otras chicas abren Facebook o su correo, pero vuelven a algunas páginas, blogs, copian partes de textos en Drive y siguen conversando...

Las alumnas hacen varias preguntas a la profesora referidas a vocabulario cómo qué es “sensorial” o “discípulo”.

Casi al final de la clase la profesora pregunta: ¿habéis enviado ya? porque si no, no nos dará tiempo. Las chicas están ansiosas por salir y en cuanto suena la alarma, cogen sus cosas y se van lo más rápidamente posible a casa.

### **6.5.2. Clase AULA AP34. Visita al casal de mayores. 3o. y 4o. de ESO**

Hoy el grupo de AP34 hará una salida a la que los acompaño. Vamos al casal de mayores del barrio. Nos reunimos en la entrada de la escuela. Va Miguel, el tutor y los doce alumnos: ocho hombres y cuatro mujeres.

Cristina hace sus prácticas profesionales ahí, es decir, una estancia de algunas horas un día a la semana en la que participa apoyando alguna de las actividades en el casal; así que va cada semana. El resto ha ido ya en una ocasión a cantar villancicos. Así que es la segunda vez que este grupo asiste. Irán a mostrar el documental que los alumnos hicieron como grupo con el apoyo de una asociación externa a la escuela. Después de verlo, tendrán una conversación intergeneracional.

Para ver el documental nos sentamos todos en el centro del salón. La televisión es pequeña para la cantidad de gente y un poco alta, pero se ve bien. Hay alrededor de unas 20 personas mayores, el menor de 68, la mayor de 102 años. Su grado de salud es muy diverso.

El tema del documental son los abuelos, es una elegía. Las voces son de dos alumnos del aula AP34, Daniela y José quienes relatan el valor que sus abuelos tienen para ellos y la melancolía que sienten de ya no tenerlos cerca pues están en otros países. Las imágenes son de la abuela de Mercé una chica para quien su abuela es también muy importante. El documental es bonito y emotivo. Yo no vi como lo produjeron pero el profesor me contó que habían visto varios documentales, aspectos de producción audiovisual y de los roles de quienes participan en la producción de un documental. Pero siempre lo he percibido inquieto en cuanto a cómo fue el proceso con la asociación. Me cuenta: "Lo que pasa es que la propuesta inicial no les acabó de emocionar, entonces, al final, era un trabajo". Eso me explicaba un poco por qué los chicos no se veían muy emocionados a pesar de que el documental como producto era muy bonito y se relacionaba con sus seres queridos: habían hecho voces y aparecía el ser querido de una de ellas.

El profesor continúa explicándome:

Si hay que cambiar de rumbo, lo hago porque lo que me interesa es que los chicos se impliquen y si veo que cojo una dirección que no se van a implicar, para qué ir al fracaso

¿no? pero al mismo tiempo lo estábamos haciendo con una asociación que había recibido una subvención para hacer un cierto proyecto ¿no? entonces en la asociación había una cierta rigidez que en parte entiendo. (...) Los chicos han sentido que no tenían la libertad que acostumbro darles. Total, que han terminado haciendo como resistencia pasiva: no diremos que no abiertamente, pero yo tengo que hacer de director ahora, vale, tengo que decir si este plano está bien, vale. Cuando hagas la pregunta te diré que está bien... sin mirarlo. Entonces había un momento que era un poquito surrealista. -El director ahora tiene que decir acción.- y decía: acción. A mí no me gustaba para nada.

Después del documental, una trabajadora social del casal de mayores funge como moderadora para establecer un diálogo intergeneracional. La moderadora pregunta: "¿A ver, qué les quieren preguntar a la gente mayor? ¿Qué opinan? ¿les da miedo la vejez? ¿Qué piensan de la religión jóvenes y mayores? ¿De la libertad?" La libertad fue uno de los grandes temas al igual que cómo han cambiado las relaciones con los padres.

Los alumnos varones del instituto están muy callados y parecen aburridos. En cambio las alumnas están más dispuestas, abiertas, escuchan con más empatía y participan más activamente en la conversación. Los que tienen abuelos que son importantes para ellos, se enganchan más. Cristina se mantuvo muy callada, pero al final salió y dijo "qué bonito, qué bonito, qué lindos son". En la conversación casi al final, el profesor comenta que en una de las visitas pasadas de este grupo al casal de mayores uno de los chicos había dicho: "Hoy hemos aprendido más que en muchas horas de colegio".

### **6.5.3. Alemán, 4o. de ESO. Clase en el aula audiovisual**

Esta clase es de alumnos muy aplicados. Me lo han dicho un par de maestros. Quienes deciden seguir con el alemán son alumnos interesados y son más comprometidos con los estudios, más disciplinados. Esta aula es para todos los profesores pero la profesora Verónica es una de las usuarias más frecuentes y todas las clases de alemán son aquí. En los muros del aula hay muchos trabajos gráficos en alemán. No entiendo el idioma pero es un nivel básico y las acciones son muy comprensibles.

Los alumnos se sientan. De un lado, las cinco mujeres y del otro lado, los nueve hombres. Estos son los chicos que hicieron los blogs y Facebook del año pasado. Son quienes ya hicieron el intercambio a Alemania.

La profesora pide a los alumnos que se presenten. Cada alumno se presenta en alemán conmigo diciendo nombre y un pasatiempo. El tema es la lección 8 del libro de texto. Una descripción sencilla y ubicación de su casa. La profesora comienza proyectando en *Power Point* una una página del libro que contiene un plano de una casa.

Les explica y les recuerda vocabulario de la casa. Ellos se muestran callados, atentos, participativos, excepto alguno al que suele regañar y pedirle que guarde silencio.

Luego escuchan un audio de en CD relacionado con esto en la que un personaje describe su casa. Después de leerlo, la profesora hace preguntas de comprensión que los alumnos responden de manera individual levantando su mano. La profesora continúa. Abre un archivo en *Word* que proyecta. Usa esto para modelar. Es decir, para que los alumnos vean cómo se escribiría un texto propio con vocabulario y estructuras que pueden adoptar.

Cada que comienza una actividad la profesora proyecta una bomba de tiempo que explotará al final del tiempo que tienen los alumnos para terminar.

De manera individual, en su cuaderno los alumnos comienzan así a hacer pequeñas frases en las que cambiarán algún elemento del modelo. Por ejemplo si el modelo es: mi casa tiene cuatro habitaciones, ellos podrán decir si su casa tiene dos o tres. Posteriormente leen sus ejemplos y la profesora va haciendo correcciones. Hay un tiempo para hacer a mano un plano de su casa.

Al final de la clase pone un video de Youtube con textos en alemán. Los alumnos ríen, es una canción popular famosa durante su intercambio que cantan para practicar pronunciación. Se ven muy animados.

La clase ha terminado. Como tarea los alumnos tendrán que hacer una presentación en *Prezi* con fotos reales de su casa y el vocabulario en alemán. Presentarán esta presentación al resto de sus compañeros en la siguiente clase.

#### 6.5.4. Matemáticas en inglés. 1o. de ESO optativa

En esta clase hay 15 alumnos, aproximadamente la mitad de cada género. Se lleva a cabo en un aula regular, con pizarra sin recursos digitales. Los alumnos están sentados en grupos de 4.

Durante la clase se habla en inglés y se recurre al catalán o al castellano para clarificar algunos puntos. Miguel, el profesor, comienza por un ejercicio de pronunciación. Los alumnos repiten después del profesor los diálogos del cómic en inglés. Posteriormente les da las hojas de comics: Deben traducir y resolver los problemas. Cada equipo tiene solo una hoja del comic.

Mientras hacen eso, les da un pequeño papel. Son diferentes pistas. Hay dos pistas que parecen ser interdependientes. Los alumnos comienzan a interactuar con su profesor para resolver los enigmas:

“Ya sé Miguel, cómo se hace”. Dice uno. “Una pista Miguel”. Le dice otro que no puede resolverlo.

“¿Miguel, hay que abrirlo?” El responde: “ I don't know...Yo la abriría”. Finalmente el profesor accede:

"This is the name but you have to scramble, these are the letters of the name, look for the name. This is the hint for this”.

Posteriormente el profesor indica: “Share it. At the center”. (Refiriéndose a la pista).

Los equipos son de cuatro alumnos. Un equipo sí resuelve en conjunto, discuten; en otro equipo se han dividido en parejas, dos trabajan y los otros dos están muy distraídos. En otro de los equipos trabajan callados pero bien organizados, parece que se dividen el trabajo. En un equipo que están teniendo muchos problemas para resolver y no se organizan un alumno se dirige al profesor:

“Miguel: ¿cómo lo hacemos, son pistas encadenadas?” (parece que en lugar de resolver ellos quieren insistir en que él les dé la respuesta).

Mientras tanto, en otro equipo están muy contentos porque ya han resuelto el problema.

En general, los alumnos están muy inquietos y él corre todo el tiempo de una mesa a la otra. Les dice: “Una de las cosas que tienen que hacer es *scramble letters*, columnas”. Algunos usan tijeras para cortar y poder ordenar.

Después el profesor indica que tienen solo 5 minutos mas para acabar y luego dos. Cuando faltan dos minutos pasa revisando la traducción en el cuaderno. Les dice: “Si no han acabado, acaben en casa”. Cuando faltan 5 minutos cambia de actividad: "We will do a little bit of theater". (Parece que no les atrae mucho hacerlo). Un alumno dice: “Es que no me quiero levantar, tengo pereza”. El profesor no hace mucho caso, los numera: “1, 2, 1, 2, 1, 2... El número 1 es Lana y el número 2 Supermán. Number 1 is talking to superman. You talk about the problems of the world”. Ellos copian la pronunciación. El ejercicio se basa en la pronunciación de diálogos que ya vienen en el comic. Algunos solo repiten, pero algunos otros intentar tener una actitud e interpretar o apropiarse del papel.

#### **6.5.5. Creadores en residencia. Alternativa a la religión + optativa. 1o. de ESO.**

Es martes. Toca visita del artista. Esta es una sesión de taller. Los alumnos están por terminar el año escolar, los cómics que presentarán en la feria del cómic independiente están casi finalizados.

Los alumnos están sumamente contentos a su llegada. Había estado fuera y ahora que ha regresado ellos están entusiasmados y le preguntan cómo le fue. El trata del artista es muy cordial con ellos. En adelante se describen algunas de las historias gráficas que estaban elaborando los alumnos en esta clase. Como en otras ocasiones, se utilizan pseudónimos.

Cada cómic muestra intereses individuales. Uno de los alumnos explora el desarrollo de personaje. Héctor está dibujando dos dinosaurios que tendrían una pelea. En la clase estaba dibujando la visión de frente y lateral de su personaje que se asemeja a los dinosaurios de *Pokemon* o *Digimon*. Además, uno de los personajes tiene un arma que se percibía en movimiento gracias a las líneas. Otro alumno, Daniel, dibuja la historia de "un super héroe que salva la ciudad numerosas veces de monstruos y otras cosas". La alusión a Batman es evidente, el superhéroe es enmascarado y muy similar, pero en el dibujo se pueden apreciar alusiones además a Supermán y a Spiderman. En su historia destaca el uso de calles y viñetas, así como el contraste en la escala de grises y un cierto

dominio de la perspectiva. Dibuja los personajes en diferentes vistas, frente y lateral y simula movimiento a través de la posición del pelo y la capa.

Julia crea una historia en otro planeta llamado "espacio sideral". Me cuenta que una ardilla-oso tiene un compañero llamado "bola" que era un círculo. Él estaba en problemas y tendrían que rescatarlo, para ello llegaba un superhéroe de su planeta. Los dibujos son simples pero la historia muy original y creativa. Teresa crea una historia también con personajes muy sencillos, parecen fantasmas. Mientras me muestra una historia muy basada en imágenes con pocos textos, ella me cuenta cómo estos personajes estaban entrando a un sitio que no conocían y mientras tanto comenzaban a pelearse. Destaca la simpleza con una narrativa muy atmosférica y original. Así, cada una de las historias era distinta, con diferentes fortalezas a nivel narrativo y gráfico.

En esta clase los alumnos están mucho más enfocados de la mayoría de clases que he visto. No guardan silencio, conversan en voz baja algunos, otros están trabajando apurados por su cuenta para terminar. El artista va dando vueltas por ahí, conversando con ellos, aconsejándoles.

#### **6.5.6. Análisis de la sección**

En este segmento se hace un análisis de qué tanto potencial tienen estos cinco proyectos para promover la transalfabetización. Se recurre aquí al análisis de las clases y a una comparación contraste, a ejemplos y descripciones de clases cuya narración no se incluyó pero observé y registré. Además, cuando es prudente, añado algunas citas de las entrevistas a profesores que apoyan en profundizar la interpretación.

Cada uno de los procesos de aprendizaje que se visualizan en estos cinco proyectos formativos alimenta una visión de las formas tan variadas y las estrategias efectivas en las que la transalfabetización tienen potencial de gestarse en entornos educativos. Igualmente, cada uno de estos proyectos revela ciertas problemáticas para promover la transalfabetización.

- **Potencial y retos para influir en la competencia de análisis de información en la clase de literatura.**

En la clase de literatura hispánica se puede apreciar cómo la estructura alrededor de una obra, a la cual se dedica un trimestre, así como un curso que cuenta con cuatro horas semanales, permite a la profesora dedicar una hora de la semana al trabajo en el aula de informática. Al final, los alumnos habrán pasado el 25% de su horario de clases en el aula de informática. Ya que este tiempo se dedica a la búsqueda de información, hay un gran potencial para fomentar la competencia: "Habilidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos" •(Ferrés y Piscitelli, 2012, Jenkins, et al, 2006).

En la clase se puede apreciar la disposición de la profesora para asesorar a las alumnas, y un enfoque en el aprendizaje en el que el alumno es el protagonista pues ellas están haciendo su trabajo, ella las asesora y da seguimiento. Pueden observarse algunas diferencias entre el uso de medios de las alumnas y la profesora. Las alumnas saltan de la búsqueda sobre crítica del *Quijote* a Instagram o Facebook, o a conversar entre ellas, esta característica de multitareas que para Jenkins et al (2009) es una competencia, es a ojos de muchos profesores una deficiencia en la concentración. Por su parte, la profesora quiere que busquen en páginas que tienen una autoridad académica pero menciona constantemente dos o tres páginas y que parecen inaccesibles para las alumnas por su complejidad. Ada, una alumna enfocada y comprometida, pregunta mucho dónde buscar, y parece ser que tanto la alumna como la profesora están desorientadas: ¿dónde buscar? ¿Cómo hacer esa búsqueda además de en las páginas con más autoridad? ¿Cómo decidir si la página cumple con los criterios?

Este caso revela específicamente la importancia de la formación de los profesores en lo que en esta propuesta de transalfabetización, es una de las áreas de la dimensión recepción y se presentó en el Capítulo 4 y que es el propósito en el que se concentra la alfabetización informacional. Por otro lado, se revela que a nivel didáctico se necesitan pautas para que el proceso avance desde la búsqueda primero, hasta la selección de las mejores fuentes, la organización, el contraste y la síntesis, así como pautas específicamente didácticas de trabajo basado en proyectos, por ejemplo, condiciones de

las entrega, tiempo, objetivos a alcanzar cada sesión, etc. para que la capacidad multitareas simplemente se considere algo que es natural para los alumnos, pero que asegure que avanzan en la tarea.

- **Relación entre las dimensiones de producción y participación**

En la clase aula AP34, los alumnos han participado de alguna manera en la creación de una animación *stop motion*, un documental, un cuento, han hecho teatro social y circo. En esta clase la tecnología se concibe en un sentido más amplio que los medios digitales e incluye, el uso de herramientas de carpintería, por ejemplo. Este es un buen ejemplo de cómo promover las competencias de cultura participativa propuestas por Jenkins et al (2009) y presentadas en el Capítulo 4: simulación, performance, juego, inteligencia colectiva, negociación y cognición distribuida. Como lo indican los autores, estas son competencias socioculturales y por tanto, este caso evidencia cómo una cultura participativa puede formarse con o sin tecnología. El curso tiene un gran potencial para formar en las competencias de la dimensión *participación* de esta propuesta de transalfabetización porque los alumnos están en constante contacto con organizaciones no gubernamentales, personas de diferentes edades como niños y mayores, pequeños empresarios con quienes hacen sus prácticas, etc. Además, entre ellos se ven constantemente ante retos en los cuales tienen que tomar decisiones en conjunto. Eso apunta a la competencia negociación: "The ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms" (Jenkins et al, 2009)

Pero este proyecto también revela algunos obstáculos para la participación:

En el caso de la colaboración entre ellos, el profesor comenta que es muy difícil que trabajen en grupos pequeños y al final logren algo; los problemas actitudinales y de autogestión de los alumnos parecen un problema. Se considera que apoyo con algunas estrategias de moderación de la comunidad serían útiles para el profesor. Nuevamente parece revelarse una necesidad de capacitación relacionada con estrategias específicas de trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos.

Por otro lado, se hace evidente que aunque muchas veces hay caos, al final sí los alumnos están implicados en el proyecto se logran las metas y aprendizajes relacionados con competencias de participación. En el caso de habilidades relacionadas tanto con la dimensión de la producción como con la dimensión de la participación, la motivación y el aprendizaje dependen del grado y tipo de participación que pueden tener y esto varía en cada proyecto.

Por ejemplo, hay un gran contraste entre el proceso de aprendizaje, el grado de motivación e implicación y por tanto, el grado de participación en el proyecto de la animación *stop motion* y el documental, en comparación con el proceso que los alumnos vivieron en la construcción de una cocinita de juguete para los niños de la primaria del barrio o un taller de teatro social. Esta diferencia evidencia cómo diferentes aspectos pueden estorbar la participación. Aquí, vale la pena recuperar la definición de participación que se compartió en el Capítulo 4:

Experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y la intervención activa en empresas sociales. En este sentido, la participación es tanto personal como social. Es un proceso complejo que combina hacer, hablar, sentir y pertenecer. En él interviene toda nuestra persona incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales. (Wenger 2001, p. 80)

En el caso del proceso del *stop motion*, el profesor comenta:

Hubo muchos momentos en los que no nos organizamos bastante como para que todos tuvieran trabajo. Había momentos en los que una parte del grupo estaba esperando, necesitábamos más tiempo de lo que habíamos planeado y este tiempo de espera se hizo demasiado grande yo creo. Al final, la ratio entre tiempo pasado trabajando y esperando no era satisfactorio. En este sentido el resultado final es bueno pero no acaba de ser equilibrado. No es algo de lo que pueda sentirme muy orgulloso. Pero el resultado fue interesante y lo hemos ido enseñando.

En el documental, la asociación que recibía una subvención tomó demasiado control, no se adaptó a las necesidades del profesor y alumnos y aunque se cubrieron aspectos relacionados con la dimensión de *recepción* de esta propuesta de transalfabetización ya que los alumnos tenían que ver documentales, o con la dimensión de *producción* ya que

los alumnos conocieron cómo producir un documental e incluso jugaron a hacer los roles de productores, no se sentían implicados, no sentían que el producto les perteneciera: El profesor señalaba: “Si yo soy el director y tengo que decir acción, vale lo digo”. Miguel hablaba de la resistencia pasiva que los alumnos tuvieron al realizar el documental. Aún si el tema era sus propios abuelos y parecería un tema importante para ellos, no lo habían decidido; el proceso de motivación y aprendizaje fue sacrificado en pro del producto, por tanto es difícil pensar que haya tenido una influencia en las competencias de transalfabetización a pesar del gran potencial que "producir un documental" parece tener.

Por el contrario, los proyectos con más potencial para promover la dimensión de participación en el aula AP34, son en los que los alumnos tienen más posibilidad de tomar decisiones. Este es el caso de un taller de teatro social que yo observé, y es también el caso de otro de los proyectos en el cual los alumnos tenían que construir una cocinilla para el aula de juego simbólico de la escuela primaria del barrio. Además de entregar dicha cocinita, el día de la entrega contaron un cuento inventado por ellos. Tenían una condición muy abierta: "que aparezca una cocinilla". Todos escribieron una propuesta. Todos votaron por cuál querían representar; ellos decidieron qué cuento era el mejor. El profesor destaca cómo es el proyecto en el cual estuvieron más implicados. En el caso del teatro social, los alumnos plantearon entrevistas en las que simulaban vivencias de adolescentes que ellos mismos improvisaban y decidían.

Una cita de Verónica, la profesora de alemán, ilustra la importancia de implicar a los alumnos desde sus intereses:

Quiero que partan de sus realidades y que hablen de ellos mismos. Como más centrado en ellos sea más útil les será, porque claro una cosa es lo que está en el libro. Me gusta extrapolar lo que está en el libro a sus vidas. porque eso es lo interesante. Si hablamos de animales, que hablen de sus mascotas, no hace falta hablar de un cocodrilo si no les interesa, si que les interesará hablar de su perro. Pueden hablar de sus mascotas. Por ejemplo Estos alumnos de 4o. y pensaba, que son mayores, pensé que no les iba a gustar el tema, pero oye, les encantó. Encantados, -yo tengo un perro, - un gato, -¿y en alemán cómo se dice? Se encuestaron de sus animales favoritos y encantó este tema que a lo mejor es muy infantil. Este año lo podríamos agregar al blog, y agregar otros temas, no sé, entrenando al futbol, a ellos les encanta: compartir cosas de su vida.

Pero además de esta condición, el profesor Miguel también resalta otro elemento común en los proyectos exitosos del aula AP34: la actitud de las asociaciones externas. Miguel comentó en entrevista cómo uno de los carpinteros ayudó a “deshacer camino, cuando hubo algunos errores pero fue una intervención muy respetuosa”. Añadió: “Los carpinteros eran magníficos. Con capacidades de establecer relación con los chavales, superiores, superiores con mucho a la media. Parte del éxito se debió a sus capacidades”. Esa misma actitud respetuosa y de diálogo con los alumnos es la que yo observé en el taller de teatro social. Los moderadores de la ONG participante también desarrollaron una relación muy positiva con los alumnos.

Quienes van a la escuela con la idea de apoyar procesos de aprendizaje requieren de una actitud: validar a los alumnos y al profesorado, adaptarse a las necesidades educativas y ser flexible. Aún si las asociaciones son expertas en producción de video, cómic, radio, teatro social, etc. lo más importante es observar que "producir" no resulta empoderador en sí mismo, ni fomenta competencias de recepción, producción o participación sino que esto que depende de la validación de quienes producen por parte de quienes moderan el proyecto de producción.

Pero hay elementos internos que también influyen en la participación cuando los alumnos producen algo. En la revisión de los blogs de la clase de alemán, comparé los blogs individuales de los alumnos de tres años distintos. Descubrí que eran muy similares en cuanto a contenido y forma. En la experiencia del intercambio no había experiencias singulares de los alumnos, de su propia familia anfitriona, de algo que les hubiera llamado la atención o que les hubiera pasado de manera individual. Las entradas incluían solo las actividades académicas y por ello los blogs de un año y otro parecían iguales. Esto apunta a que cuando la corrección del idioma y la difusión entran en juego, parece desenfocar la atención del proceso de aprendizaje. Como existe una "audiencia" parece que los profesores pueden sentir tensión de mostrar cosas avanzadas, correctas bien hechas, como Verónica lo declaraba en entrevista. Mientras que cuando los ejercicios son hechos dentro de clase, sin una audiencia fuera de ella, parece que los profesores se relajan más y el proceso toma más importancia y fluye mejor. Esto parece

similar al proceso que ha sucedido en la producción de documental de AP34. Para la asociación importaba mucho el producto final, probablemente porque era lo que podría mostrar.

### **Círculo virtuoso. Ejemplos de inteligencia colectiva.**

Verónica, la profesora de alemán, expone de manera multimedia en la clase: usa Word, Youtube, un mapa, audio, Prezi y luego diseña las actividades de tarea y pide a los alumnos que usen medios. Para quienes no saben cómo hacerlo, se convierte en un modelo de usuario. Si ella usa Prezi para presentar, puede dar ideas a los alumnos de cómo usarlo. Pero al dejarlos seleccionar, como dijo Sergio en entrevista, si les da opción de "hacer un video, Prezi o Power Point" también abre el espacio para que los alumnos usen las competencias que ya tienen, como es el caso de Sergio, o bien, desarrollen nuevas competencias, como en el caso de Joana, otra alumna que decidió hacer una representación visual basada en un plano de su casa en vez de usar las diapositivas que ofrece Prezi como hicieron el resto de los alumnos. La profesora confía en lo que los alumnos saben hacer, dijo esto en entrevista: "Los chicos de hoy en día son rapidísimos a nivel tecnológico y me encuentro con pocos casos que no sepan hacerlo. Les explico primero, les hago unas pautas, dependiendo de cómo tengamos la conexión a internet lo hacemos aquí o en casa".

El aprendizaje que se genera, va más allá de aprender a usar una herramienta tecnológica como es Prezi. En el caso de alumnas como Joana, ella potencia sus habilidades para expresarse de manera gráfica e hipermedia: creando su propio esquema visual y, a la vez, añadiendo imágenes, dibujo y texto en otro idioma. Pero sucede algo más. Después de que Joana hizo su presentación, varios alumnos preguntaron: ¿Cómo hiciste eso en Prezi? Esto potencia también la inteligencia colectiva. La experiencia de Joana puede influir en que algunos otros miembros del grupo tomen como ejemplo su representación o intenten explorar nuevas formas de usar Prezi.

La profesora también es consciente de esto. En entrevista comentaba: "Es fantástico que puedan compartir lo que hacen y que vean lo que hacen. Si otra persona de su clase, de su misma edad hace algo tan chulo, pues ven que ellos también lo pueden hacer, porque

si enseño yo el mío no tiene nada que ver con ellos, pero que lo haga un compañero es fantástico".

Por otro lado, el proyecto "Creadores en residencia" es un buen modelo de cómo la escuela es apoyada por otras instituciones, al igual que AP34, se experimenta con formas en las cuales la inteligencia colectiva de la sociedad llegue a la escuela a través de la participación de asociaciones, y en este caso de gestores culturales como los museos. En el proyecto artista residencia, al igual que en el proyecto AP34, se ensayan nuevos roles del profesor, quien se convierte en un nodo de red, o lo que Wenger llama "corredor" que pone en contacto a los alumnos con personas y colectivos, y, que a su vez, hace de moderador de la comunicación y el proceso de aprendizaje entre esas entidades externas y sus alumnos.

Es notorio que la experiencia misma forma al profesor y que el contacto con otras personas, en este caso, otros artistas, se convierte en una forma de capacitación, crecimiento personal para el profesor que además puede transferir la experiencia a otras clases. La profesora Victoria comentó en entrevista a este respecto:

Ese golpe de realidad de fuera con algo tan distinto me enseña muchas cosas. Escucho mucho, veo, pregunto, aprendo y también me empapo. Pienso: si esto funciona, esta manera de hablar, de llevar la clase, de preguntar o de incidir desde este otro sitio, resulta que obtienes unos resultados diferentes. Y luego están las actividades que a mí ahora en mis clases me están sirviendo. Pienso: -Mira, aquello que el año pasado hizo el artista, alguna cosa he cogido. -vamos a hacer esos fanzines; vamos a dibujar los próximos años de nuestra vida en un minuto cada año. Yo lo he hecho este año en mis clases. Me ha servido. Aprendo actividades y maneras concretas de trabajar.

Victoria añade otros aprendizajes:

Otra cosa más. Me ha ayudado a incorporarme a meterme, curiosear por el mundo del arte de otra manera. Tienes contacto directo con artistas, todo con que yo ya lo hacía, voy a exposiciones y a cosas, ahora hay una exposición de no sé qué, vas, y encima resulta que te vas encontrando gente que ya conoces. Porque estos artistas, entre otras cosas, han traído a otros artistas, o nos han llevado a ver cosas, entonces a toda esa gente la conozco. Voy a sitios. El otro día fui a un performance que hacía una artista que el otro año había venido aquí a hacer un trabajo con los chavales... Es un enriquecimiento personal muy grande. Me cansa mucho sí, voy agotada por la vida, sí, eso es verdad, pero bueno, también compensa.

Por otro lado, en este caso particular, es interesante la manera la que el proyecto de creación de una editorial de cómic independiente tiene un gran potencial para fomentar la transalfabetización en las competencias de las dimensiones de recepción, producción y participación.

Ello se basa tanto en actitudes del artista como en el diseño del proyecto:

1. El artista no les mostró su obra a los alumnos sino que ganó la autoridad moral a través de la relación con ellos y dejó que los alumnos fueran protagonistas del proceso. La profesora comenta: "En el caso del Jordi (pseudónimo) hubo mucha química. Enseguida conectó con los chavales y yo conecté perfectamente con él, con lo cual todos estábamos deseando que llegara el martes para que viniera y pudiéramos hacer cosas con él".
2. El diseño educativo del proyecto incluyó visitar librerías, museos, escuelas de arte, visitar la sección del cómic de la biblioteca del barrio. Todo ello, con potencial para influir en el eje recepción. Los alumnos se expusieron no solo a la estética y narrativa gráfica sino a estudiantes de cómic, a libros, etc. Jordi fungió como curador, en algunas de las clases llevó una selección de cómics y les dio una introducción y su punto de vista. El también los acompañó a la sección de comics de la biblioteca del barrio, se convirtió en un mentor de la lectura de obras gráficas.
3. En la producción de cómics el artista tomó un enfoque centrado en la identidad de los alumnos y a la vez permitió que ellos usaran sus intereses pero alimentó y dirigió con claridad el proceso creativo en los ejercicios de producción. Los retó y estimuló con diferentes proyectos creativos a lo largo del año, unos relacionados con la autobiografía y otros con la imaginación. En la expresión visual, el artista sigue una aproximación exploratoria. Los alumnos prueban, exploran, experimentan y juegan con diversos materiales, como el lápiz, la tinta china, los recortes, etc. Los alumnos también exploran diferentes técnicas y estrategias de expresión como el collage, el cómic, la videoparodia o el autorretrato; diferentes maneras de indagar en el proceso creativo como los cadáveres exquisitos, el dibujo a cuatro manos, el cómic a partir de un diálogo o un dibujo de Halloween. De alguna manera, hay una condición

previa que facilita que se desarrolle el proceso creativo, pero la respuesta siempre es abierta e individual. ¿Cómo sería yo si fuera un monstruo?, sería la pregunta, el dibujo de "yo en Halloween", la respuesta. Cada quien es un personaje distinto. A través de estos dibujos y de otros los alumnos están explorando su identidad y su creatividad.

4. Los alumnos ejercieron habilidades de conceptualización en la creación de su editorial y de su stand, de sus cómics individuales.
5. Los alumnos practicaron la inteligencia colectiva en la creación del slogan y del stand.

## **6.6. Conclusión**

Las preguntas de investigación que se han indagado en el capítulo son:

1. ¿Cómo es la vida cotidiana en una escuela de educación media en Cataluña?
2. ¿Cuáles son los proyectos formativos que tienen mayor potencial de influir en uno o varios de los ejes de la transalfabetización: "recepción", "producción" y "participación"?
3. ¿Cómo usan los profesores y los alumnos de estos proyectos formativos los medios digitales? ¿Estos usos tienen influencia en el proceso de transalfabetización? ¿Cómo y por qué?

La pregunta número 1 se ha contestado a través de sumergirse en el campo y explorar la escuela como espacio y conocer a sus actores, lo cual se describió en el inicio del capítulo. La pregunta número 2 se responde describiendo cada uno de los proyectos formativos de la muestra a propósito: literatura hispana, asignatura optativa de 1o. de bachillerato, AULA AP34, optativa de alemán de 3o. y 4o., matemáticas en inglés, asignatura optativa para 1o. de eso y la optativa, también para 1o. de ESO Artista en residencia. Para cada proyecto se hizo la descripción de su propósito, organización y se narró una clase típica.

La pregunta 3, y tal vez la de mayor importancia para esta tesis en esta primera fase, se ha contestado a través de describir primero cómo observan los profesores los medios o

la tecnología y luego describiendo cuáles son los hábitos de uso de alumnos que respondieron el cuestionario y que se complementaron con la información recabada en las entrevistas informales y semiestructuradas a alumnos, narrando lo que sucede alrededor del uso del móvil, así como describiendo cómo interactúan profesores y alumnos en una sesión de clase en la que se puede observar una o varias de las dimensiones de la transalfabetización. Esto revela diversos temas importantes que deben considerarse e la segunda fase de investigación para la producción de narrativas transmedia, pero que también pueden ser útiles para posteriores investigaciones en el uso de medios en el ámbito educativo.

Todos estos proyectos tienen un gran potencial de ofrecer a otras escuelas estrategias creativas de vinculación con el exterior, de gestión de participación en la propia comunidad: el propio barrio o ciudad; de potenciar la comunicación con escuelas del extranjero, de participar con artistas de la ciudad, con museos y entidades culturales, organizaciones no gubernamentales, etc. Este instituto se está convirtiendo en un nodo de red. Está acumulando un saber hacer y estrategias de inteligencia colectiva que son valiosas en su relación con estas entidades.

A su vez, hay varios aspectos centrales para promover la transalfabetización derivados del análisis de cada una de las secciones de este capítulo que si bien yo tomé en cuenta para la segunda fase de investigación, se relatarán en las conclusiones porque permiten contrastar las dos fases de este trabajo empírico.

En los dos siguientes capítulos, en el rol de instructora de talleres, indagué sobre las competencias de transalfabetización y cómo se manifiestan estas en el aula. La oportunidad de entrar a clase y convivir con alumnos y profesores en este espacio fue de gran valor para comprender mejor el proceso de transalfabetización así como para explorar si esta se puede promover a través del diseño de narrativas transmedia. .

## **7. Extensiones transmedia de universo alterno de *El Quijote* en el aula de literatura de 1o. de bachillerato.**

### **7.1. Introducción**

El objetivo de este capítulo es narrar la primera experiencia prototipo cuyo fin era explorar la segunda propuesta de narrativas transmedia (NT) de la tipología ofrecida en el Capítulo 4: extensiones transmedia con base en una obra de ficción. Las experiencias prototipo en las que intervine en el aula contribuyen a la investigación a través de la experimentación con el diseño e implementación de estrategias didácticas en las que las narrativas transmedia inspiran procesos para el aprendizaje de la transalfabetización y durante las cuales observé el proceso, qué experiencias viven los alumnos y profesores al realizar estas intervenciones y qué competencias se evidencian. En esta experiencia prototipo se siguieron las las fases de la metodología basada en diseño que se explicaron en el Capítulo 5 y que cubren diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Se priorizó un enfoque etnográfico y no solo didáctico como también se explicó en el capítulo de metodología. Esta experiencia prototipo se llevó a cabo en la asignatura de literatura castellana, la cual es optativa en el 1o. de bachillerato.

### **7.2. Fase de diagnóstico**

El diagnóstico en el que se basaron las experiencias prototipo, fue por un lado global, de acuerdo con los descubrimientos que hasta la fecha de esta experiencia se habían descubierto en general en la escuela respecto a la transalfabetización. Pero también se tomaron en cuenta aspectos particulares de la asignatura. En esta experiencia conté con la gran ventaja de que la profesora permitiera un número de horas amplio para hacer cada fase muy detallada. Así que, además del cuestionario de hábitos y uso de medios que se reportó en el Capítulo 6, en la asignatura de literatura castellana indagué sobre el interés en la obra literaria en cuestión y sus intereses en narrativa.

### **7.2.1. Interés en la obra**

En una encuesta rápida en la cual pregunté si les gustaba la obra, 9 de 10 de las asistentes a la clase de ese día afirmaron que no les gustaba. Las razones para ello fueron experiencias previas durante otras etapas de su vida escolar; la lectura en horario de clase, que encontraban aburrida; la incompreensión del texto y las notas al pie que no les parecieron útiles. La única participante que afirmó que le gustaba explicó cómo cuando era pequeña su padre le había comprado un tebeo muy divertido basado en ella. Por su parte, la razón por la cual la profesora les hace leer del texto original es que a ella le parece esencial que lo lean y no que se les enseñe como le enseñaron a ella: a través de la historia de la literatura y de antologías, no de la literatura misma. Es decir le interesa el contacto de los alumnos con la producción literaria.

### **7.2.2. El rigor académico**

En reuniones informales, la profesora me había comentado que aunque no todo el alumnado se presenta al examen de selectividad de la universidad, *El Quijote* se incluye en el áreas de humanidades. Durante una de las clases en aula de informática observé que la distracción de las alumnas era constante. Entraban a Facebook, Instagram o páginas de noticias juveniles, y no avanzaban significativamente en el trabajo de investigación asignado. Las alumnas tenían problemas para buscar fuentes académicas adecuadas a pesar de declarar que saben buscar la información que necesitan (cuestionario a alumnas). Observé cierto nivel de frustración por el nivel de complejidad de la obra analizada así como de los textos recomendados para hacer el análisis, entre ellos, *Elogio de la locura* o los ensayos del Instituto Virtual Cervantes. Pero para la profesora era importante el rigor académico. -Si están en bachillerato, unos irán pronto a la universidad. Me dijo. Esto también sonaba muy razonable. En el bachillerato se tienen que ir preparando para la universidad, pero como este solo dura dos años, en el inicio de 1o. de bachillerato, todavía su perfil me pareció similar a los alumnos de 4o. de ESO.

### **7.2.3. Interés en aprender**

Otro dato muy relevante en el cuestionario es que dicen no usar internet de manera frecuente para aprender por cuenta propia de cuestiones escolares pero tampoco de sus propios intereses. Es decir, no observan la red como un recurso para aprender en general, mientras que para la profesora internet es un recurso para investigar.

### **7.2.4. Interés en tipos de productos y géneros narrativos**

Ya que la clase era optativa, supuse que podrían tener algún interés en diferentes tipos de narrativa. En el cuestionario de usos y preferencias había destacado que los intereses en comunicación multimodal más comunes en el grupo eran escribir y tomar fotografías, modificarlas o hacer collages. Supuse que tal vez la escritura creativa sería interesante para ellas. Además, este tipo de escritura era un recurso que la profesora usaba con cierta frecuencia para corregir expresión, sintaxis y ortografía. Por otro lado, desde nuestro primer encuentro, me había contado que, en general, los alumnos del instituto solían mostrar creatividad en este tipo de ejercicios.

Para indagar sobre sus intereses en narrativa, y a su vez, observar su interés y nivel de trabajo colaborativo realicé una actividad que consistió en compartir y discutir los gustos de sus intereses en diferentes tipos de ficciones como películas, series televisivas, novelas gráficas y literatura. Primero haciendo un mapa de sus gustos en común y luego una actividad para explicar por qué determinados géneros narrativos les gustaban o no. Finalmente, las alumnas compartieron sus ficciones favoritas en un muro grupal en la plataforma [padlet.com](https://www.padlet.com). A continuación se presenta de manera cronológica la actividad y se agregan interacciones específicas de las participantes que informan el diagnóstico:

El género más disfrutado por todas era la comedia. El romance y el suspenso fueron muy populares aunque rechazados por algunas participantes. En la reflexión de por qué les gustaban o no los diferentes tipos de géneros discutidos en el ejercicio descubrí que no es algo sobre lo que les es fácil pensar o hablar. Sin embargo, conforme se iba generando el diálogo, se desataba un proceso reflexivo grupal. Al inicio, una de las participantes comentó: “porque sí, porque sí, me gustan y ya”. Pero casi al final, otra

participante afirmó: “A mí lo que me molesta es que muchas películas son todas iguales”. Una conclusión que se refiere a un componente emocional: “me molesta”, pero que también está haciendo un juicio valorativo y una crítica sobre las producciones comerciales y su falta de originalidad. Si bien en un lenguaje cotidiano y de manera muy natural y no elaborada, pero también espontánea.

Esto me dio la oportunidad de explicar cómo la mayor parte de las películas comerciales comparten la estructura *viaje del héroe* (Vogler, 1998) y referirme a las diferencias entre cine de arte y cine comercial. Estos conceptos emergieron de forma natural por las necesidades específicas de la conversación, con el propósito de complementar la información que tienen las alumnas sobre la producción mediática y apoyarlas en nombrar. Al discutir el género *romance*, surgió esta discusión. (Se han utilizado pseudónimos como en otros casos).

Anel: “Me encanta”

Antonia: (mujer) “me encantan”

Mireia: (mujer) “Yo también”. (muy emocionadas).

Marta: “¡Ay no!, a mí eso no me gusta porque me parece muy cursi, tonto”.

José: “A mí no, porque me deprimó, porque no me gustan las cursiladas, ñoñas”.

Mireia: “Pues a mí me encantan”

José: “¿no te deprimes?”

Anel: “Por ejemplo, *Bajo la misma estrella*”.

José: “¡no tiene pierna! yo flipo con esa peli”.

Antonia: “Sí que sufres pero te enseñan cosas de la vida a través de algo intenso”.

Antonia comenta una función didáctica de los medios a través de la identificación emocional. Después, varios mencionaron otra de sus historias favoritas: la película *El intocable* que trata de una gran amistad y la resignificación del sentido de vida de dos hombres: uno con discapacidad y el otro con una vida sin sentido. Como moderadora, apunté la diferencia entre *romance* y *drama*, pero también a cómo las películas podían tener un género dominante pero componentes de varios géneros.

Al discutir el *género policiaco* Rosa dijo:

“A mí me aburre, que sean los policías buscando, yo quiero ver sangre”. Julia, otra de las participantes afirmó que le parecía interesante: “cómo pueden resolver un caso así, no tienen ninguna prueba y van cogiendo cabos”. Anel agregó: “Van surgiendo los hilos poco a poco, te vas metiendo la historia. incluso tú al final dices, -hostia, que tiene sentido”. Las alumnas están discutiendo un placer cognitivo específico del género procedural.

Al discutir el género de *comedia*, Antonia compartió como hace poco su familia había tenido una pelea, habían llegado mal al cine pero había sido muy divertida y después de verla, se encontraban de mejor ánimo, habían salido más tranquilos y la película les había dado qué comentar. Le interesaba destacar que las películas de comedia, servían para algo. Esta frase alude a la función socializadora de los medios.

Mireia comentó que: "el cine podía ser malo y dar malas ideas" y como ejemplo mencionó la matanza durante el estreno de *Batman* en una sala de cine norteamericana. Sin embargo, Rosa comentó que: "una película no te podía hacer matar", que quien mataba tendría un pasado, una familia, etc. Como se puede observar, una alumna está mostrando la perspectiva de *efectos de los medios* mientras la otra está refiriéndose a la teoría de *mediaciones*.

Después de esto, las alumnas hicieron un muro colaborativo en la plataforma de trabajo colaborativo [padlet.com](https://padlet.com) en el que compartieron 5 de sus ficciones favoritas con base en las categorías previamente puestas por mí en el muro: películas, cuentos, novela, novela gráfica, otros. Las alumnas nunca habían usado Padlet pero terminaron la actividad en la misma sesión y se mantuvieron enfocadas. Todo lo hasta aquí narrado se realizó durante una hora de clase.

La actividad fue exitosa en términos del enfoque de las alumnas, saber qué géneros les interesaban y comprender el concepto de género cinematográfico y cómo este se constituye a través del uso de convenciones específicas. En algunas de las intervenciones cortas, hice referencia a las diferencias y similitudes con géneros literarios.

Mientras inicialmente la actividad se enfocaba en descubrir los intereses narrativos, las conversaciones entre las alumnas revelan el gran potencial de este tipo de foros para promover que ellas como comunidad de práctica (Wenger 2001), reflexionen sobre el rol de los medios y la ficción en su vida. Ya que entre ellas mismas se contestaban y sus argumentos, afirmaciones o preguntas me permitían moderar, dar información complementaria incluso teórica pero adaptada para que la entendieran, así como cuestionar algunas de sus respuestas, de una forma respetuosa.

Descubrí que las alumnas cuentan con competencias en diverso grado para analizar y "valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato" (Ferrés y Piscitelli, 2012) así como también capacidad de "dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural". (Ferrés y Piscitelli, 2012) Y que en generar un foro de participación como este y moderarlo de manera respetuosa, era una manera de incidir sobre sus competencias y su reflexión en el sentido que Ferrés (2013) propone con respecto al lugar que las emociones, además de la razón, juegan en el consumo y producción de medios.

### **7.2.5. Meta y alcances de la intervención**

En el diagnóstico había descubierto que las alumnas tenían además de pasión por la narrativa y por ciertos géneros, cierto grado de competencias en transalfabetización de manera individual con potencial de aumentarse a través del diálogo grupal si se construía un espacio y momento de afinidad como se propuso en el Capítulo 4, es decir, un espacio informal para compartir intereses. Por tanto, no había que partir meramente de querer promover competencias sino crear una didáctica que les permitiera usar y compartir las competencias que podrían tener en distintos ámbitos.

En la intervención se abarcaron objetivos de las tres áreas de transalfabetización: recepción, producción y participación que a su vez apoyarían o serían coherentes con los objetivos de aprendizaje de la obra *El Quijote*. Los temas que la profesora

seleccionaba para investigación por parte de las alumnas eran: realidad y ficción, fantasía, humor, vestimenta, parejas cinematográficas y locura. Por lo tanto, asumí que la comprensión del argumento básico y de estos temas eran lo esencial. Los ejercicios de recepción y producción intentarían atender tanto la comprensión como la motivación de las estudiantes, ya que según lo descubierto durante el diagnóstico, la falta de motivación estaba siendo un problema para la comprensión, aprendizaje y valoración de la obra.

En cuanto al uso de las narrativas transmedia como estrategia para lograrlo, se acotaron también límites. De la tipología ofrecida en el Capítulo 4, se recurrió al tipo: “extensiones transmedia con base en otra obra de ficción”. Al principio había considerado hacer que las diferentes extensiones de las alumnas tuvieran una relación complementaria entre sí. Por ejemplo que una fuera precuela y otra secuela; otra fuera el desarrollo de un personaje secundario; que se produjeran en diferentes medios: una en video, otra en audio, otra en texto, etcétera. Pero el diagnóstico reveló que esto tendría un alto nivel de complejidad que requería mucho tiempo, que el interés y profundidad en el conocimiento de la obra no era suficiente. Así que las extensiones transmedia se harían en pareja pero no tendrían que tener una relación, primero se escribirían *one shot*, es decir, tendrían un máximo de 500 palabras. Se haría una *lectura beta*, cuyo proceso se explica ampliamente en el Capítulo 3, y luego se producirían en un solo medio: video, pero a través de aplicaciones sencillas y gratuitas para tableta en las que las alumnas pudieran montar fotos, dibujar o comunicarse en códigos de su preferencia.

Si bien la habilidad para buscar, sintetizar información etc. era uno de los objetivos de la profesora para llevar a las alumnas al aula de ordenadores, no se tomó esta necesidad como base de la experiencia prototipo por dos razones: llevaría demasiado tiempo desarrollar la habilidad, esta no se conectaba tan sencillamente con la idea de aprender a través de narrar que era uno de los objetivos de llevar las narrativas transmedia a la escuela. Por otro lado, como se enfatizó en la metodología, el estudio no era *investigación-acción*, sino de *desarrollo y diseño* es decir, no pretendía mejorar esta clase específica en su maneras de usar la tecnología. Después de este detallado

diagnóstico, las preguntas de investigación que se contestaron en las siguientes fases de esta experiencia prototipo en particular fueron:

1. ¿Es posible aprender de transalfabetización y de la obra literaria a la vez?
2. ¿Con qué estrategias transmedia se puede propiciar este aprendizaje en una clase de literatura que tiene como base el estudio de obras de ficción?
3. ¿Qué competencias de transalfabetización se hacen evidentes durante el proceso y a través de las extensiones transmedia resultantes?
4. ¿Se puede identificar si son competencias que se desarrollan durante la intervención o son competencias que las alumnas ya tienen y utilizan en el contexto escolar durante la intervención?
5. ¿Qué perciben alumnos y profesores sobre sus roles, el aprendizaje o cualquier otro factor significativo como la motivación (u otros que se revelen durante la investigación) para ellos durante y después del proceso?

### **7.3. Diseño**

#### **7.3.1. Selección de competencias de transalfabetización con base en diagnóstico**

Como se recordará, las competencias se categorizaron en los ejes recepción, producción y participación. De los indicadores de competencia disponibles, elegí los que tenían potencial para explorarse en una clase de literatura en la creación de extensiones transmedia, todos estos basados en Ferrés y Piscitelli (2012):

- Seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados.
- Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.
- Producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad.
- Capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, detectando influencias mutuas.

- Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.

Además, elegí otras competencias que pretendían dar un servicio a los intereses específicos de la profesora. Esto se consideró importante. Que ella valorara como útiles a su curso normal las estrategias utilizadas. Había descubierto que una necesidad específica que sí se podría cubrir era contar con estrategias de la comprensión de textos complejos como *El Quijote* ya que esto podría apoyarse en procesos de inteligencia colectiva, lo que a su vez, era una competencia del ámbito de la participación.

### **7.3.2. Diseño de objetivos específicos de la intervención**

Se crearon los siguientes objetivos específicos para promover el aprendizaje tanto de literatura como de transalfabetización, nuevamente, esto era con el objetivo de que no se dejaran de aprender los objetivos de la asignatura sino que se aprendieran de manera distinta para incluir aprendizajes de transalfabetización.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS ENFOCADOS EN APRENDIZAJE DE LA LITERATURA	INDICADORES DE TRANSALFABETIZACIÓN
<p>Explorar la lectura colaborativa e hipertextual como una herramienta para facilitar la lectura de textos complejos como <i>El Quijote</i> a través de herramientas de fácil acceso, abiertas y gratuitas como Google drive y <a href="http://padlet.com">padlet.com</a>.</p>	<p><b>Dimensión: participación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para interactuar de manera significativa con medios que permiten expandir las capacidades mentales.</li> <li>• Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales.</li> <li>• Capacidad de desenvolverse con eficacia en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.</li> </ul>
<p>Explorar la obra en otros formatos tales como ilustraciones narrativas, adaptaciones en novela gráfica, fan fiction en novela gráfica y animación para comprender con mayor profundidad la estructura general y los temas esenciales</p>	<p><b>Dimensión: recepción.</b></p> <p>Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</p>
<p>Escribir extensiones transmedia, apropiaciones del tipo one shot (<a href="http://fanfiction.net">fanfiction.net</a>) para explorar la creación literaria como una herramienta creativa de comprensión y acercamiento de la obra a la propia realidad.</p>	<p><b>Dimensiones: recepción y producción.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. (Jenkins et. al 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> <li>• Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> <li>• Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> </ul>
<p>Lectura beta. Leer entre ellas sus producciones para dar retroalimentación en sintaxis, ortografía, gramática, contenido, coherencia de la extensión con la esencia de <i>El Quijote</i>.</p>	<p><b>Dimensiones: recepción y participación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de llevar a cabo un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación de plataformas que facilitan las redes sociales. Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> <li>• Capacidad de analizar y de valorar los mensajes desde la perspectiva del significado y del sentido, de las estructuras narrativas y de las convenciones de género y de formato. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> </ul>
<p>Transformar sus ficciones escritas a una historia gráfica o audiovisual para apropiarse de la obra desde sus intereses variados.</p>	<p><b>Dimensión: producción.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de expresarse mediante una amplia gama de sistemas de representación y de significación. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> <li>• Capacidad de manejo de las innovaciones tecnológicas que hacen posible una comunicación multimodal y multimedial.</li> </ul>

Tabla no. 8. Objetivos de aprendizaje de la experiencia prototipo.

## **7.4. Fase de implementación**

### **7.4.1. Estilo pedagógico**

Durante la intervención se intentó una aproximación lúdica basada en la pedagogía del deseo. Ferrés (2008) propone convertir en deseo lo que se intenta que el alumno aprenda; se intentó contemplar y validar los aspectos emocionales de los usos de los medios de los alumnos (Ferrés y Piscitelli, 2012; Ferrés 2013, Buckingham, 2005). Las sesiones tuvieron diferentes enfoques, algunas un enfoque más crítico, otras más lúdico e intentaron asegurarse de la participación activa del alumnado. Las actividades pretendían que las alumnas pasaran por las diferentes áreas de transalfabetización: recepción, producción y participación, aun si el producto final era un ejercicio específico de producción. Es decir, no se trataba simplemente de que las alumnas escribieran. Se pretendía que esa escritura fuera nutrida por su imaginación, pero también por los ejercicios de recepción y por la interacción con otras alumnas.

### **7.4.2. Roles**

El rol de que fungí como investigadora durante las sesiones de clase fue moderar las actividades. El rol de la profesora varió en las diferentes sesiones. En algunas se convirtió en una participante más, en otras observó, en otras asesoró a las alumnas, intervino activamente en las discusiones grupales y en todas estuvo al tanto de la disciplina del grupo.

### **7.4.3. Cronograma de actividades**

En adelante se presenta el cronograma de actividades tal cual se realizaron. Algunas actividades tomaron más tiempo del previsto por lo que no fue posible realizar el proceso de lectura beta por falta de tiempo. Las actividades se han ordenado cronológicamente. En cada una se han anotado los objetivos de la sesión en particular.

SESIÓN	ACTIVIDAD	OBJETIVOS
1	Adaptación hipertextual de un Capítulo de Don Quijote.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender la idea e importancia del concepto "inteligencia colectiva" y su rol en el aprendizaje grupal.</li> <li>Contribuir de manera individual o en pareja convertir un Capítulo concreto de Don Quijote a texto hipertextual con vínculos a diccionarios para la actualización de palabras antiguas, wikis donde se explican los personajes, artículos, blogs, etc. para facilitar la lectura de dicho Capítulo a otros compañeros y para favorecerse de los capítulos adaptados por otros.</li> <li>Aprender a compartir documentos en Google Drive.</li> </ul>
2	Ejercicio breve de escritura colaborativa. Qué pasaría si Don Quijote viviera en el s. XXI.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de los aspectos básicos que hacen a la obra una novela de caballería burlesca.</li> <li>Comprender los aspectos temáticos y estructurales básicos de la obra.</li> <li>Acercar la obra al propio contexto.</li> <li>Comprender el concepto de apropiación.</li> <li>Expresarse de manera lúdica.</li> </ul>
3	Exploración de adaptación de la obra a novelas gráficas, ilustraciones narrativas y a otras obras gráficas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprender contenidos concretos de la obra.</li> <li>Explorar partes interesantes para el alumnado independientemente de su inclusión o no en los Capítulos que deben leerse para selectividad.</li> <li>Percibir la lectura de la obra como algo lúdico y divertido.</li> <li>Reconocer algunos elementos básicos de las ilustraciones narrativas y de la novela gráfica.</li> <li>Asociar Don Quijote con otras narrativas de su preferencia.</li> </ul>
4	Revisión crítica de la obra a través de mapas mentales, imágenes y pequeños segmentos críticos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>
5 y 6	Producción de apropiaciones one shot de universo alterno.	Aplicar lo aprendido a las extensiones transmedia one shot de universo alterno con asesoría de la profesora y de la investigadora.
7	Adaptación al medio.	Transformar el texto a comic, video, audio, ilustraciones usando aplicaciones gratuitas para tablet. (Proceso que no se concluyó en la sesión).
8 y 9	Terminar apropiaciones	Tiempo extra para concluir con el ejercicio.

Tabla no. 9. Cronograma de actividades.

#### **7.4.4. Sesiones en la práctica**

En este segmento se revelan algunos hallazgos que fueron importantes para valorar la experiencia de las participantes durante el proceso. Por tanto se contrastan las sesiones que se evaluaron como menos exitosas contra las que parecieron tener más éxito a nivel motivación y aprendizaje.

- **Sesiones menos exitosas**

Las sesiones 1 y 4, fueron las menos motivadoras para las alumnas. En ambas el enfoque era más analítico, crítico. Las sesiones que más disfrutaron fueron la 2, 3 y 5 en las cuales el enfoque era más lúdico y en el que estaban más activas, por ejemplo hojeando, conversando o escribiendo. En esas sesiones conversaban no solo del tema de la clase sino de su vida cotidiana pero se reían mucho y volvían continuamente a la tarea.

En la sesión 1, el ejercicio para comprender una obra compleja como *El Quijote* a través del trabajo colaborativo consistía en que cada alumna bajara un capítulo y lo convirtiera en hipertexto vinculándolo a diferentes textos que apoyaran la comprensión. Así, cada alumna colaboraría con su grupo a tener capítulos en línea que fueran más comprensibles y en los que hubiera referencias multimedia que le facilitaran la lectura.

El ejercicio no funcionó. Algunas tuvieron problemas porque no tenían cuenta de Gmail y no querían obtenerla, otras, la mayoría, la tenían pero algunos ordenadores no tenían instalado el *plug in* del Drive, Algunas otras alumnas no sabían compartir documentos, la mayoría de las alumnas no estuvieron interesadas y no hicieron el ejercicio; solo pasaron el tiempo. Esto reveló, nuevamente, que mientras no hay interés en el contenido, no se hace un esfuerzo. Mientras en el ejercicio anterior las alumnas habían estado muy enganchadas con una plataforma colaborativa y la entendieron con mucha facilidad, en esta sesión el objetivo de "leer" *El Quijote* no las motivaba y, por tanto, no estaban dispuestas.

En la sesión 4 se hizo una revisión final de la obra. Esto era muy importante para que las apropiaciones no fueran solo un ejercicio creativo que no reflejara nada de la obra.

Las alumnas no mostraron desagrado pero no mostraron mucha disposición como en las sesiones 2 y 3 que fueron en las que más motivadas las percibí.

- **Sesiones exitosas: 2, 3 y 5.**

### **Sesión 2. Ejercicio ”¿Qué pasaría si Don Quijote viviera en el siglo XXI?”**

Este es un ejercicio de pensamiento contrafactual. Se contesta una pregunta bajo la condición "qué pasaría si..." Es una estrategia creativa común en desarrollo de guiones cinematográficos para generar historias bajo una premisa. Esta idea también es popular entre las comunidades de fan fiction que lo definen como una categoría/género de historia que consiste en cambiar un elemento central de la historia. ([fanfiction.net](http://fanfiction.net), [fanlore.org](http://fanlore.org)) En este caso, todas las preguntas se centraron alrededor de la creación de un universo alterno: colocar la obra en el siglo XXI. Las preguntas contenían información específica de la obra.

El cuestionario constaba de ocho preguntas que cada alumna contestó de manera individual para que posteriormente, al hacer sus apropiaciones finales tuvieran ideas de ambos miembros del equipo y pudieran enriquecer creativamente su universo. Las respuestas eran de una línea. Este es un ejemplo:

**PREGUNTA:** Supuestamente, Don Quijote se vuelve loco por leer tantas novelas de caballería, que eran la literatura popular y más leída de la época cercana. ¿De qué ficciones sería fanático Don Quijote en el s. XXI? Puedes pensar en cine, literatura, tebeos, videojuegos. Trata de ser específica en tu respuesta. Pueden ser géneros o historias en concreto.

**RESPUESTAS DE LAS ALUMNAS:**

- a) Juegos del hambre porque hacen sus aventuras en el bosque y a eso a Don Quijote se puede parecer.
- b) Sería fanático de James Bond.
- c) Sería fanático de géneros de ficción y crimen: como Star Wars o mentes criminales.
- d) Sería adicto a jugar a juegos de guerra (call of dutie, medal of honor... y le volverían loco).
- e) Los juegos del hambre, divergente. porque se pensaría que puede ser como ellos.
- f) Investigación o ciencia ficción

Después de sus respuestas, les explicaba algún aspecto de la obra. En este caso, cómo *El Quijote* era una novela de caballería burlesca. Así, pregunta por pregunta, se otorgaba información de la obra en dosis pequeñas, pero que era muy relevante. Para hacerlo, se tomó como base la tesis doctoral de Valerio (2012) en la cual se comparan los aspectos esenciales de las novelas de caballería y cómo se retoman en *El Quijote*.

### **Sesión 3. Exploración de diversas obras gráficas.**

Esta sesión fue muy exitosa en cuanto a motivación. En ella se hizo una exploración informal de diferentes adaptaciones a novela gráfica de *El Quijote*, *fan fiction* en novela gráfica. Se vieron algunas de las ilustraciones narrativas de Gustave Doré (1863) y algunas otras de Saura (1987) y Dalí de diferentes años; pero a la par se llevaron un par de novelas gráficas para adolescentes de mucha calidad formal: uso del color, la textura, la composición, las formas; igualmente, se llevaron tebeos de obras de su niñez que ellas habían mencionado como importantes para ellas: *Buscando a Nemo*, *Toy Story*, *Up*; además se mostró una adaptación de *El Quijote* para niños de 5 años basada en pictogramas y, luego otras novelas para niños con pictogramas. En el inicio presenté las obras, proporcioné algunas referencias básicas de la narrativa ilustrada y la novela gráfica y posteriormente las obras circularon entre parejas. Además, mostré la página en Facebook (<https://www.facebook.com/transquijote/>) y el muro en Pinterest (ambos realizados como materiales didácticos para esta experiencia prototipo) y que contenían más materiales e información en diferentes formatos gráficos y audiovisuales.

Una de las alumnas tuvo mucho interés en las historias con pictogramas. Algunas alumnas tenían mucho interés en explorar *Up*, *Toy Story*, *buscando a Nemo*. Las alumnas no solo dialogaban en parejas sino que se giraban para conversar con la pareja de atrás y comentaban, intercambiaban, compartían. Algunos de sus comentarios fueron durante la sesión fueron:

“¿Nos las vas a mostrar?”, “¿Podremos verlas?”, “¿Son de la biblioteca de aquí?” cuando dije que no, una alumna me dijo: “Los de aquí están feos”.

Otra alumna dijo: “mi favorito es este, el de los pictogramas, mucho más entendible que el real.” La misma alumna dijo que las ilustraciones de Saura “eran muy malas y feas

porque no se les entendía nada” Luego añadió: “yo puedo hacer tres líneas y ya decir que es *El Quijote*”. Entonces hablamos muy brevemente sobre los niveles de abstracción en el arte. Ofrecí a las alumnas llevarse los libros y devolverlos la siguiente clase, o quedarse con algunos de los que eran historias para niños. Pero solo una conservó *Toy Story*.

Las alumnas no mostraron mucho interés en la página de Facebook ni en la de Pinterest. Era difícil ver la página por el tamaño del proyector en el aula. Les comenté que en la biblioteca de su barrio hay una de las colecciones más grandes de novela gráfica, cómics y tebeos y que es una de las que abre por más tiempo en comparación con otras de Barcelona.

El diagrama muestra la estructura de una sesión de aprendizaje. A la izquierda, un recuadro con un encabezado rojo 'Objetivos' contiene dos secciones de texto: 'Explorar y disfrutar de manera lúdica las imágenes. Asociar El Quijote con otras obras de su interés.' y 'Comprender mejor la obra a través de las imágenes'. Debajo, un recuadro con el título 'Distinguir elementos básicos del lenguaje de la narrativa gráfica y audiovisual en contraste con la narrativa ESCRITA como planos y ángulos, la manera de expresar emocionalidad y tono a través de trazos y color.' muestra cuatro imágenes de portadas de libros: 'Don Quijote', 'El Quijote', 'Toy Story' y 'El Quijote'. Abajo de esto hay un recuadro rojo con el texto 'Recursos impresos y digitales' y los logos de Facebook y Pinterest.

A la derecha, un recuadro con el encabezado rojo 'Apoyos visuales' y el título 'Don Quijote. ¿Cómo es?' muestra una colección de imágenes relacionadas con la obra, incluyendo una interpretación de un personaje con el texto 'Interpretación: tono'. Debajo de esto, un recuadro con el encabezado rojo 'Dinámica' muestra tres iconos de personas y un bocanillo de diálogo con el texto 'Hojear, escanear, comentar, intercambiar..'

Figura no. 15. Implementación de la sesión no. 3 del cronograma. Exploración de obras gráficas. Elaborada por la autora

## Sesión 5. Taller y asesoría para creación de las extensiones transmedia.

Fue exitosa en cuanto a la didáctica. Las alumnas mostraron buena disposición aunque no tanto ánimo como las sesiones 2 y 3. El objetivo de dicha sesión era guiar el inicio de escritura de extensiones transmedia y dar asesoría según lo requirieran.

### 7.5. Fase de evaluación

#### 7.5.1. Análisis cualitativo de contenido de las extensiones transmedia.

Para contestar las siguientes preguntas propuestas al inicio de este capítulo:

1. ¿Es posible aprender de transalfabetización y de la obra literaria a la vez? 2. ¿Qué competencias de transalfabetización se hacen evidentes durante el proceso y a través de las extensiones transmedia resultantes? 3. ¿Se puede identificar si son competencias que se desarrollan durante la intervención o son competencias que las alumnas ya tienen y utilizan en el contexto escolar durante la intervención?

Realicé un análisis de contenido de de las respuestas al ejercicio: “qué pasaría sí” llevado a cabo durante la sesión no. 3 y explicado anteriormente. Las alumnas respondieron de acuerdo a sus propias preocupaciones e intereses. En esta pregunta se hacía alusión a la justicia y cada alumna pudo manifestar sus preocupaciones en cuanto a ella:

PREGUNTA	RESPUESTAS
Don Quijote lucha contra lo que considera injusticias. ¿Contra qué posibles injusticias lucharía en el siglo XXI y en dónde?	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lucharía contra el racismo, o sobre todo la pobreza que viven algunas familias.</li><li>• Contra los jefes que abusan de sus trabajadores.</li><li>• Contra posibles maltratos (físicos y psicológicos) en plena ciudad.</li><li>• Contra los corruptos, aunque poco le serviría.</li><li>• Contra los políticos corruptos.</li><li>• Políticos, recortes.</li><li>• los recortes y los corruptos.</li><li>• Recortes</li></ul>

Tabla no. 10. Respuestas del alumnado. Ejercicio qué pasaría si. Tema: justicia. Elaborada por la autora.

Algunas de sus respuestas a otras preguntas también son reveladoras de lo que es importante para ellas, qué les preocupa de su contexto o cuál es su visión sobre la realidad social. Por ejemplo, al contestar la pregunta sobre cómo serían Don Quijote y Sancho en el s. XXI, una de las participantes contestó: "Serían pobres porque son los mismos tiempos que antes". Al preguntar dónde vivirían, otra de las participantes escribió: "Si vivieran en Latinoamérica yo creo que no serían tan mal vistos porque podrían seguir siendo más o menos igual que en el libro y ser aceptados".

También realicé un análisis de contenido de las extensiones transmedia de universo alterno escritas por las alumnas. Las categorías analíticas inicialmente eran muy básicas: "apropiación" y "comprensión". Pretendía distinguir con esto si las alumnas mostraban de alguna manera la competencias relativas a la apropiación:

- Capacidad de seleccionar mensajes significativos, apropiarse de ellos y transformarlos para producir nuevos significados. (Jenkins et. al 2009; Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética. (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad. (Ferrés y Piscitelli, 2012).

A la vez, intentaba averiguar si sus ejercicios mostraban una mayor comprensión de la obra. Pero también busqué categorías nativas, es decir, que pusieran de manifiesto algo importante para las alumnas.

En la siguiente figura se puede observar la codificación inicial.

## CODIFICACIÓN INICIAL



Figura no. 16. Impresión de pantalla software atlas.ti. Codificación de primer nivel. Análisis textual de las extensiones transmedia de las alumnas.

En las extensiones transmedia one-shot a través de la apropiación temática relacionaron la obra con sus intereses. Retomaron uno o varios temas esenciales de la obra como la amistad, la fantasía, la justicia o la adicción. Un tema nuevo que se trató en las discusiones a través de la referencia del cuento de Marcela y fue el feminismo. En una de las extensiones transmedia apareció el tema de género. Otra de las alumnas trató el tema de la enfermedad. Otro tema fue la adicción a la literatura, o en un caso, esto lo actualizaron al juego. Un par de alumnas cuentan como Don Quijote y Sancho son ludópatas y se conocen en un casino en Las Vegas. Cuando descubren que tienen su cuenta vacía al ir a un cajero automático, emprenden el viaje hacia el desierto cercano a Las Vegas.

Entre todos ellos, el tema más común fue la amistad entre Don Quijote y Sancho que se manifestó en la afinidad de los personajes, su manera de ser complemento uno del otro,

expresiones de lealtad entre los personajes, compartir lo propio, etc. Además de actualizar la obra al s. XXI, en su mayoría las alumnas la desarrollaron en Barcelona. En la siguiente tabla se pueden ver segmentos textuales que revelan cómo se apropiaron de *El Quijote* a nivel temático. (Los nombres utilizados son pseudónimos y los textos no tienen correcciones ortográficas, sintácticas o de ningún otro tipo).

TEMA	EJEMPLOS
<b>Amistad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El creía que era cosa del destino conocer a Sancho, porque no podía creer que una simple casualidad le hiciera conocer a un hombre que pensara igual que el (...) el le escuchaba sin poner cara de rareza, como le interesaban esos temas, y sobretodo él se lo creía, decidió que él sería como su hermano, que ellos dos juntos cambiarían el mundo. A partir de ahí eran como uña y carne. (Anel)</li> <li>• Un mes mas tarde Don quijote y Sancho Panza se encontraron en una exposición de caballerías en el museo de Barcelona. Ambos iban solos y se acercaron a hablar. Don Quijote se disculpo por su actitud y Sancho como siempre dijo que todo el mundo tenia un mal día. Se dieron los teléfonos y su amistad se unió mas que nunca (Marta).</li> </ul>
<b>Justicia</b>	<p>Un día iba bajando Quijote desde Torre Baró con su moto, le encantaba esa bajada, le gustaba poder bajar a toda velocidad con la moto y sentir el viento en la cara. Detrás de unos arbustos a un lado de la carretera oyó varios gritos, así que, preocupado, frenó y se acercó sigilosamente.</p> <p>Primero vio a 3 hombres, uno era bajito y delgado, parecía ser el líder, pero los otros 2 eran altos y musculazos. En el suelo había un hombrecillo intentando levantarse pero cuando lo intentaba uno de los matones lo volvía a tumbar de otra patada.</p> <p>Quijote salió de su escondite para intervenir, cogió un cutter que tenía del trabajo, agarró al líder y le puso el cutter en el cuello. Ordenó que dejaran ir al pobre hombre, una vez lo vio fuera de peligro soltó al líder y corrió a su moto para huir de ese lugar. (José)</p>
<b>Adicción</b>	<p>Quijote era muy fanático de las historias de acción, era muy seguidor de El Padrino de Mario Puzo aunque fuera más bien de mafia y suspense. (José)</p> <p>(...) 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. El 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. (Anel).</p>

Tabla no. 11. Apropriación temática en las extensiones transmedia. Elaborada por la autora.

Las alumnas también realizaron una apropiación básica de la estructura. En 5 de las 8 historias presentadas, Don Quijote y Sancho se conocen y después inician un viaje. Si bien es posible que la guía de apoyo les haya servido para estructurar de manera general, es interesante cómo se apropiaron de diversas formas. Esta fue uno de los hallazgos más reveladores de su imaginación, intereses, competencias narrativas y de uso de recursos literarios, ya que la asesoría no cubrió este aspecto. En algunos casos, incluso usaron figuras retóricas. Fue por su propia iniciativa que hicieron un trabajo no solo intertextual en relación con la obra literaria sino aludiendo a géneros televisivos y que además utilizaron las convenciones del género en cuestión (mafia, caza de seres sobrenaturales, vaqueros) para estructurar su historia y actualizar el contenido. En estos casos, la intertextualidad es de tipo paratextual. (Gennete en Scolari, 2014). Las alumnas hicieron de alguna manera lo mismo que Cervantes con las novelas de caballería: tomar prestados aspectos no solo de contenido sino convenciones de género. En la siguiente tabla se han recopilado algunos de los inicios. Igualmente, los nombres son pseudónimos y no se hicieron correcciones.

ALUMNA(S)	INICIO	RECURSOS UTILIZADOS
Maria y Rosa	Era un día soleado cuando don Quijote se acercó a la cola del paro ya que llevaba más de dos años sin trabajar y una semana sin probar bocado. Tanto era así que se le nublaba la vista y la recua del paro se le transformaba en la cola de un dragón. En la misma cola delante de él se hallaba un apuesto caballero, cuyo nombre era Sancho Panza, que era un hombre de hueso ancho, de poca altura y algo descuidado...	Figura retórica: comparación o metáfora. Vocabulario para describir a Sancho.
Anel	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. El 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...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de la figura retórica repetición.</li> <li>• Intertextualidad. Alusión al género de caza vampiros y a varias películas y series televisivas de dicho género.</li> <li>• Uso de las convenciones de género en el contenido de la historia.</li> <li>• Estructura de la primera salida del Quijote. Varias aventuras con Sancho.</li> <li>• Final: búsqueda fallida de la justicia.(El cual no se incluye en el segmento).</li> </ul>
Federica	Sancho Panza estaba limpiando botas, como cada día a las 5 de la tarde en las grandes ramblas de Barcelona al lado de la fuente de canaletas. Por allí pasaban jóvenes y viejos, mujeres y hombre, trajeados e informales, altos y bajos, flacos y gordos, todos con el mismo destino, ver el mar, e inventar aventuras desde el final de las ramblas. De repente, se encontró con un individuo alto, delgado, de expresión seria y además como él estaba sentado sobre un taburete viejo de madera le parecía aún más gigantesco.	Figuras retóricas: enumeración y contraste.

Tabla no. 12. Ejemplo de comienzos de las extensiones transmedia de las alumnas. Elaborada por la autora.

Después del análisis se puede decir que se encontraron los siguientes hallazgos:

a) En una materia como literatura, en la que se estudian obras de ficción, sí es posible aprender competencias de transalfabetización. Se requiere una didáctica pautada pero se considera que lo que se ha descubierto en este caso, podría ser replicable para otra obra de ficción o para otro grupo, ya que las competencias de apropiación y participación que se han considerado en este ejercicio, pueden ser aplicables a otros contextos. Por supuesto, esto requiere confirmación a través de una repetición de las experiencias prototipo. Esto da respuesta a la pregunta 1.

b) La escritura de extensiones transmedia es un instrumento útil de acercamiento de una obra clásica como *El Quijote* a la realidad del alumnado desde una perspectiva más emocional. Las alumnas decidieron qué incluir en su apropiación y cómo hacerlo. La estrategia de crear un universo alterno “Qué pasaría si Don Quijote viviera en el s. XXI” les permitió usar sus intereses narrativos y otros relacionados con su vida y, con ello, acercar la obra a su realidad. A su vez, la creación de extensiones transmedia apoya la comprensión intelectual de la obra de manera efectiva. Esto da respuesta a la pregunta 2.

c) Las alumnas poseen ya competencias narrativas de diferente tipo que evidencian en sus extensiones. Esto es coherente con lo descubierto en la actividad de diagnóstico para descubrir sus intereses en narrativa. Reconocen géneros y de manera intuitiva toman prestadas lo que McKee (2011) llama convenciones de género, es decir los patrones que suelen tener los diferentes tipos de historias. Se apropian de acuerdo a sus intereses narrativos, de su vida propia, de su contexto espacial, temporal, sociocultural. Esto contesta las preguntas 3 y 4.

### **7.5.2. Evaluación de las participantes**

Para contestar la pregunta número 5: ¿Qué perciben alumnos y profesores sobre sus roles, el aprendizaje o cualquier otro factor significativo como la motivación ( u otros que se revelen durante la investigación) para ellos durante y después del proceso? se utilizaron tres formas de retroalimentación: a) un cuestionario para las alumnas con dos preguntas cerradas y dos abiertas; b) un formato sobre los diferentes tipos de

aprendizaje que podrían haber adquirido y se contestaba en pareja con la persona con la que se trabajó en equipo. c) una sesión de evaluación grupal en la que participaron tanto las alumnas como la profesora d) Una entrevista semiestructurada con la profesora.

De las 7 alumnas que asistieron a la clase en la cual se aplicó el instrumento, ninguna contestó que hubiera leído más por su cuenta la obra durante la intervención. (Es decir, todas leyeron solo los capítulos leídos con anterioridad en clase y escucharon y aprendieron de la obra a través de los ejercicios de esta experiencia prototipo.). 4 de ellas afirmaron que les interesaba más leer la obra pero en el futuro; una afirmó que no le interesaría leerla nunca y, una más dijo que aunque le había interesado más la obra y la había comprendido mejor, no le interesaba leerla. Es difícil establecer si esto se relaciona solo con el estudio y la intervención o con el rechazo que 9 de 10 alumnas que inicialmente declararon que no les gustaba la obra antes de la intervención. Tomando este aspecto en cuenta, se puede considerar que la actitud hacia la obra cambió positivamente.

En el cuestionario también se les preguntó si les había gustado aprender sobre una obra literaria con este método. Ello debían valorarlo con estrellas en las que 1 estrella era muy poco y 5 estrellas mucho. Una alumna de las 7 dio una valoración de 5 estrellas al ejercicio, 4 alumnas dieron una valoración de 4 y, 2 alumnas una valoración de 3. Nadie dio una valoración de 2 ó 1. Por lo que se puede decir que en general el ejercicio motivó a las alumnas.

#### • **Aprendizajes percibidos por las alumnas sobre la obra o la literatura**

Aquí se enumeran y se transcriben con sus palabras los diferentes comentarios de las alumnas que fueron en direcciones distintas y un tono diverso. Se incluyen todos los comentarios para dimensionar la diferencia de apreciaciones, tipo de comentario, reflexión o aprendizaje percibido.

- “No sabíamos el aspecto tan justiciero de Quijote”
- “Miguel Cervantes quería burlarse de las novelas de caballerías”
- “Dos no se pelean si uno no quiere”
- “Si vas pensando que eres superior, te puedes llevar muchos palos”

- “Con la obra de Don Quijote de la Mancha se acabó el género de la novela de caballerías”.
- “Nunca supimos cómo se desarrolla la obra y con esta actividad hemos podido aprender”
- “Hemos aprendido muchas cosas sobre la obra como algunas historias que aparecen dentro que no conocíamos, también hemos aprendido las personalidades de Don Quijote y Sancho Panza”
- “Hemos visto que se han hecho muchas versiones diferentes del Quijote, unas totalmente con la misma historia (pero explicadas con comic o con más fotografías) y luego otras donde a partir de la versión original del Quijote se han inventado otras historias ocurridas en otros lugares o con nuevos personajes o ambientadas en otra época”.

- **Aprendizajes percibidos por las alumnas sobre transalfabetización**

Al preguntarles sobre otros aprendizajes respondieron:

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

Como se puede apreciar, apuntaron a aprendizajes transferibles y relacionados con la transalfabetización. Uno de ellos narrar historias, que apunta a la capacidad de producir y no solo consumir, elemento básico del prosumidor y perteneciente al área: *producción*. Es llamativo que en dos de los comentarios se menciona la posibilidad de seguir escribiendo y en uno de ellos se alude a una capacidad descubierta: “puedo crear”.

- **Experiencia de las alumnas en cuanto su participación**

Todas las alumnas concordaron 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 comentaron sobre las sesiones de la experiencia prototipo en general:

“Me gustó no siempre estar sentada. Me gusta expresar mi opinión. Cuando haces las clases los profe dictan. Al final estos ejercicios también te hacen pensar” Anel dijo que le gustó participar, moverse, discutir, debatir, y que sus gustos fueran tomados en cuenta.

"A mí lo que más me gustó fue lo de las tablets". Comentaron cómo cuando se les dieron los nombres de las aplicaciones para que las trajeran ya cargadas en la tableta a clase, ellas buscaron por su cuenta qué hacían las aplicaciones. Se divirtieron usándolas y experimentaron con fotos de ellas, añadiendo sonido, etcétera. Posteriormente se enfocaron en trabajar sobre el trabajo de Don Quijote.

“A mí me gustó mucho trabajar en equipo”. Anel y Antonia, hablaron sobre cómo exploraron primero hacer su apropiación en la época de la guerra mundial, luego sobre los estudiantes de Ayotzinapa, y luego decidieron el tema de activismo y género. Ese tema sí les convenció y así lo hicieron. Les gustó probar, experimentar.

- **Percepción de la profesora**

En la entrevista semiestructurada, la profesora comentó sobre el valor de la experiencia y los aprendizajes de las alumnas durante la intervención, hizo algunas sugerencias más para la actividad y comentó los obstáculos que percibe para llevar a cabo este tipo de actividades en la cotidianidad de la vida del profesor. En cuanto al aprendizaje mencionó también las apropiaciones como un ejercicio significativo:

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 que 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. Ellos ven que en *El Quijote* está todo esto y lo han traspasado.

Señaló que se les había motivado a imaginar y que las alumnas habían podido “apreciar que las obras literarias sirven para su aprendizaje y la valoración del mundo que les toca vivir”. Enfatizó que le había gustado que crearan y que pudieran escribir con fotos y videos, es decir, de manera multimedial.

La profesora no creía que el ejercicio las motivara para leer la obra, pero consideró que el ejercicio tuvo efecto para aprender. Sugirió incluir debates sobre temas que les pueden ser interesantes como el amor o la locura. En cuanto a los obstáculos que presentaría 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, agregó la falta de tecnologías y aparatos, que los alumnos no están acostumbrados a trabajar en grupo y la falta de material. Finalmente, se refirió a la falta de disposición al cambio por parte tanto de alumnos como profesores así como a la capacitación que los profesores necesitan:

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”

Como se puede observar, la profesora coincide con las alumnas en que la apropiación fue una forma significativa de aprendizaje para fomentar reflexión y creatividad. Ella enfatiza más en las *actividades de recepción*, pero observa obstáculos en diversos ámbitos para poder utilizar ejercicios como este por cuenta propia. En la siguiente figura se resumen y visualizan las experiencias de las participantes en la experiencia prototipo.

## EVALUACIÓN DE PARTICIPANTES

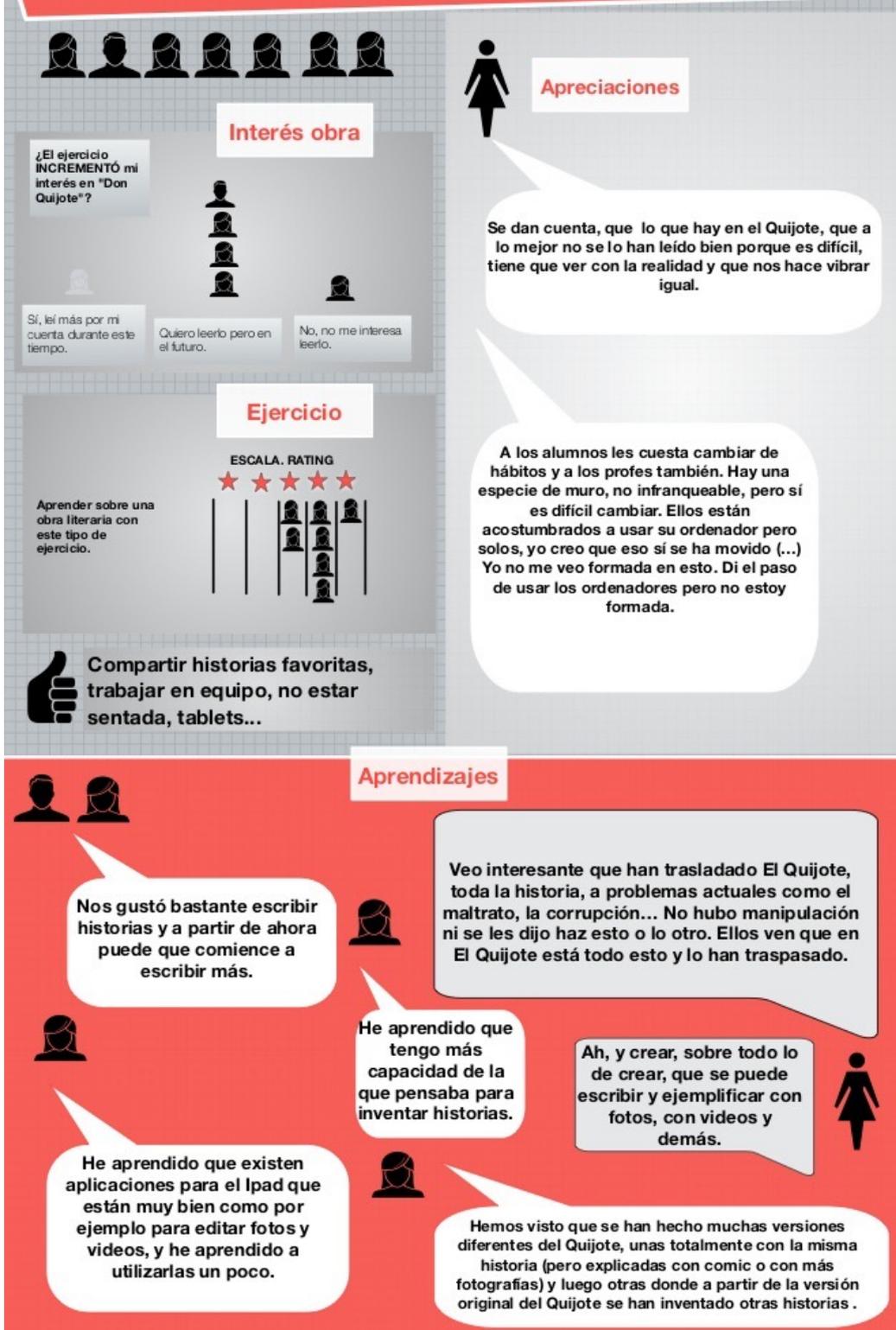


Figura no. 17. Evaluación de las participantes: alumnas y profesora. Elaborada por la autora.

## 7.6. Conclusión

El aprendizaje de la transalfabetización en el aula de literatura resultó no solo posible sino deseable para el aprendizaje y una disposición positiva hacia la literatura. La narrativa probó ser útil para incrementar la comprensión de la obra, para trabajar con alguien más e incluso para tener un concepto de sí mismas como creativas. Aún así, las experiencias emocionales previas tienen un peso muy alto en la disposición para disfrutar obras complejas como *El Quijote*.

Los alumnos poseen diferentes competencias y un nivel de competencia variado en las diferentes áreas de transalfabetización además de intereses también distintos. Mientras esto podría complicar la realización de actividades didácticas que busquen lograr una misma competencia y en un mismo nivel para todos, parece favorecer el aprendizaje a través de formar una comunidad para aprender. Por ello, no se recomienda fijar la atención en la “medición” de las competencias de transalfabetización sino en los procesos. A través de comunidades de aprendizaje, se podrían incrementar y transferir competencias de unos alumnos a otros, del profesor a los alumnos y de los alumnos al profesor.

En esta intervención, ha resultado que las alumnas utilizaron sus propias competencias para aprender de la obra literaria, más que aprender competencias nuevas de transalfabetización. Pero es notorio como el diseño didáctico permitió que ellas utilizaran estos aprendizajes en el aula. Una de las tareas de la educación formal parece fomentar la reflexión alrededor de la ficción, establecer el vínculo entre aprendizaje formal e informal, así como la capacidad autocrítica a la que apuntan Ferrés y Piscitelli: “Capacidad de dilucidar por qué gustan unos medios, unos productos o unos contenidos, por qué tienen éxito, individual o colectivamente: qué necesidades y deseos satisfacen en lo sensorial, en lo emotivo, en lo cognitivo, en lo estético, en lo cultural, etc.” (2012, p. 80).

El reto es que en el aula convencional con los tiempos con los cuales se cuenta, los actuales programas de clase basados en contenido y la prioridad de exámenes como el de selectividad exista el tiempo para realizar actividades transversales como esta, que si

bien, de acuerdo a los testimonios y valoraciones de las participantes, las observaciones de la investigadora y las apropiaciones creadas por las alumnas, apoyan el aprendizaje, difícilmente se alinean a la evaluación actual.

Esta obligatoriedad parece bloquear tanto la posibilidad de la profesora de escoger los capítulos como la disposición positiva de los alumnos a la obra. Ella reconoce que los capítulos asignados no son siempre los más interesantes. Pero *El Quijote* tiene mucho que ofrecer al alumnado. A las jóvenes participantes les preocupa el tema de la justicia, la amistad, la ficción y el género, entre otros contenidos en la obra. En esta experiencia prototipo se descubrieron capítulos más interesantes para ellas que los obligatorios para selectividad. El rol de la obligatoriedad constituye un obstáculo se hace más evidente si se compara esta experiencia con el estudio de Valerio llevado a cabo en México (2012) que se realizó con alumnos del mismo grupo de edad. En los resultados se destaca una disposición positiva a leer *El Quijote* después de una lectura en voz alta con elementos teatrales. Pero en su experimento, los alumnos primero se expusieron a esta experiencia de lectura teatral, la investigadora pudo hacer una selección libre de los Capítulos, y además en México la obra no es lectura obligatoria.

Otro de los obstáculos para fomentar transalfabetización en aulas de diversas asignaturas es la falta de materiales que se adapten lo más posible a los objetivos de las asignaturas en específico Para esta experiencia prototipo todo el material fue creado por la investigadora.

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 tecnológico; sin embargo, la tecnología parece favorecer la implicación del alumnado, y un buen motivo para trabajar de manera colaborativa siempre y cuando el tema y actividad solicitada se vincule a sus intereses. En los resultados sobresale la importancia de vincular el uso de la tecnología a otros intereses de los alumnos porque utilizar tecnología o “formas” utilizadas en los ambientes informales parece insuficiente si no se engancha emocionalmente a los alumnos.

En cuanto a las diferentes dimensiones de transalfabetización, la recepción crítica presenta un reto mayor que la recepción exploratoria o lúdica en cuanto a despertar el

interés del alumnado. La mayor motivación del alumnado se concentra en las actividades de producción o participación. 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 concentrarse en todas las dimensiones de la transalfabetización y darle un sentido a la recepción crítica, que luego les permita una producción crítica y/o creativa.

Otro de los obstáculos está en el nivel actitudinal. El interés en “la escuela”, el tiempo que se requirió para que las alumnas hicieran los ejercicios fue muy superior al considerado inicialmente, no se les podía asignar tarea porque no la harían en casa, y el ausentismo es muy frecuente. Por otro lado, desde la perspectiva de la profesora además del tiempo que requiere cambiar y preparar materiales de este tipo, la capacitación representa un problema.

Parece que resulta recomendable como complemento a las recomendaciones enumeradas en el Capítulo 4, introducir a las obras clásicas de una manera más lúdica que racional para ir incrementando el uso de ejercicios de pensamiento crítico. Por otro lado, escoger menos competencias o enfocarse en una sola de las dimensiones puede ser otra manera de hacer más factible estos ejercicios que parecieron muy complejos a la profesora. Pero se confirma que estos pueden fomentar el interés del alumnado a la par que aprenden de literatura y de transalfabetización.



## **8. Mini narrativa transmedia documental en 3o. y 4o. de ESO. Alcances, obstáculos y aprendizajes.**

### **8.1. Introducción**

En el capítulo anterior, se detalló una intervención en la que fue lógico realizar una narrativa transmedia del tipo extensiones transmedia basada en obra de ficción ya que el curso se organiza con base en el estudio de diferentes obras literarias a lo largo del semestre. Sin embargo, hay otras asignaturas que se organizan de diferentes maneras, por ejemplo con base en contenidos, temáticos o competencias y/o que se organizan por proyectos de distinta naturaleza y longitud temporal. En la segunda experiencia se intentó explorar otra de las alternativas propuestas en la tipología del Capítulo 4: una narrativa transmedia documental. Al igual que en la primera experiencia prototipo se pretendían contestar las preguntas de investigación de la segunda fase:

1. ¿Las competencias de transalfabetización se pueden promover a la vez que se siguen cumpliendo uno o algunos de los objetivos del proyecto formativo establecidos por los profesores?
2. ¿Cómo promover competencias en transalfabetización con base en estrategias transmedia de acuerdo con los resultados del diagnóstico en cada proyecto formativo en particular?
3. ¿Qué competencias de transalfabetización de los alumnos se hacen evidentes durante el proceso y a través de los productos creados por los alumnos?
4. ¿Qué perciben alumnos y profesores sobre sus roles, el aprendizaje o cualquier otro factor significativo para ellos durante y después del proceso de diseño de la narrativa transmedia?
5. ¿Qué obstáculos se pueden presentar al realizar una narrativa transmedia y qué revela esto?

Realizar una segunda experiencia prototipo fue útil para contar con elementos comparativos entre ambas que permitan realizar conclusiones con más certeza de acuerdo a los hallazgos resultantes de ambos casos. Esta es una manera de validar en la investigación cualitativa llamada triangulación (Hernández Sampieri et al, 2014).

Como se recordará en esta segunda fase de investigación se recurrió a las aportaciones de la investigación basada en diseño y por tanto existen las fases secundarias dentro de esta fase: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. En este Capítulo se muestra cómo se realizó el diagnóstico y el diseño en conjunto para los tres proyectos formativos que generarían una mini narrativa transmedia: la asignatura de alemán de 3o. de ESO, la asignatura de alemán de 4o. de ESO y el aula AP34. Estas fases ilustran en parte la respuesta a las preguntas 1 y 2 de la segunda fase de investigación que se acaban de mencionar.

A partir de la fase de implementación, existieron diversos impedimentos para realizar una mini narrativa transmedia documental. De las tres asignaturas, la implementación se llevó a cabo solamente en dos. En una de las dos, no fue posible hacer un análisis más amplio que pudiera contestar la pregunta 3 por razones de confidencialidad. Para contestar la pregunta 4 hubo también algunos impedimentos ya que por falta de tiempo una profesora no pudo hacer la evaluación de la actividad y posteriormente la profesora dejó la institución. Por otro lado, no todos los alumnos terminaron los productos mediáticos y ya que el tiempo para la actividad se consumió en la producción, la mayoría de los alumnos no pudo evaluar la actividad de la misma manera rigurosa en la que se hizo en la primera experiencia prototipo en la que los alumnos contestaron un pequeño cuestionario y participaron en una sesión de evaluación similar a un grupo focal.

Mientras esta narrativa no se logró concluir completa como tal, en el sentido de la producción, a nivel investigación fue sumamente rica para contestar las preguntas de investigación no. 3: *¿Qué competencias de transalfabetización de los alumnos se hacen evidentes durante el proceso y a través de los productos creados por los alumnos?* Si bien no se hace un análisis de todas las producciones de alumnos, por lo que se ha explicado, hay al menos dos producciones muy significativas que revelan el potencial

que este tipo de ejercicios tiene para los alumnos y lo que significa para los profesores. Por otro lado, esta segunda experiencia prototipo enriquece desde otras dimensiones la pregunta no. 5: *¿ Qué obstáculos se pueden presentar al realizar una narrativa transmedia y qué revela esto?* En adelante, se exponen las fases de investigación de esta experiencia prototipo específica en la siguiente secuencia: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación.

## **8.2. Diagnóstico**

En los cinco proyectos formativos estudiados durante la fase de diagnóstico relatada en el Capítulo 6, era posible realizar una narrativa transmedia. En *matemáticas en inglés* se utilizaban elementos de narrativa y juego que podían extenderse para convertirse en un juego de realidad alternativa; el proyecto *artista en residencia*, de hecho estaba haciendo ya de alguna manera una NT; mientras se exploraba un solo medio: cómic en lápiz, los alumnos habían realizado diferentes cómics y alrededor de diferentes temas autobiográficos y de ficción. En el *aula AP34* también, pues tenían ya un graffiti hecho por los alumnos alrededor de la libertad en la escuela; una animación stop motion donde los alumnos eran los personajes, y un documental sobre el significado de los abuelos para los alumnos. En las *asignaturas de alemán* contaban con los diferentes blogs de los alumnos en los que documentaban la experiencia académica del intercambio y aunque de manera muy breve, en algún momento habían explorado Facebook para contactarse con los alumnos de Alemania; tenían presentaciones en Prezi, Power Point, videos en Youtube sobre cuestiones de la vida cotidiana como: la descripción de su piso, cuáles eran sus mascotas, cómo les gustaba vestirse, etc. Como se puede ver cuatro de estos cinco proyectos confluían en:

1. Estar vinculados a la identidad y a las experiencias de los alumnos en la vida cotidiana.
2. Ser de tipo documental. Funcionaban como un registro de experiencias en la mayoría de los casos, o bien como una forma de practicar el idioma pero vinculado a su vida, o de declarar quiénes eran como grupo (en el caso de aula AP34).

3. Tener como última finalidad la difusión. En todos los casos, a los profesores les interesaba exhibir esto en museos, bibliotecas, presentaciones a los padres, el blog de la escuela, la sesión de puertas abiertas, etc. Esto se explica porque el instituto estaba en el auge de un proceso de innovación educativa que quería compartir.

Mientras esto ya tendía a ser una *narrativa transmedia bottom-up*, por llamarlo de alguna manera ya que no planeada del todo y en sí, no se concebía como tal era interesante el potencial que esto tenía para volverse algo más con una gestión si se organizaba como una narrativa transmedia a propósito.

En el diagnóstico sobre el proceso de transalfabetización reseñado en el capítulo 6, había descubierto que la forma de hacer las producciones no siempre incluía la participación de los alumnos en el proceso de diseño del mensaje; es decir en la conceptualización sino solo en la ejecución, y, mientras había productos que en calidad y arte eran muy interesantes, no habían sido realizados por los alumnos como el profesor había deseado (caso aula AP34).

En los blogs de intercambio de alemán, también había descubierto que en las entradas solo existían experiencias académicas pero no se exploraban las experiencias subjetivas de interculturalidad de los alumnos alrededor de la familia anfitriona, el vuelo, posibles enfermedades en el viaje, choques culturales, comidas nuevas, etc. Esto se debía a que para la profesora era importante que los alumnos escribieran en otro idioma y ellos tenían un nivel básico tanto de alemán como de inglés. Por tanto, percibí que, en términos de transalfabetización específicamente, y no de idioma, una necesidad en común era trabajar con medios desde una perspectiva en la que se rescatara más la subjetividad de los alumnos en una exploración de la propia voz y las propias experiencias en mensajes en los que hubiera un proceso de diseño del mensaje configurado por los alumnos y que estuviera vinculado a la reflexión de la identidad.

### **8.2.1. Alcance**

Propuse a los profesores que me permitieran entrar al aula entre 3 y 5 horas. Como las sesiones de clase son de una hora de duración, esto podría calendarizarse en días consecutivos por una semana, en dos ocasiones de dos horas, etc. y en las fechas en las

que ellos decidieran. Este era el tiempo que consideré necesario para poder trabajar un mensaje completo desde el diseño hasta la producción final y realizar una evaluación cualitativa de la experiencia de los alumnos de manera muy acotada y breve. Los profesores aceptaron y acordamos en conjunto la fecha inicial de participación y la duración de las sesiones. Cada proyecto formativo contaba con 12, 15 y 15 alumnos, así que el total de alumnos era de 42 y el número de profesores era de tres: la profesora Verónica de alemán para 3o. y también para 4o. y dos profesores del aula AP34: la profesora de castellano, catalán y orientación profesional y, el tutor principal, Miguel.

Los alumnos realizarían producciones individuales en algunos casos y grupales en otros y, se utilizarían tres distintas plataformas: Instagram, Prezi y la aplicación *Explain Everything* o las aplicaciones de video de los móviles de los alumnos. En este caso, no se había considerado producir estos documentos forzosamente con un fin de distribución al exterior de la escuela (excepto las fotografías en Instagram que por la naturaleza de la red serían para los amigos que cada alumno hubiera aceptado en su red) pero esto se hizo con el fin de que los alumnos produjeran documentos, sobre todo para sí mismos y para compartir con su grupo o para compartir de manera inter-grupal al final y se liberaran del compromiso de decirlo para una audiencia externa.

Posteriormente, una vez que estuvieran hechos, se pensaba poner a consideración de la escuela que se pudieran publicar en conjunto en el blog de la escuela o en el periódico escolar; siempre y cuando los alumnos involucrados aceptaran.

En la fase de investigación descriptiva que se documentó en el Capítulo 6, descubrí que todos estos proyectos formativos eran coordinados por los docentes más innovadores de la escuela, pero ello mismo hacía que los profesores estuvieran sumamente ocupados pues coordinaban distintos proyectos al interior y exterior de la escuela. Por ello, planeé con ellos su propia unidad y no discutí cómo esto era un proyecto mayor ni solicité su colaboración para que trabajaran en equipo o decidieran en conjunto porque no lo consideré pertinente. Realicé las propuestas de diseño didáctico, de materiales audiovisuales, etc. y se las compartí. Ellos autorizaron y retroalimentaron dichas propuestas.

### 8.3. Diseño

#### 8.3.1. Diseño de objetivos generales y específicos de aprendizaje

De acuerdo al diagnóstico, las observaciones de clase que hice en cada una de estas asignaturas, así como las entrevistas con profesores y, de acuerdo con el análisis textual de tareas y programas analíticos que los profesores me proporcionaron, integré una serie de competencias diferenciadas para cada uno de los proyectos formativos. Intenté que estas fueran coherentes con los objetivos del proyecto formativo en particular.

Por ejemplo, la profesora de alemán claramente había manifestado que el valor de aprender una lengua tenía que ver con la apertura y el conocimiento de otras culturas. Por otro lado, ella utilizaba Prezi y solicitaba a los alumnos hacer tareas en esta plataforma. Pero también observé que en general se utilizaba de la misma manera que Power Point y todavía no se aprovechaba el potencial de la plataforma para hacer esquemas visuales hipermedia. Cosa que una misma de las alumnas, Joana (pseudónimo) había comenzado a hacer al construir una presentación con base en un plano de su casa, en lugar de usar las plantillas diapositivas que provee Prezi.



Figura no. 18. Plano de casa. Realizado en Prezi por Joana (pseudónimo).

En el proyecto de AP34 que se trabajaba con base en proyectos y se integraban todas las competencias de manera transversal, se integraba la lengua en su uso. En este caso, el castellano, con la educación emocional y el valor de la convivencia.

De acuerdo a mis observaciones en clase, al programa descriptivo del proyecto y a las tareas que asigna la profesora que impartía educación emocional, castellano, catalán y orientación profesional, observé que hay un fuerte énfasis en la comunicación intrapersonal e interpersonal con temas de reflexión sobre comunicación asertiva, resolución de conflictos, expresión de emociones y autoconocimiento. También mucho énfasis en el trabajo grupal y la convivencia con otros. Incluso una de las áreas del proyecto se llama: “El valor de la convivencia” y, uno de los objetivos específicos de esta área es desarrollar mecanismos de autorregulación individual y grupal, comunicarse asertivamente y respetar las normas de convivencia.

En la siguiente tabla se muestran los objetivos generales y específicos y la manera en la que además de promover la transalfabetización, se buscó que estos fueran coherentes con los proyectos formativos respetando su esencia, objetivos y estilo, pero también intentando aportar un nuevo aprendizaje a partir del diagnóstico.

<b>PROYECTO FORMATIVO</b>	<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE VINCULADO AL PROYECTO FORMATIVO</b>	<b>COMPETENCIAS DE TRANSALFABETIZACIÓN VINCULADAS.</b>
<b>Alemán de 3o.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo general:</b> promoción del valor de la interculturalidad.</li> <li>• <b>Objetivo específico:</b> Documentar sus experiencias de intercambio cultural en tiempo real a través de la plataforma Instagram para incrementar sus posibilidades de registrar experiencias subjetivas y personales además de las académicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de utilizar los elementos del lenguaje fotográfico como composición, luz, angulación y planos.</li> <li>• Aprovechar la fotografía de viaje como una herramienta para observar y apreciar la cultura de otro país.</li> <li>• Capacidad de interactuar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales”. (Ferrés y Piscitelli, 2012).</li> </ul>
<b>Alemán de 4o.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetivo general:</b> promoción del valor de la interculturalidad.</li> <li>• <b>Objetivo específico:</b> Diseñar y producir un mapa conceptual hipermedia en Prezi para compartir los aprendizajes de idioma, cultura y vida al cursar alemán y/o realizar un intercambio en Alemania para reflexionar sobre la importancia de aprender otros idiomas y de otras culturas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para elaborar un mensajes multimedial y para explorar o utilizar las características del lenguaje y del(l os) medio(s) seleccionado(s) así como la lógica de las plataformas utilizadas.</li> </ul>
<b>Aula AP34</b>	<p><b>Objetivo general:</b> promoción del autoconocimiento. Área: educación emocional.</p> <p><b>Objetivo específico:</b> Diseñar y producir videoselfies personales o grupales para expresar creativamente “quién soy” o “quiénes somos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para utilizar los elementos del lenguaje fotográfico o del lenguaje gráfico</li> <li>• Explorar el pensamiento metafórico.</li> </ul>

Tabla no. 13. Diseño de objetivos de aprendizaje. Experiencia 2. Elaborada por la autora.

Además de competencias específicas de transalfabetización diferenciadas según las necesidades de cada proyecto, había una serie de competencias que se explorarían en los 3 proyectos formativos:

- Capacidad para valorar la (las) intención(es) específica del propio texto: para uso personal: reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, placer estético o expresión creativa, o para comunicarse con otros: informar, persuadir, entretener, denunciar, convocar, etc. (Propuesta de la autora).

- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad. (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. (Ferrés y Piscitelli, 2012).

### 8.3.2. Planeación de actividades y diseño de materiales.

En la siguiente tabla se resume el diseño de actividades didácticas, el tiempo para cada taller y el diseño de materiales preparados con la finalidad de cumplir los objetivos. (Si se desea consultar los materiales estos están disponibles en los hipervínculos a los videos).

PROYECTO FORMATIVO	ACTIVIDADES	SESIONES. HORAS	MATERIALES
<b>Alemán de 3o.</b>	Taller de fotografía de viaje. Concurso de Instagram	2 horas. (En tiempo real durante intercambio).	Video tutorial: <a href="https://youtu.be/gfshTKkA-uw">https://youtu.be/gfshTKkA-uw</a>  • Reglas del concurso
<b>Alemán de 4o.</b>	Revisión de las presentaciones más creativas de Prezi del año. Reflexión sobre la importancia de aprender un idioma y la vivencia en el intercambio. Taller de conceptualización y producción.	4 sesiones de una hora.	• Instrucciones del ejercicio. • Plataforma Prezi • Hojas grandes de colores • Post it •
<b>Aula AP34</b>	Taller de autoconocimiento, expresión y convivencia: el “yo”. Taller breve de fotografía. Taller de producción de selfie.	2 sesiones de 2 horas cada una.	• Videoselfie propio • Ejercicios de preparación, material gráfico de apoyo • Post it • Cámaras del móvil de los alumnos

Tabla no. 14. Planeación de actividades y diseño de materiales. Elaborada por la autora.

#### **8.4. Implementación y evaluación de cada intervención.**

Debido a que esta mini narrativa transmedia se componía de 3 diferentes intervenciones en 3 asignaturas distintas, en adelante se ordenan de la siguiente manera: cada una se presenta en cuanto a la implementación y a la evaluación de competencias mostradas, así como a la evaluación de la experiencia por parte de los participantes. En cada experiencia se revelan los diferentes obstáculos, específicos, en caso de que hayan existido. En la conclusión del capítulo se procede a hacer una evaluación en conjunto.

##### **8.4.1. Intercambio en Alemania. 3o. de ESO. Instagram.**

Inicialmente, a la profesora le pareció muy bien y acorde a los objetivos de la asignatura un concurso en Instagram en tiempo real durante el intercambio y me dijo que los alumnos podrían contar con internet para poder subir las imágenes.

Los padres estuvieron de acuerdo en la participación de sus hijos en este concurso. Se les informó en la junta de preparación del intercambio y la profesora les mostró la convocatoria del concurso. Los alumnos fueron invitados en clase. Yo asistí directamente, les expliqué en qué consistía el concurso y quienes estuvieron de acuerdo en participar, tenían la cuenta de Instagram que yo usaría para ese fin para que, en caso de tener interés en participar, ellos me siguieran y yo pudiera ver las imágenes que subirían durante el intercambio.

Antes de su viaje, tendrían un taller de una hora de duración para aprender aspectos básicos del lenguaje fotográfico. Además se preparó un tutorial corto sobre la fotografía de viaje que tendrían a su disposición si querían consultar más información.

Durante el intercambio ellos subirían fotografías con un hashtag específico que me permitiría saber cuáles eran postuladas al concurso. Por mi parte, yo subiría en la cuenta de Instagram algunos tips de fotografía de viaje o pensamientos reflexivos sobre la importancia de la interculturalidad. En la siguiente figura se muestra un ejemplo.



Figura no. 19. Consejos fotográficos sobre fotografía en Instagram. Fotografías y texto de la autora.

Esto no se implementó debido a que los alumnos incumplieron con una actividad que la profesora debía evaluar para reportar calificaciones antes de su partida a Alemania. Por ello, el taller de lenguaje fotográfico fue cancelado. Durante el viaje solo una alumna subió una fotografía. La profesora me comentó posteriormente que los alumnos no tenían plan de datos y que aunque en la escuela había WIFI o en las casas en las que habían sido hospedados también, habían estado sumamente ocupados con las actividades académicas.

- **Evaluación**

Mientras esta experiencia no se implementó, reveló la importancia de ajustar aún más los productos a los intereses de los profesores. Desde mi punto de vista, el que los alumnos tomaran fotografías de su intercambio, cumplía con un objetivo de comunicación intercultural que era valioso para la profesora. Sin embargo, ella estaba muy interesada en que escribieran en alemán y en que se concentraran en sus actividades académicas. Un problema para mí como investigadora es que hubiera querido diseñar algo más acorde a sus necesidades pero no existía tiempo para diseñar

en conjunto con ella. Sin embargo, en una conversación informal posterior alguien me hizo reflexionar en que si hubiera centrado el concurso en frases en alemán de letreros en la calle, o cuestiones relacionadas con el idioma, tal vez la profesora se hubiera sentido más cómoda con el proyecto. Mientras la profesora Verónica y yo nunca pudimos evaluar en conjunto esta experiencia por falta de tiempo y porque después ella dejó el instituto, esto me pareció una evaluación importante respecto a esta intervención.

#### **8.4.2. Mapas hipermedia. Alemán, 4o. de ESO. Interculturalidad.**

Realicé esta intervención en el aula de la clase 4 días consecutivos, mientras la profesora estaba de viaje con los alumnos de 3o. de ESO. Esto sucedió en la segunda semana de marzo del 2014. Esta fue una estrategia muy útil a la investigación. Pude ser útil a la escuela pues así no requerirían un profesor sustituto. Esta es una de las recomendaciones que diversos autores dan para la realización de este tipo de investigaciones en contextos como una escuela, ser útil a la comunidad. (Angrosino, 2012; Hernández-Sampieri et al, 2014). Esto a su vez, permitió que hubiera continuidad pues estuve casi toda una semana con los alumnos. Pero no me permitió convivir con la profesora en el aula ni que ella observara el proceso como en el resto de las experiencias.

En adelante, se detalla cómo se desarrollaron las actividades en cada sesión.

- **Primera sesión. Prezi, una puerta a la expresión creativa.**

Mostré a los alumnos los mejores Prezi del año, que son resultado del concurso anual que realiza la misma plataforma. Esto fue una estrategia para tratar de hacer inspirador el ejercicio y para que ellos tuvieran un modelo al cual aspirar. Ellos se mostraron emocionados al ver maneras muy creativas de utilizar la plataforma. Hablamos entonces de cómo la plataforma tenía más potencial que realizar diapositivas como se hacía en Power Point y de cómo podía simular un mundo, un espacio en tercera dimensión, y cómo se podía jugar metafóricamente a construir un espacio. Uno de los ejemplos que

más llamó su atención fue el Prezi con el mejor *zoom*, una imagen en la que había una biblioteca, luego un acercamiento a un libro y luego al contenido de un libro.

Les mostré solo algunos aspectos básicos sobre cómo trabajar en la plataforma cuando no se utilizan plantillas. Pero la sesión no se concentró en aspectos técnicos del uso de la plataforma. Es importante enfatizar que ni esta ni ninguna de las sesiones se realizó en un aula de informática.

- **Segunda sesión. Reflexión sobre la interculturalidad**

En la segunda sesión hicimos una discusión alrededor de la importancia de aprender idiomas, lo que había significado para ellos ir a otro país, qué habían aprendido sobre la cultura, etc. Los alumnos discutieron en parejas o en grupos de tres estas preguntas y fueron comentando sus observaciones. En su conversación los alumnos resaltaron mucho las diferencias en horarios, en comida, en las instalaciones, el uso de la tecnología, etc. Los temas que iban mencionando se anotaron en la pizarra.

Noté que se enfocaban mucho en resaltar la diferencia y evaluar que su propia cultura tenía ventajas. Esto me pareció muy natural ya que para muchos era la primera vez que habían viajado al extranjero, habían permanecido una semana y tenían entre 14 y 16 años. Pero también consideré que en pro de influir sobre la competencia “Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales”. (Ferrés y Piscitelli, 2012) era valioso fomentar la reflexión sobre ello. Así que hice algunos comentarios para cuestionarlos al respecto y preparé un recurso para el diseño del mensaje. Este se puede ver en el recuadro de la siguiente página. Se cita esta información completa ya que es de suma importancia en el proceso y en la perspectiva seguida en la experiencia prototipo. Como se podrá ver, apunta al valor del aprendizaje de otros idiomas como medio para ponerse en contacto con otras culturas y a la importancia de la apertura. En el mismo documento pueden verse las instrucciones dadas a los alumnos para apuntar al aprendizaje de las competencias seleccionadas para el caso específico.

**Cada idioma es una forma de ver el mundo.**

Cuando aprendemos un idioma, adquirimos una llave para conocer otras culturas, es decir, otras formas de vivir y de ver el mundo. Nuestra mente comienza a cambiar desde que hace el esfuerzo por entender que el género gramatical funciona distinto, y que un idioma está lleno de “convenciones” que parecen o tener sentido, de acuerdo a nuestra propia lengua. Cuando viajamos, descubrimos, como ustedes lo dijeron: diferencias en horarios, espacios, tipos de comida, distancia física y formas de saludar. Vivimos lo que se conoce como “choque cultural” porque, al igual que sucede con el idioma, creemos que nuestra manera de vivir es la “correcta”. A eso se le llama “etnocentrismo” y nos sucede a todos. Pero luego llegan otras etapas, en las que valoramos la diferencia, nos damos cuenta que el contacto intercultural nos abre puertas como nuevos intereses, aficiones y recursos para el futuro.

El objetivo de este ejercicio es explorar ese futuro, soñar con él; valorar lo que aprender alemán, y/u otros idiomas ha aportado a su vida. Están por terminar ESO y es un buen momento para pensar en cosas como: ¿Quiero continuar estudiando alemán u otros idiomas? ¿Quiero conocer otras culturas o aprender con mayor profundidad sobre la cultura alemana? ¿Me interesa viajar? ¿Qué he descubierto o aprendido? ¿Cómo me ha inspirado esta experiencia?

**Instrucciones:**

- Realizar de manera individual o colaborativa una representación visual que exprese emociones, ideas, emociones, sueños, planes, descubrimientos, aprendizajes, etc. relacionados con el aprendizaje de alemán y/o el intercambio académico.
- Sea una representación multimedia, es decir, haga uso de al menos tres medios como: texto, dibujos, fotografías, audio, video.
- Exprese con poco texto y aproveche otros lenguajes como la imagen.
- Use alemán, pero si quieren expresar algo más complejo pueden complementar con castellano o catalán.
- Esté elaborado en Prezi, generado con base en su propio esquema, o modificando lo más posible alguna de las plantillas.

Figura no. 20. Instrucciones para el ejercicio. Elaborada por la autora.

- **Sesiones 3 y 4.**

Para motivar a los alumnos, esto también se realizó como un concurso. Cada grupo estaría formado por 2-4 personas. Los ganadores del concurso se harían acreedores a un par de boletos para el cine. Les solicité planear su presentación inspirados por los ejemplos de Prezi que habían visto en la primera sesión pero para la creación del su propio mensaje y cumpliendo con los requisitos solicitados.

Mi asesoría se concentró tanto en el diseño como en la reflexión sobre la experiencia en relación a la interculturalidad y cómo mostrarla de manera visual, o con la inclusión de música, etc.

Los alumnos escogieron diferentes colores y esquemas para representar ideas. Uno de los grupos, que no había hecho el intercambio, escogió el tema de idiomas en general y sus ventajas; otra alumna, que estaba aprendiendo por su cuenta japonés y coreano debido a su gusto por los mangas, dibujó un árbol en el que cada idioma representaba algo en su vida. Su lengua materna era el castellano y ella asociaba ese idioma a algunas cosas, el catalán a otras, el alemán y el inglés a otras y el coreano y el japonés a otras más. El resto de los equipos crearon un esquema en el que representaban de manera cronológica su viaje a Alemania comenzando con la salida y luego qué había pasado. Por tanto, les retroalimenté sobre la importancia de que se enfocaran en sus propias experiencias y no en una descripción objetiva de los hechos: visitas, acciones, etc.

Llamó mi atención que solo en un grupo se enfocaran en el futuro o en la planeación de si querían seguir estudiando idiomas o viajando. Pero a la vez observé que lo significativo para ellos era precisamente la experiencia tangible que habían tenido y los buenos recuerdos sobre ella.

Durante la sesión algunos alumnos solicitaron mi permiso para buscar imágenes, ideas, traducciones, etc. en el móvil. Observé que este era un buen recurso y necesario para este tipo de ejercicio. Mientras en esta época todavía no se había aprobado el uso del móvil en el centro, había comentado esto previamente con la directora, quien me había permitido hacerlo.

Cuando me explicaban su diseño pude observar que mientras la metáfora principal era el viaje en avión, tenían diferencias en la manera de comunicarlo.



Figura no. 21. Prototipos de mapas hipermedia elaborados por los alumnos. Fotografías tomadas por la autora.

Los alumnos contaban con el fin de semana para hacer el ejercicio. Este no era una actividad asignada por la profesora ni tendría una evaluación numérica así que solo contaba con la motivación que tuvieran. De cinco equipos, solo dos me enviaron su mapa.

- **Evaluación de mapa hipermedia. Intercambio a Alemania. Joana y Naomi (pseudónimos).**

Ambos mapas entregados cuentan con imágenes tomadas por los alumnos participantes pero en las fotografías aparecen casi todos los alumnos de esta asignatura, alumnos de diferentes grados que hicieron el intercambio, algunos de los cuales ya estaban incluso en otro bachillerato, así como alumnos de la institución de intercambio en Alemania. Aunque la presentación se hizo pública en la red, no se puede hacer un análisis detallado del corpus porque no se cuenta con los permisos de confidencialidad de todas estas personas. Sin embargo, aquí se analiza la estructura general y las propuestas del mejor mapa. Al final del análisis se muestran un par de imágenes que cumplen con criterios de respeto a la confidencialidad.

Este trabajo fue hecho por Naomi y Joana, Ella fue la misma alumna que hizo el plano de su casa en Prezi, en lugar de usar plantillas en un ejercicio asignado por la profesora que se comentó en la sección de diagnóstico.

Las alumnas cumplieron con utilizar gráficos, imágenes, texto y audio, por lo que la presentación era multimedia. A continuación se explican tres estrategias que las alumnas utilizaron y que demuestran una de las competencias enumeradas en la dimensión producción de la propuesta de transalfabetización:

Capacidad para elaborar mensajes monomediales, multimediales y transmediáticos; para seleccionar el o los medios adecuados para el propósito comunicativo y para explorar o utilizar las características del lenguaje y del (los) medio(s) seleccionado(s) así como la lógica de las plataformas utilizadas. Basado en Kalantzis y Cope, 2009, Kress, 2003, Kress y Van Leeuwen, 2001 y con aportaciones de la autora).

1. Para mostrar la cronología del viaje utilizaron un mapa de Europa y situaron como punto inicial Barcelona. Con líneas mostraron el recorrido hasta su primer destino en Alemania, el cual también sirvió para simular un largo periodo de tiempo de llegada. En el mapa también se podían ver otros dos destinos. Es decir, se podía ver el recorrido espacial y temporal del viaje. Ya que las imágenes son pequeñas en la

figura, he añadido una flecha para ver cómo se observaban los tres destinos visitados en Alemania. (Cuadro no. 1, figura no. 22)

2. En la asesoría en aula insistí en que reflejaran la experiencia subjetiva y no solo enumeraran las acciones, las visitas académicas y los destinos del viaje. En este caso, las alumnas representaron pensamientos visuales con los globos típicos del cómic en los que insertaron fotografías con vivencias específicas que habían tenido algunos de sus compañeros. Usando el zoom, se podía acceder a esas historias. (Cuadros 2 y 3, figura no. 22).
3. En diferentes destinos del viaje, las alumnas también utilizaron las ventanas de los edificios para colgar fotografías de escenas que habían vivido en esos lugares. La ventana funcionaba como puerta de entrada a la experiencia que los alumnos habían tenido en ese lugar. En el cuadro no. 2 de la siguiente figura se pueden observar cuatro ventanas que tienen fotografías y representan vivencias que tuvieron en la escuela anfitriona. Esto mismo lo hicieron con un castillo al que visitaron.

En este mapa hipermedia las alumnas hicieron un esfuerzo por dar mayor subjetividad a su experiencia de intercambio y supieron representar dicha subjetividad visualmente en forma y contenido.

Este ejercicio fue hecho fuera de las sesiones que observé vi solo la parte del diseño y planeación del proceso. Las alumnas me comentaron que posteriormente se habían puesto de acuerdo en cómo trabajarían en equipo y habían realizado algunas cosas por separado en casa y también habían trabajado en conjunto. Mientras Joana es una chica disciplinada, curiosa e inquieta que aprende por si misma, es creativa y probablemente apoyó el aprendizaje de su compañera Naomi en el proceso, se puede decir que el ejercicio incrementó el conocimiento de Prezi de ambas a nivel técnico, que las instrucciones, requisitos y asesoría favorecieron que las alumnas se enfocaran más en la experiencia subjetiva y que el proceso de diseño y prototipo del mensaje apoyaron que desarrollaran un mapa más complejo que si lo hubieran hecho directamente en el programa. Sin embargo, la imaginación y creatividad de las alumnas no fue algo enseñado en estas sesiones. Igualmente, se pueden observar no solo habilidades sino actitudes. Joana y Naomi hicieron un gran esfuerzo e invirtieron tiempo.

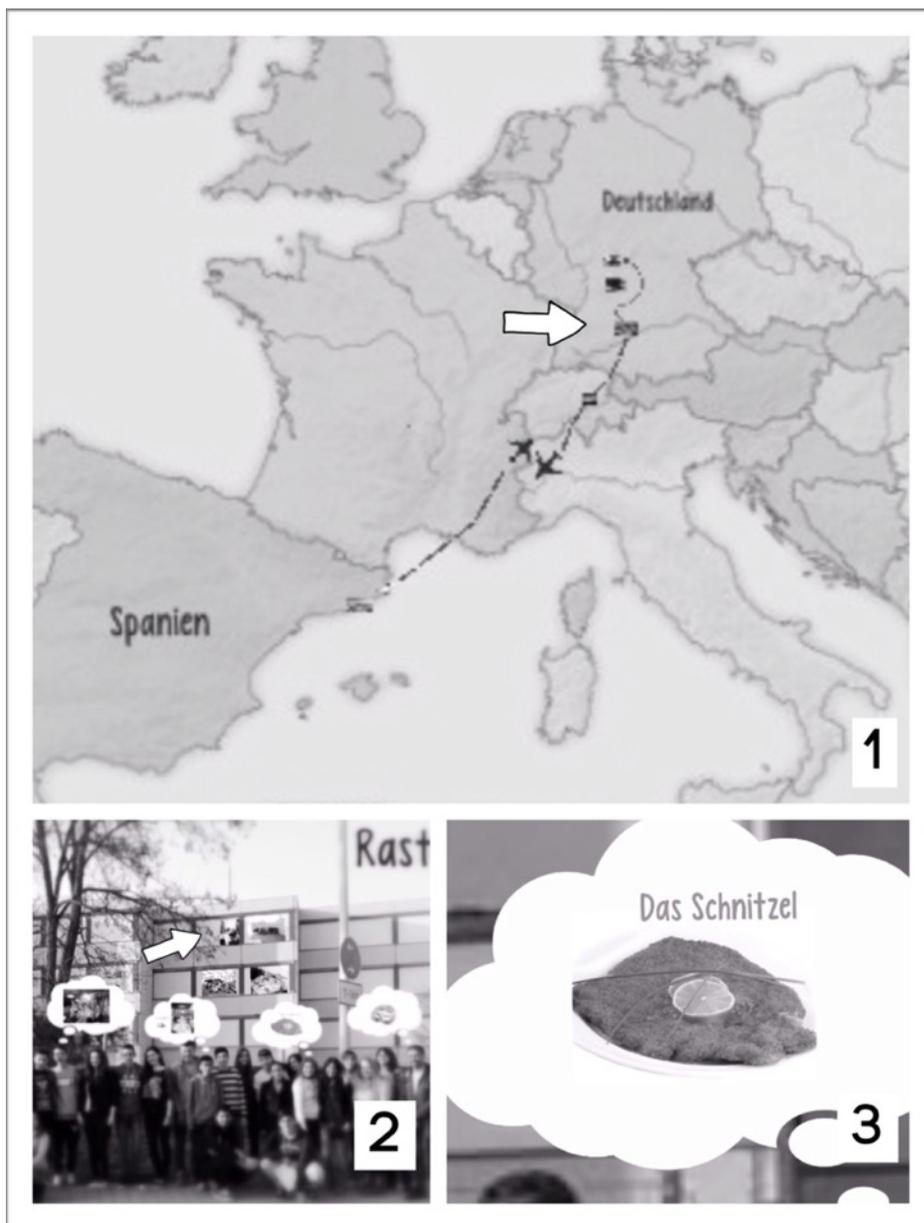


Figura no. 22. Mapa hipermedia. Impresiones de pantalla. La imagen del cuadro no. 2 ha sido recortada y tratada para cumplir con requisitos de confidencialidad. Elaborada por la autora.

- **Evaluación de las participantes**

Joana y Naomi dijeron sentirse muy satisfechas con el ejercicio. En la breve entrevista de evaluación que les hice posteriormente parecían contentas de que se les hubiera reconocido no solo a través del premio simbólico de un par de boletos para el cine sino porque su profesora estuvo muy contenta al ver su presentación y pidió que se colgara

en el blog de la escuela. A su regreso de Alemania y después de descubrir lo que los alumnos habían hecho durante esa semana, la profesora me escribió por correo electrónico lo siguiente: “Su prezi es muy muy chulo. ¡Lo hemos colgado en la web!”. Me dijo que daría un segundo y tercer premio simbólico y que había dado más tiempo a los otros equipos para que terminaran dicha actividad.

Las alumnas me comentaron que ellas habían entendido que Prezi era como un muro inmenso e infinito en el que se podían hacer muchas cosas y que después lo habían seguido utilizando para otras materias.

#### **8.4.3. Videoselfies 3o. y 4o. de ESO. Educación emocional y autoconcepto.**

Esta intervención tuvo una duración de 4 horas totales en aula con todos los alumnos, más una hora con una sola alumna para terminar su videoselfie. El primer taller tuvo una duración de dos horas consecutivas y se realizó en marzo del 2015. Debido a que en esta clase se trabaja por proyectos y tienen muchas visitas calendarizadas y salidas a prácticas profesionales una vez a la semana, la segunda sesión pudo realizarse hasta dos meses después en mayo del 2015. Dos de los cuatro profesores que tiene este proyecto formativo estuvieron en la primera sesión: Dalia y Miguel. En la segunda, solo uno de ellos, Miguel. Su rol fue de observadores, participantes en muchas de las actividades, haciendo todas las actividades como un alumno más y también me dieron apoyo a que se mantuviera un ambiente ordenado y de trabajo pero permitieron que yo coordinara la sesión como instructora, como ya lo hacen en el resto de talleres que los alumnos toman con diferentes organizaciones.

#### **Primera sesión. Taller de autonocimiento y conceptualización**

Selfies en video o videoselfies es un término que en esta tesis significa un ejercicio audiovisual alrededor de la narrativa del yo. Es un ejercicio autobiográfico que contesta en un formato audiovisual, y de maneras decididas por el participante, la pregunta: quién soy, y en ese sentido, qué quiere decir de sí mismo, o bien, el participante habla sobre un tema importante para él en su vida, pero difiere de las narrativas personales (Lugo, 2012) en cuanto a que no narra una experiencia concreta, por ejemplo un

cumpleaños, un accidente, etc. En mi rol de profesora he realizado estos ejercicios con alumnos universitarios por alrededor de cinco años pero el término *videoselfie*, fue acuñado por el profesor Miguel en una conversación. Este difiere, por tanto, de los usos que puede tener como hashtag en Twitter donde se refiere a retratos espontáneos en video o en series, por ejemplo de Disney donde los participantes hablan al público como si fuera un diario en el que le cuentan parte de la historia y que son promovidos por las series en sus sitios como videoselfies.

Debido a la naturaleza íntima del ejercicio era muy importante crear un buen clima y lograr cercanía y confianza con los participantes. Los alumnos me habían visto en la escuela y en alguna de las visitas a las que los había acompañado pero algunos habían hablado conmigo, otros no, o solo un poco. Siguiendo los principios de la etnografía, sabía que si quería que ellos produjeran un producto en el que ellos contestaran quiénes son, o bien contaran algo personal relativo a sus intereses, sueños, etc. era importante que yo también fuera honesta y me mostrara con ellos. Así que acudí a hacer un pequeño videoselfie yo misma y mostrarlo al inicio.

En el videoselfie, una producción audiovisual menor a dos minutos, se veía una metáfora: “si fuera objeto, sería telar, porque la vida se trata de construirme y destejerme cuando me equivoco”. Había dos comparaciones: yo soy como mi cabello que es abundante, revuelto, confuso...” y una sinécdoque en la que daba una explicación de mi personalidad a partir de una parte de mí: mis manos.

Esto funcionó bien en varios sentidos. Por un lado, ellos pudieron conocerme un poco mejor. En el videoselfie acudí a mostrarme con una persona de defectos y virtudes. Intenté ser abierta y honesta. Por otro lado, esto me permitió mostrarles maneras sencillas a nivel gráfico o audiovisual que permitían contar una historia a través del mero uso de la cámara del móvil o de aplicaciones para tableta gratuitas como *Show Me* en las que podían expresarse con líneas muy sencillas sin necesidad de saber dibujar. Así mismo, mostraba al menos tres formas de conceptualizar en relación a la identidad basadas en pensamiento metafórico.

Por otro lado, mientras este videoselfie podía servir como un modelo o una inspiración, no se podía imitar. Ellos tenían que preguntarse qué querían decir de sí mismos y cómo.

Los siguientes ejercicios fueron de autoconocimiento, generación de confianza y reconocimiento mutuo muy similares a los que la profesora Dalia hacía con los alumnos. El objetivo de esto era explorar varias formas de conocerse:

- A través de lo que otros saben, piensan y me quieren decir de mí.
- A través de lo que yo pienso de mí y no digo a otros.
- A través del pensamiento contrafactual y la imaginación.

En la siguiente figura se incluyen imágenes de los ejercicios o los materiales utilizados para realizarlos. Uno de los primeros ejercicios fue simular escenas grupalmente. Esto requería trabajo en grupo, imaginación, rapidez y espontaneidad y “pose” para ser fotografiado. El segundo ejercicio fue reconocer las virtudes de otros a través de hashtags. La regla es que solo podrían decirse virtudes. El ejercicio funcionó muy bien en general excepto por un problema ya que uno de los alumnos hizo una broma desagradable a una compañera en uno de los post it donde debían escribir solo virtudes. Los profesores manejaron muy bien la situación y todo pudo continuar. Dado que esto sucedió, al final de este ejercicio hicimos la reflexión de que las etiquetas eran solo eso y que si no nos gustaban las que otros nos ponían, podíamos quitarlas. Sin embargo, la situación me hizo pensar que mientras como investigadora había previsto que esto no provocara situaciones negativas y por eso el ejercicio solo contenía decirse “virtudes” no había previsto que en ejercicios de autoconocimiento y apertura pueden suceder muchos imprevistos

El tercer ejercicio fue una lista de “like”, “no like” aludiendo a su uso en Facebook. Les pedí que pusieran cosas de sí mismos que les gustaban o no les gustaban. Este ejercicio era privado. El penúltimo ejercicio consistió en contestar: si fuera objeto sería, si fuera animal, sería..., si fuera comida, sería... A algunos alumnos este ejercicio les fue muy complejo de responder.

El último ejercicio fue fotografiarse unos a otros en parejas o grupos. Para ello salimos al patio y compartí algunos tips sobre retrato en cuanto a ángulos, iluminación, etc. Pero sobre todo en cuanto cómo el retrato se trataba de proyectar quién era esa persona. Así finalizó este taller que pretendía apoyar la conceptualización para la segunda sesión que sería de lluvia de ideas y producción de su videoselfie.

## Segunda sesión. Taller de diseño y producción

Los alumnos se mantuvieron muy atentos y de buen ánimo en la primera sesión. Sin embargo, considero que como pasaron dos meses desde la primera hasta la segunda sesión, el interés y el enfoque había disminuido.

Para facilitar que ellos pudieran realizar el proceso de conceptualización con rapidez para poder producir en dos horas, les proporcioné un mapa mental de temas sobre los que podían hablar pero en los que tendrían suficiente libertad para expresarse:

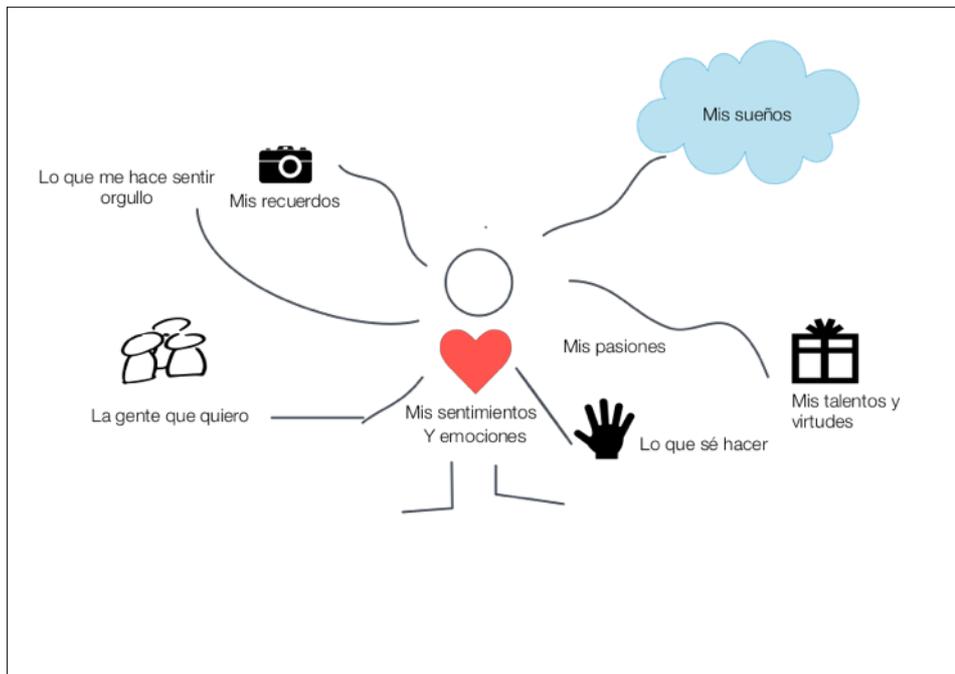


Figura no. 23. Apoyo visual para la selección de tema en el videoselfie. Material utilizado en la sesión. Elaborada por la autora.

Además de este apoyo visual, se les proporcionó una guía que apoyaba el proceso pero que intentaba dejar suficiente apertura para que los alumnos pudieran tomar decisiones de qué alternativa querían explorar y cómo se querían representar.

Un par de ellos decidió hacerlo en conjunto también motivados por la falta de recursos tecnológicos. Hicieron una autoficción en imagen. Yo les había explicado que esto consiste en una “ficcionalización” de uno mismo. Así, ellos decidieron retocar una

fotografía en la que eran jugadores de fútbol de sus equipos favoritos. (Cuadro no. 1, figura no. 24). Otro grupo de chicas también trabajó en equipo y decidieron hablar de la casa de sus sueños y hacer un plano de cómo sería la casa ideal para las tres (cuadro no. 2 figura 24), otra de las alumnas había mencionado que a ella le gustaba mucho hacer flores de papel y en la primera sesión había dicho que hablaría de este pasatiempo, pero en esta sesión dijo que había cambiado de idea y quería que sus virtudes salieran de la flor. Mencionó la técnica de stop motion que habían aprendido antes (cuadro no. 3 figura no. 24). Otro de los alumnos dijo que haría un video sobre su novia y que se lo dedicaría. Lo hizo muy rápidamente y en la misma sesión lo publicó en Instagram. Uno más, hizo un video sobre sus sueños en el futuro: los idiomas que quería aprender, a dónde quería viajar, quién quería ser. Utilizó fotografías personales con otras tomadas de la red y con música.



Figura no. 24. Proceso de conceptualización, diseño y producción. Trabajos de los alumnos. Fotografías y figura elaboradas por la autora.

### **Observaciones durante el proceso**

A los alumnos les gusta trabajar con medios pero no tienen una gran motivación para hacerlo, por ser medios en sí; sobre todo quienes ya tienen un dominio de ello. El profesor Miguel me comentó algo que puede explicarlo: “lo que hacemos afuera y les gusta, no lo quieren hacer aquí adentro porque son como dos mundos. Es como: eso no lo toques, eso es divertido hacerlo en ese otro contexto y lo que es de aquí, es la escuela”. En el contexto escolar, a los alumnos, más que los medios, parece gustarles expresarse, comunicarse con libertad en clase, trabajar en equipo, participar y tener metas concretas que alcanzar.

Durante el proceso, también pude notar la diferencia en el manejo de medios. Hay quienes traían móvil con editor de video instalado y muchas aplicaciones, quienes tienen menos experiencia incluso para hacer búsquedas en internet y preguntan constantemente: ¿Cómo lo hacemos?, quienes rápidamente pueden buscar imágenes específicas y adecuadas para construir una historia propia y con humor, etc.

En cuanto a la actitud observé que algunos alumnos no se mostraban muy interesados en la conceptualización, o de hecho les costaba trabajo entenderla o pensar en por qué no hacían directamente las cosas. Algunos tienen una visión más exploratoria que de planeación en el proceso creativo, pero es notorio que cuando se les anima y asesora en el proceso de planeación, las producciones se enriquecen a nivel del significado.

En el caso de las alumnas que hicieron el plano de su casa ideal, avanzaron poco a nivel de una producción terminada porque contaban solo con una tableta sin internet para hacerlo, ellas querían buscar imágenes, pero a la vez, por tener solo un dispositivo tuvieron que hacer un proceso colaborativo para encontrar qué tienen en común y decidir solo una casa ideal. A nivel de colaboración esto funcionó bien.

### **Obstáculos**

- De estos alumnos, solo dos concluyeron con el trabajo al cierre de la sesión: quienes hicieron video. Estos alumnos eran Juan y Pedro, los alumnos de quienes se habló en el Capítulo 6. Uno era Youtuber e Instagrammer y el otro quien solía hacer videos en Vine. De hecho ellos terminaron muy rápido. En uno de los casos, el alumno hizo

algo muy similar a lo que haría en Instagram y no exploró más por el propio dominio de los medios que ya tenía.

- En los otros casos, los problemas para terminar se debieron a la falta de recursos tecnológicos como la red. Es importante aclarar que mientras la escuela tiene aulas de informática, se consideró que era mejor trabajar en un aula más apta para el trabajo en equipo, con mesas, etc. por lo que se trabajó en la biblioteca. También se consideró explorar el trabajo con los propios móviles de los alumnos creyendo que esto sería una ventaja y podrían trabajar con sus propios artefactos y las aplicaciones que ya conocieran y disfrutaran. Pero en la escuela no había acceso abierto para sus dispositivos. Uno de los alumnos mencionó que no quería utilizar su plan de datos para buscar fotografías, etc. En otros casos, los alumnos no tenían instaladas aplicaciones para editar video o para hacer dibujos, o bien, no les interesaba hacerlo con dibujos.
- Otro obstáculo fue que el tiempo para producir. Aún si era un video de dos minutos, 2 horas fueron poco tiempo para los alumnos porque precedió un tiempo para conceptualizar, así como por el ritmo de trabajo.
- Un obstáculo final fue la motivación. Hubo un alumno que todo el tiempo estuvo consultando internet pero nunca se animó a producir y otros alumnos que se distraían constantemente.

- **Videoselfie de Adriana. Evaluación del proceso y producto.**

El proceso de conceptualización de otra de las alumnas, con pseudónimo Adriana, era tan interesante, que aunque no había terminado, solicité a los profesores me permitieran trabajar en un aula una hora más en otra ocasión para concluir si ella aceptaba. Tanto los profesores como la alumna aceptaron y eso fue lo que hicimos. Este trabajo se presenta como el único corpus de análisis para esta experiencia debido a varias razones 1) Otro de los trabajos no me fue enviado. b) En el otro aparecían los amigos y la novia del participante. Y aunque este video estaba publicado de manera pública en Instagram, conseguir las firmas para analizarlo era imposible. c) El mejor proceso de conceptualización, fue el de Adriana pues ella utilizó más un pensamiento metafórico.

**Proceso de conceptualización.** Adriana había pensado en hablar sobre su pasatiempo de hacer flores en su videoselfie. Pero posteriormente cambio su idea. Me comentó que quería hacer varias flores de las cuales salieran las virtudes que sus compañeros le habían dicho en la actividad grupal de la primer sesión de videoselfies. Ella tenía la idea de que esto se hiciera en una animación *stop motion*. Como la que habían hecho al principio del curso. Pensó en que de cada flor podría brotar un papel arrugado y envuelto que posteriormente se abriera y en el que se pudiera ver la virtud.

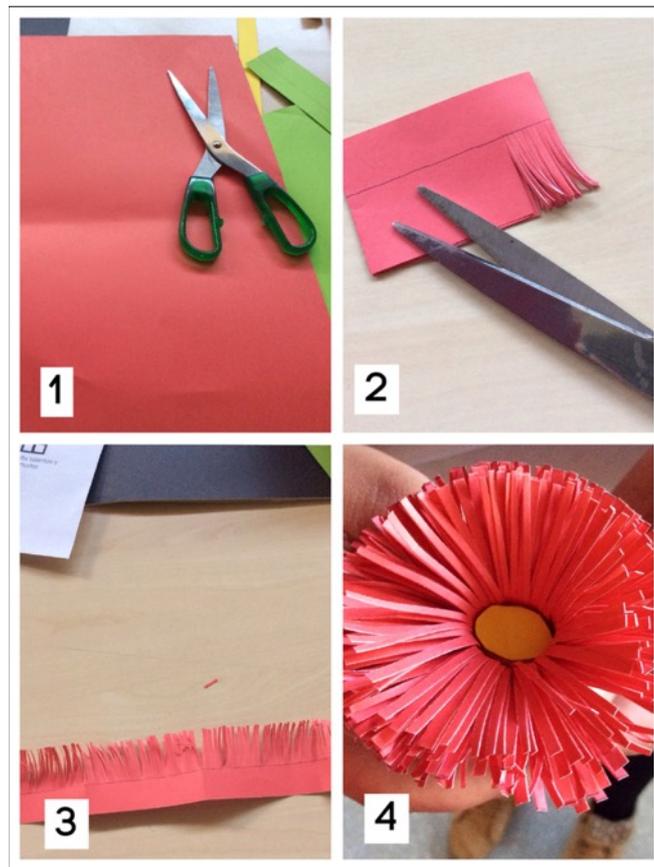


Figura no. 25. Proceso de conceptualización, diseño y elaboración. Videoselfie Adriana. Fotografías y figura elaboradas por la autora.

**Proceso de diseño y producción.** Como juntas observamos que la animación *stop motion* sería muy tardado de realizar y complicado como proceso, le dije que le sugeriría una alternativa.

Para la sesión que tuvimos juntas ella llegó lista con tres flores nuevas (cuadro no. 1 fig. no. 26). Traía consigo los post it de las virtudes y comentarios que sus compañeros le habían hecho en la primera sesión de videoselfies (cuadro. no. 2, fig. no. 26). También tenía preparado un guión con lo que quería decir. (Cuadro no. 3, fig. no. 26). Había pensado en utilizar dos flores. De una saldrían las virtudes que sus compañeros le habían dicho, y de otra, las personas importantes en su vida. Todo esto lo preparó y lo pensó sin la asesoría de ningún profesor o mía.

Durante la sesión, Adriana tomó diferentes fotografías de las flores con mi tableta. Mi asesoría consistió en sugerirle que pusiera hojas blancas abajo y que cuidara la dirección de la luz. Ella tomó las imágenes de los cuadros no. 4, 5 y 7 de la figura no. 26 y algunas más. Decidió ponerle más papel amarillo en el centro de la flor para darle mejor presentación y seleccionó la fotografía no. 4 y la no. 7 entre las opciones que tomó.

Posteriormente, yo le expliqué cómo se utilizaba la aplicación *Explain Everything* para grabar audio, insertar fotografías o texto o dibujar. Le pregunté qué color de tipografía quería y decidió probar con amarillo y naranja. Escogió los colores. Probamos el audio. Ella decidió cómo y en qué orden quería estos elementos, el tamaño de la tipografía, etc. Como ella iba hablando, yo la ayudé a mover las palabras. Pero primero hicimos una prueba de cómo las quería y ella decidió cómo le parecía mejor.

En la siguiente página se puede ver el proceso y consultar la numeración de cada proceso enumerado.

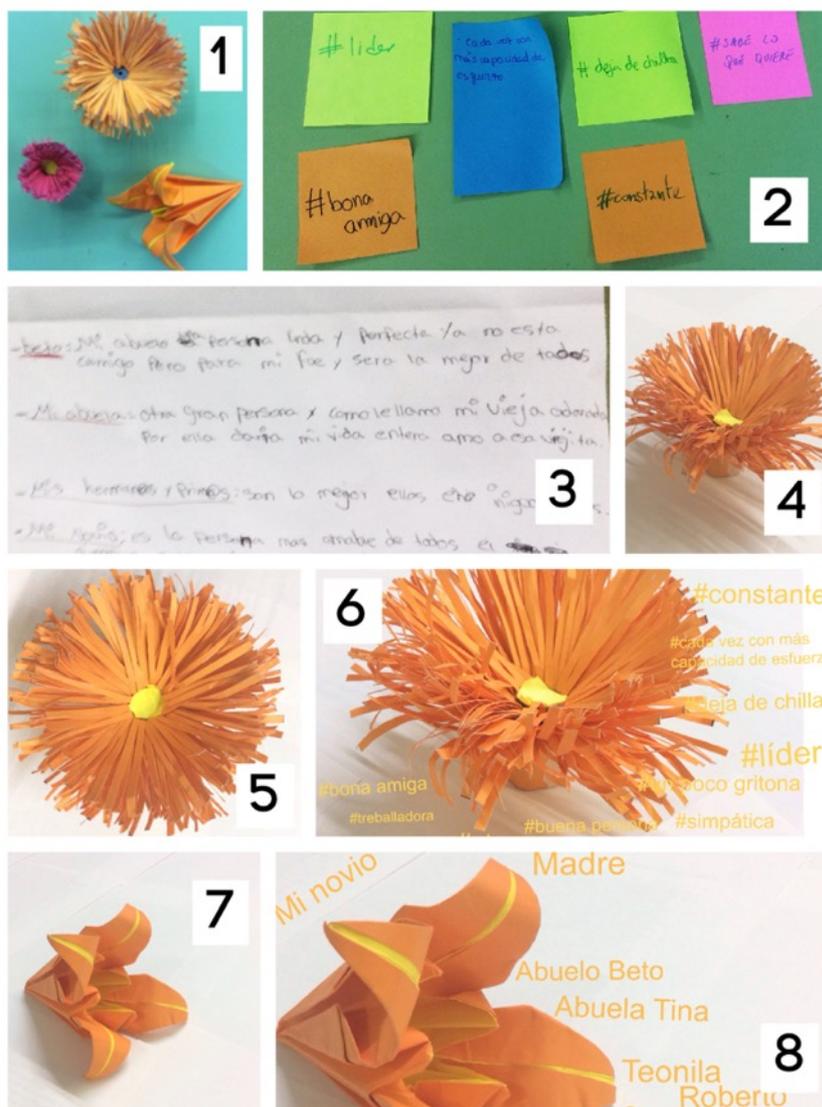


Figura no. 26. Videoselfie Adriana. Proceso de producción. Fotografías 1, 2 y 3 tomadas por la autora. Fotografías , 5 y 7 tomadas por la alumna. Imágenes no. 6 y 8. Impresiones de pantalla de videoselfie.

**Competencias mostradas.** El videoselfie de Adriana revela al menos dos competencias de transalfabetización:

- Capacidad de producir mensajes elementales que sean comprensibles y que contribuyan a incrementar los niveles personales o colectivos de creatividad. (Ferrés y Piscitelli, 2012).
- Conocimiento de las fases de los procesos de producción y de la infraestructura necesaria para producciones de carácter personal, grupal o corporativo. (Ferrés y Piscitelli, 2012).

Al igual que en la experiencia prototipo de extensiones transmedia de *El Quijote* y del ejercicio de Joana y Naomi, no se puede decir que ella haya aprendido estas competencias durante dos sesiones. Es claro que las tenía con anterioridad. Pero lo que sí se puede afirmar es que el diseño didáctico apoyó que ella mostrara estas competencias. Por otro lado, es interesante que ella visualizaba una animación stop motion, gracias al ejercicio que anteriormente habían hecho en clase en uno de los talleres. Sabía nombrarlo y conocía en qué consistía. Mientras escapa de esta investigación medir y comprobar si ella adquirió dichas competencias solo en clase o fuera del aula, la lógica indica que a través de una mezcla de lo que ha aprendido en los diferentes proyectos de clase y otras experiencias fuera del aula.

Por otro lado, es importante que su trabajo no solo revela competencias sino virtudes: por un lado, su paciencia, por otro lado, su iniciativa, creatividad e imaginación. El potencial de estos ejercicios en una clase en la que se trabaja fuertemente con el desarrollo del autoconcepto, es claro.

Algo que me sorprendió fue que Adriana no estuviera interesada en subirlo a Youtube. Me dijo no tener una cuenta. Le dije que yo podía enseñarla pero no pareció importante para ella. Esto me hizo pensar en que hay un paso más que dar en casos como el de ella. Una chica con un gran potencial de convertirse en prosumidora, con mucha imaginación y creatividad pero que todavía no observa el potencial que esto puede tener para su propio aprendizaje y lo que ella misma puede brindar como productora cultural a la comunidad en red.

Así, uno de los aspectos que parece esencial en este tipo de proyectos es enfocarse en dos competencias propuestas en el Capítulo 4:

- Capacidad para valorar la (las) intención(es) específica del propio texto: para uso personal: reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, placer estético o expresión creativa, o para comunicarse con otros: informar, persuadir, entretener, denunciar, convocar, etc. (Propuesta de la autora).
- Capacidad para distinguir que en el contexto contemporáneo se puede ser productor cultural con pocas habilidades técnicas y que es valioso participar en diferentes ámbitos de la vida personal y comunitaria. (Propuesta de la autora).

- **Evaluación de los participantes**

En esta experiencia no realicé una evaluación de los alumnos participantes. El tiempo que consumió la producción me impidió que hicieran una valoración en conjunto. Debido a que solicité más tiempo para trabajar con Adriana, tampoco podía seguir solicitando más. Estábamos casi al final del año escolar en el que Adriana terminaba 4o. de ESO. Pero en adelante se comparte la evaluación que Miguel, profesor del aula AP34 en el que hicimos el taller de videoselfies hizo sobre esta experiencia:

Ayer hicimos una reunión con los chicos y familias. vinieron todos los de 4o. porque después había la ceremonia de graduación, de 3o. vinieron solo 3. Enseñé fotos, hice un resumen de lo que hemos hecho este año. Le pedí permiso a Adriana (pseudónimo) de enseñar su videoselfie. Le costó un poquito porque es algo muy personal. Vino el novio y había una declaración de amor, pero al final dijo que sí. (...) Lo pasé y comenté cómo uno de los objetivos principales del grupo es que los chicos lleguen a sentirse seguros de ellos mismos, que puedan hablar de sus sentimientos, de las personas que son importantes para ellos ¿no? porque a veces una de las raíces de los fracasos que han vivido, es la falta de seguridad. (...) Y Adriana es la persona donde se ha visto más, porque precisamente, ella se encerraba en ella misma. Parecía una chica mucho más cerrada, con menos recursos de lo que realmente tiene. Hemos visto que puede ser creativa, tiene mucho apego para mucha gente, es una persona que se ha ido abriendo como una flor. En este sentido ha sido muy interesante.

También ha sido interesante tu presencia. Que temporalmente ha sido muy limitada de contacto activo con los chicos, ha sido de pocas horas, pero para ella ha sido muy importante. Este año hemos hecho muchas actividades muy diferentes; los chicos han entrado en contacto con muchas personas y en algún momento tanto nosotros como profesores, como el personal del depto. de educación y con los mismos chicos, había momentos que teníamos la impresión de que tal vez nos estamos dispersando mucho (...) Hemos ido al mismo tiempo hacia los dos extremos respecto a un aula ordinaria. En un aula ordinaria tienen 10 referentes con quien en general, no llegan a tener un vínculo muy fuerte, excepto en algún caso que hay un profesor o tutor con quien hacen un vínculo importante, pero muchas veces no hay un vínculo fuerte. En cambio aquí hemos tenido muchísimos referentes pero una base nuclear muy fuerte. Y ha sido muy interesante porque cada chaval, cada alumno, en algún momento ha conectado con alguien (...) El pequeño taller de videoselfie, me ha permitido darme cuenta de la importancia de estos múltiples referentes.

## **8.5. Conclusión.**

Este capítulo pretendió complementar lo investigado con la primera experiencia prototipo a través de realizar otra de las NT propuestas en la tipología del Capítulo 4: una mini narrativa transmedia documental; trabajar con distintos profesores y con alumnos de ESO, en lugar de alumnos de bachillerato. Al igual que en la primera experiencia prototipo, como investigadora intenté ajustar estas experiencias del modelo genérico propuesto en el Capítulo 4, a las necesidades reales de la institución específica, así como a las competencias o contenidos de cada proyecto formativo y a los estilos de los profesores participantes.

Este capítulo tiene un valor importante porque informa la investigación en diferentes direcciones. Tres de ellas, relacionadas con la naturaleza de la investigación etnográfica y basada en diseño, en espacios escolares:

1. Realizar una investigación basada en diseño en contextos reales como una escuela y realizar diseños participativos es problemático porque es difícil enlazar los objetivos de investigación con el calendario escolar, las prioridades de los profesores que evidentemente deben cumplir primero con las actividades académicas que ya tienen calendarizadas, y, que además pueden presentar cambios; contar con el tiempo para trabajar en conjunto realizando tales diseños participativos es poco probable. Queriendo ser inclusivo y participativo, se puede correr el riesgo de ser impositivo con tal de “cumplir” con la propia investigación. Si no se quiere tomar esta postura, habrá que modificar en parte el diseño de la investigación y adaptarla a las necesidades del centro escolar, o bien, pasar mucho tiempo en la escuela para lograr concluir lo más posible el proceso de investigación en todas sus fases. En este capítulo, por ejemplo se acudió a otras maneras de evaluar la experiencia de los participantes, o bien, no se pudo concluir con el mismo rigor con el que se hizo la evaluación en la experiencia en el aula de literatura.
2. Tiempo para todo el ciclo de investigación dentro de aula. Mientras la investigación basada en diseño requiere de las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, esto requiere una gran cantidad de horas en aula. En el caso de la experiencia prototipo en la clase de literatura, esto fue factible porque estudiaban

una hora por trimestre y aunque aprendían de otra manera, seguían aprendiendo sobre la obra, pero no en todos los casos es posible porque los profesores tienen que cumplir con su programa analítico y la investigación no se enlaza tan fácilmente como en la clase de literatura.

3. El trabajo con medios en el caso de adolescentes presenta problemas de confidencialidad de datos. Ellos tienden a trabajar fácilmente con fotografías, aún cuando como investigadora no indiqué o solicité que lo hicieran e incluso sugerí trabajar con gráficos y dibujos. En pro de ser respetuosa de su participación y de sus propios lenguajes, tampoco se les podía imponer otra manera de trabajar. Los alumnos tienden a compartir en redes sociales, y de manera espontánea me mostraban y compartían lo que hacían en redes una vez que tenían confianza en mí, pero analizar estos datos es imposible ya que requeriría el permiso de sus padres por la edad para cumplir con estándares éticos de la investigación en Europa. Como se vio, en esta investigación se realizó un trabajo en aula en el que los estudiantes decidieron utilizar fotos de su viaje de intercambio; pero aunque las fotografías fueron tomadas por dos alumnas, aparecían una gran cantidad de alumnos, lo que hacía casi imposible conseguir la firma de todos los padres. Por tanto, era un corpus que no podía analizarse y publicarse completo.

Por otro lado, al ponerme como investigadora en el lugar de los profesores de educación media, pude descubrir la cantidad de tiempo y recursos necesarios para el desarrollo de un proyecto como este y lo complejo que sería en la realidad cotidiana hacerlo en equipo para tres diferentes grupos. Esto informa de aspectos logísticos para realizar narrativas transmedia en contextos escolares.

En cuanto a la valoración de los profesores sobre estas experiencias de investigación y el valor que tienen en el aprendizaje de los alumnos las valoran muy positivamente conforme va avanzando el tiempo y pueden notar resultados que son también un retorno para la institución y no solo para la investigación. Una de las profesoras no participante en esta muestra de cinco grupos me dijo que había visto la presentación en Prezi y que para otro viaje escolar pensaba ponerles algo similar para que reflexionaran sobre el significado de su experiencia. Posteriormente, cuando visitaba la institución, algunos

profesores me buscaban en la sala de profesores para pedirme consejos sobre el uso de medios en sus clases. Los profesores Verónica y Miguel me comentaron de diferentes cambios que realizaron en sus clases como resultado de nuestras conversaciones o de las peticiones que me hacían de sugerencias. Con ello, pude observar que los profesores tienen una escucha abierta pero como es natural, quieren que la asesoría de investigadores se ajuste a sus necesidades y no viceversa: sus necesidades se ajusten a la investigación.

Esta experiencia prototipo apunta a que es factible fomentar competencias de transalfabetización cumpliendo con los objetivos de aprendizaje que los profesores persiguen y que esto puede hacerse coherente con diferentes estilos pedagógicos, pero requiere un diagnóstico y un diseño e implementación con pautas muy específicas.

Por otro lado, es significativo que los profesores participantes en este estudio ya se destacan en innovación educativa aunque estas no se relacionen directamente con la visión de la transalfabetización o con el uso de narrativas transmedia. Pero las narrativas transmedia sí parecen tener un aporte específico como herramienta para dar voz a los alumnos, para lograr que la participación se realice desde el diseño del mensaje cuando el proyecto implica producción de contenidos y apoya en que las producciones se relacionen con su identidad, sus intereses o su forma de ver el mundo.

Parece revelarse que una de las estrategias necesarias para los profesores interesados en usar estrategias basadas en narrativas transmedia como las propuestas en el Capítulo 4, es que ellos puedan contar con guías y materiales preparados, o bien, materiales que sean fácilmente obtenibles en la red. La disponibilidad de WIFI, o bien de algunos dispositivos como tabletas que tengan ciertas aplicaciones ya instaladas facilitaría este tipo de trabajo.

Por otro lado, en todas estas experiencias percibí a los alumnos de buen ánimo para realizar el trabajo mientras este se realizara en tiempo de aula. Descubrí en ellos personas muy creativas y expresivas, abiertos y deseosos de compartir qué hacen con los medios en su tiempo libre. Se enfatiza nuevamente que el rol de alumnos como Joana, Sergio, Pedro y José es central en términos de incidir en la transalfabetización. Ellos representan un liderazgo en la exploración en medios. Joan, por ejemplo lleva a su

clase nuevos aprendizajes, sus compañeros la imitan y esto motiva y eleva las competencias de todo el grupo, gracias a que la profesora diseña los espacios para que esto sea posible. Pero es importante señalar también que casos como el de Adriana revelan la importancia de que la escuela influya en la formación en medios que permita a alumnos que no tienen esta formación por su cuenta explorar su potencial y valorar lo mucho que tienen que decir. Esto es importante para su autoconcepto pero también para que la esfera pública cuente con las voces de los jóvenes ciudadanos.



## V. CONCLUSIONES

### 9. Conclusiones.

La problemática que justificó esta investigación es cómo educar a los jóvenes que se viven como seres transmediados (Elwell, 2014) y que no viven “la red” y “el mundo real” como dos espacios separados sino que están en permanente conexión en una esfera a la que se ha conceptualizado como *networked publics* (boyd, 2015).

El reto para la escuela contemporánea es educar ciudadanos para su desarrollo personal y para el desarrollo de la comunidad; por lo tanto, educarlos para su participación en la esfera pública en diferentes ámbitos. Por ello es importante la formación en una cultura participativa. (Jenkins, 2006). Ya que esta se forma a través de competencias socioculturales de sus miembros (Jenkins et al, 2009), es peligroso reducir la formación de los alumnos y profesores a la capacitación en tecnologías como apoyo a la docencia o al aprendizaje y creer en las tecnotopías. Es esencial reconocer que para los jóvenes los medios son artefactos y medios culturales (Buckingham, 2008).

Conceptos como aprendizaje participativo (Jenkins, 2015) o aprendizaje conectado (Ito, 2015) que exploran la participación independientemente de si este se da en ambientes digitales o no digitales parecen ser más propicias para reflexionar sobre el rol de la escuela en el escenario comunicativo contemporáneo.

Como se afirmó en la presentación, el fin último de esta tesis es contribuir a la reflexión de la escuela sobre su rol en la alfabetización contemporánea y proponer una serie de temas y conceptos que apoyen dicha reflexión. Se propuso reformular el concepto de transalfabetización, antes propuesto por Sue Thomas y otros autores (2007) y redefinido por Divina Frau-Meigs (2012) para que este, además de incluir la idea de cómo leer, escribir e interactuar en redes, abrace no solo una perspectiva crítica sino sociocultural. Además, se propusieron tres estrategias para promover la transalfabetización a través del diseño de narrativas transmedia. Se reconoce que esta es tan solo una de las maneras de promover la transalfabetización pero fue la que se exploró en esta tesis (Capítulos 7 y 8) dadas su ventajas para promover la narrativa como modo de aprendizaje, la

especulación y la imaginación, así como para integrar los saberes de los medios que tienen los alumnos (Buckingham, 2005).

Para ello, se desarrolló un *framework* o modelo nutrido primero por la teoría y las experiencias prácticas de los productores e investigadores especializados en narrativas transmedia comerciales, pero que se adecuó a la educación acudiendo a los campos de los estudios del fan, de las nuevas alfabetizaciones y a la alfabetización mediática. Posteriormente (en el plano secuencial de esta publicación, pero paralelamente en el plano temporal de la investigación) se realizó un trabajo de campo en un instituto de educación pública y de nivel medio de Barcelona. Este fue un estudio extendido a lo largo de dos años en cinco diferentes fases de inmersión.

La primera fase de la investigación, que fue descriptiva, se enfocó en contestar las siguientes preguntas (Capítulo 6).

1. ¿Cómo es la vida cotidiana en una escuela de educación media en Cataluña?
2. ¿Cuáles son los proyectos formativos que tienen mayor potencial de influir en uno o varios de los ejes de la transalfabetización: recepción, producción y participación?
3. ¿Cómo usan los profesores y los alumnos de esta muestra los medios digitales y cómo se gestiona la participación?
4. ¿Cuáles son los factores que promueven o desmotivan el potencial de la transalfabetización en estos casos?

En la segunda fase, el enfoque se concentró en explorar a través de experiencias prototipo qué sucedía en las aulas al realizar alguna de las prácticas basadas en narrativas transmedia propuestas en la tipología del Capítulo 4. En los Capítulos 7 y 8 se hizo énfasis en los descubrimientos a través del trabajo empírico que respondían las siguientes preguntas:

1. ¿Las competencias de transalfabetización se pueden promover a la vez que se siguen cumpliendo uno o algunos de los objetivos del proyecto formativo establecidos por los profesores?

2. ¿Cómo promover competencias en transalfabetización con base en estrategias transmedia de acuerdo con los resultados del diagnóstico en cada proyecto formativo en particular?
3. ¿Qué competencias de transalfabetización de los alumnos se hacen evidentes durante el proceso y a través de los productos creados por los alumnos?
4. ¿Qué perciben alumnos y profesores sobre sus roles, el aprendizaje o cualquier otro factor significativo para ellos durante y después del proceso de diseño de la narrativa transmedia?
5. ¿Qué obstáculos se pueden presentar al realizar una narrativa transmedia y qué revela esto?

Debido a que las secciones de evaluación de la investigadora y evaluación de los participantes así como el cierre de cada capítulo del trabajo empírico (Capítulos 6, 7 y 8) cuentan con una detallada conclusión del tema tratado, la idea de esta conclusión en cuanto a la investigación de campo es por un lado, resumir los resultados pero, sobre todo:

- a) Relacionar las dos fases de la investigación: la descriptiva y la exploratoria. Las preguntas de la primera fase también se contestan a través de las observaciones realizadas durante las experiencias prototipo porque permitieron una mayor cercanía tanto con profesores como con alumnos. Hay un diálogo entre ambas fases.
- b) Reflexionar sobre algunas de las preguntas más centrales de la investigación de forma más amplia.
- c) Reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la transferencia de esta tesis a otros contextos.
- d) Considerar la transformación propia a través del proceso de investigación, el encuentro con la realidad y con los sujetos de la comunidad. En una investigación etnográfica esto es muy significativo.

Las páginas finales de esta tesis, intentan atender estas cuatro inquietudes en un diálogo entre ambas fases de investigación. Dichas inquietudes se han organizado en diversos temas que se enumeran y explican a continuación.

- **La vida cotidiana en una escuela y el proceso de transalfabetización.**

Hay importantes hallazgos que se derivan de la reflexión sobre la pregunta 1 ¿Cómo es la vida cotidiana en una escuela de educación media en Cataluña? Mientras la pregunta parece complementaria, vale la pena detenerse a considerar su respuesta. La escuela, como institución, se ve configurada por su contexto particular. En este caso, un barrio con un nivel de renta media baja, en el cual un porcentaje importante de habitantes no llega a realizar estudios universitarios. Este contexto influye, desde el punto de vista de los profesores, en un alumnado poco motivado y que en muchas ocasiones puede tener poco seguimiento familiar en el desempeño y rendimiento académico.

Desde la experiencia de los profesores, y desde mis propias experiencias en aula fungiendo como instructora de talleres, descubrí que motivar a los adolescentes es complejo no solo por estos factores sino por la etapa en la etapa de vida en la que se encuentran. La motivación intrínseca de ir a la escuela, no se observa con facilidad. Ir a la escuela no resulta atractivo. Yo misma lo entiendo si pienso en que los alumnos pasan de 7 u 8 horas al día y todavía muchas de ellas son en asignaturas lectivas.

Pero esto no es algo que los educadores ignoren. La directora de la institución me dijo en nuestra última entrevista: “Se aburren. Se aburren no solo los de 6, 7 u 8, sino los de 9 y 10. Si yo misma ya necesito mis dispositivos y aprendo diferente, ellos más”. Eso la ha llevado a innovar y explorar con mucha rapidez y a instaurar el aprendizaje basado en proyectos.

En la misma entrevista me comentaba cómo una de las escuelas de educación primaria del barrio se creó recientemente con un proyecto pedagógico diseñado desde el inicio con base en proyectos Yo misma visité esta escuela en la que los alumnos tienen aulas de juego simbólico, espacio de proyectos artísticos, aprendizaje de matemáticas basado en juego, etc. Una primaria en la cual los alumnos de 1o. y 2o., trabajan en proyectos en conjunto al igual que los de 3o. y 4o, etc. Por eso para ella se hace esencial el cambio en

la secundaria. “Tenemos que ofrecerles algo, tenemos que estar preparados para los que llegan a 1o. de ESO y para dar continuidad”. Esto apunta a cómo la realidad cambiante, toca la escuela. La aparición de una nueva escuela primaria en el barrio con un modelo innovador influye también en la secundaria.

- **Factores externos que promueven o frenan la transalfabetización**

Como se vio en el Capítulo 6, el contexto de esta escuela con menos recursos tecnológicos que otras (esto dicho por una maestra sustituta y de acuerdo por mis propias observaciones al visitar diversas escuelas en Barcelona) tiene un gran potencial para influir en la transalfabetización a través de proyectos de innovación educativa en los cuales no se privilegia la tecnología. Esta se usa poco o de hecho, no se usa. Los proyectos “Artista en residencia” y “Aula AP34” son proyectos que ponen en práctica con mucha claridad la idea de “aprendizaje conectado” (Ito, 2015) en el que la escuela es como un nodo de red de la sociedad. Participa recibiendo proyectos artísticos, e investigadores, llevando obra de los alumnos a bibliotecas y museos, dialogando con los mayores y los niños del barrio y con otras escuelas, etc. Esto también se debe al contexto específico de la escuela: su personal administrativo y profesorado y, a las características personales de las personas: A su interés en la innovación, el aprendizaje, el arte, vocación por trabajar con un perfil de alumno, etc.

También se observa la influencia de factores estructurales. Los proyectos formativos con más potencial para la transalfabetización son todos proyectos de innovación y el 100% de ellos son asignaturas optativas o grupos especiales. Cuando pregunté a la directora por qué sucedía esto me dijo: “Es donde tenemos más flexibilidad y oportunidades de probar e innovar”. Por tanto, se observa la necesidad, y a la vez beneficio de sistemas educativos flexibles que permitan y fomenten la inteligencia colectiva del propio profesorado.

Otro factor externo es la posibilidad específica de esta escuela que, localizada en Barcelona y en Europa, puede acceder a programas con fondos externos como “Artista en residencia” o concursar y ganar lugar para participar en un proyecto de intercambio cultural entre profesores y alumnos que también ha recibido fondos de la Unión

Europea: los proyectos Comenius que ahora son Erasmus. Esto permite que la escuela se relacione también con el exterior. Durante mi inmersión en el instituto, algunos alumnos del instituto visitaron Noruega, Turquía y Alemania. Alumnos de 7 países europeos visitaron el centro escolar. Alrededor de 25 alumnos de al menos 8 nacionalidades presentaron una obra de teatro en inglés tanto para los alumnos del instituto como para dos primarias del barrio. El potencial que un escenario como este tiene para promover competencias de transalfabetización como: “Capacidad de interaccionar con personas y con colectivos diversos en entornos cada vez más plurales y multiculturales” (Ferrés y Piscitelli, 2012) es evidente. Al final de la obra, una de las alumnas se acercó a mí para preguntarme si había entendido. Se mostraba inquieta de no haber entendido el inglés, pero deseosa de hacerlo. Si bien es imposible que todos los alumnos del instituto viajen, ellos viven la interculturalidad en su mismo espacio escolar.

Por otro lado, el momento histórico también condiciona la transalfabetización. A lo largo de esta investigación pude observar cómo el móvil pasa de ser prohibido a ser permitido. La escuela tuvo que resolver esto en poco tiempo porque los cambios sucedieron con mucha rapidez.

El testimonio de la directora en cuanto a la prohibición relatado en el Capítulo 6 evidencia el tiempo que necesitan los profesores para reaccionar. Esto no es sencillo porque de principio pueden sentirse vulnerables. Que los alumnos suban una foto en internet de un profesor, hagan un comentario, citen algo que dijo de manera descontextualizada es similar al problema con el que siempre han lidiado los profesores. En el pasado, pasar una nota entre la clase con un dibujo, comentario o burla sobre el profesor, era señal de distracción y de falta de respeto a la autoridad. El valor de la concentración y del respeto a la autoridad siguen teniendo mucha vigencia en el aula. Pero ahora representa además un problema de privacidad, seguridad y confidencialidad. Boyd, (2014) enumera cuatro características de las redes sociales que crean nuevas oportunidades y retos en la comunicación. El temor de los profesores que relataba la directora se entiende si se piensa en estas características: Persistencia, la durabilidad del contenido y expresiones en línea; visibilidad, la audiencia potencial que puede ser

testigo; viralidad, la facilidad con la cual el contenido se puede compartir y *searchability*, la posibilidad de encontrar el contenido.

Pero mientras los adultos viven la cultura de la privacidad de forma tal vez muy arraigada, los chicos me mostraron en Instagram selfies personales tomados frente el espejo donde el móvil se convierte en un elemento presente, selfies besando a su pareja, selfies con su hermanito pequeño, selfies antes del partido de futbol, selfies tocando guitarra, selfies con su mejor amigo, selfies grupales... Publicar en Internet tiene un significado distinto. Es la forma en la que comparten y socializan. Y la escuela es un tema para ellos, tal vez como cualquier otro. Es difícil imaginarse que los chicos consideren la privacidad del profesor como un “tema” si ellos viven la intimidad de manera pública.

Si bien, este contexto indica la situación particular de esta escuela, los elementos que promueven o frenan la transalfabetización en un nivel estructural pueden ser “categorías” transferibles a otras instituciones de cualquier parte del mundo. Estas categorías parecen ser:

- La flexibilidad del sistema educativo. Si el sistema es más flexible, se fomenta más la innovación, y casi siempre con ello, la transalfabetización.
- La estructura social. La posibilidad de que la escuela interactúe con el exterior a través de redes ciudadanas (Relación con el museo, con las bibliotecas del barrio, con escuelas primarias, con investigadores, etc.)
- Recursos económicos disponibles. Los fondos dedicados a la educación no solo por el consejo de educación sino por otras entidades (En este caso, la Unión Europea, fondos privados para complementarios para el proyecto artista en residencia, etc.).
- La posibilidad de acceso que tiene el alumnado a los teléfonos inteligentes. Mientras esta escuela, como se ha apuntado, se ubica en una geografía de renta media baja, es posible que el 90% del alumnado tenga actualmente móvil propio con acceso a plan de datos.

- **Factores internos que promueven y frenan la transalfabetización.**

Por otro lado, lo largo del Capítulo 6 y durante las experiencias prototipo relatadas en los Capítulos 6 y 8 se han podido observar los siguientes temas relevantes:

- **La relación entre producción, participación e identidad.** El grado y tipo de participación que los alumnos tienen en procesos expresivos como la escritura de blog o la producción de audiovisuales como un documental o un comic varía de acuerdo al estilo del profesor, al objetivo didáctico de la actividad y a la validación que se otorga a los intereses y la identidad del alumno. Escribir un blog no equivale a adquirir competencias de producción ni de participación. Entre más protagonista del proceso sea el alumno, más aprendizaje y más competencias de transalfabetización se promueven. En este caso, el mejor ejemplo lo constituyen los proyectos "Creación de una editorial de cómic, Creadors en Residencia" y el proyecto de AP34 "Construcción de una cocinilla y creación de un cuento", relatados en el Capítulo 6. Como lo indica Wenger (2001) participar no es igual a ejecutar ni a hacer o responder. Participar es ser parte de algo.
- **La tensión entre producción y distribución.** Si los proyectos tienen un componente de realidad, de ser para una audiencia, para exponerse en una biblioteca, feria, ante los niños o los mayores del barrio, pueden potenciar la implicación o la motivación. Sin embargo, si por la distribución provoca preocupación por la calidad, se sacrifica el grado de participación de los alumnos en el diseño o ejecución, con ello puede perderse en aprendizaje. Esto sugiere que es muy importante no sacrificar el proceso en pro del producto y por tanto es necesario pensar en una didáctica exploratoria, experimental, que permita probar y equivocarse, jugar. En este caso, la didáctica del proyecto "Creación de una editorial de cómic, Creadors en Residencia", también relatada en el Capítulo 6, es un buen ejemplo de equilibrio entre producción y distribución, ya que los alumnos tuvieron tres exposiciones muy serias en la feria del

cómic independiente, en la biblioteca de su barrio y en la biblioteca del Museo Nacional de Arte de Cataluña. Sin embargo, el proceso lúdico, creativo y participativo no se sacrificó en aras de estas exposiciones. En este caso, se puede aprender tanto de la actitud como de las estrategias didácticas del artista así como de la actitud de la profesora, pero también del diseño de proyectos entre la escuela y otras entidades. Esto también evidencia que proyectos como este requieren recursos interinstitucionales para llevarse a cabo.

- **La importancia de generar un círculo virtuoso alrededor de la inteligencia colectiva.** Un ejemplo de esto es lo que sucede en el curso de alemán en el cual el diseño didáctico permite que los alumnos usen los saberes que han adquirido por su propia cuenta con respecto a los medios (Capítulo 6). Esto se continuó explorando en una de las intervenciones del Capítulo 8. En la que se reafirma que el rol de algunos alumnos como Joana, son centrales en promover la transalfabetización en la escuela. Otra prueba a nivel interinstitucional es el buen funcionamiento del proyecto Creadors en Residencia y el proyecto de la cocinilla en la que intervinieron una organización no gubernamental, el profesor, los alumnos y la primaria del barrio (Capítulo 6).

Después de lo dicho anteriormente, se puede decir que hay al menos cuatro categorías relacionadas con factores al interior de la escuela que condicionan la transalfabetización:

- El tipo de dirección y el rol que ve en los ámbitos de la transalfabetización. Cómo se gestiona la participación del personal y de los alumnos, qué tanta apertura hay para escuchar propuestas nacidas de la comunidad; interés en abrirse al exterior; tipo de profesor que se contrata, etc. En este sentido destacan el rol de corredores (Wenger, 2001) culturales que ejercen tanto la directora como los docentes incluidos en la muestra de este trabajo.
- Dentro de este primer factor, destaca la apertura a la investigación y a la colaboración. Esta permite a la escuela dialogar, compartir sus aprendizajes, escuchar y cuestionar.

- Las características del personal docente y su interés en la innovación y el aprendizaje. Las competencias que parecen ser más relevantes son de comunicación interpersonal y las competencias docentes para fomentar el aprendizaje de los alumnos. Las competencias en transalfabetización son importantes pero con diferencia. Entre las tres dimensiones, la más importante en el caso de los profesores parece ser la dimensión de “participación” porque esta tiene más influencia en los niveles de estructura-agencia que permite en su proyecto formativo y cómo diseña los roles para la participación de los alumnos. Los proyectos en general más exitosos en promover la transalfabetización (relatados en el Capítulo 6) son aquellos en los que hay una gestión estratégica de la participación.

Nacidos de estos factores, se destaca el siguiente tema:

- **La importancia de la capacitación de los profesores en la transalfabetización.**

La competencia de los profesores en cuanto a la recepción crítica es mayor. La directora y los profesores participantes en este estudio, además de muchos otros profesores que conocí en el instituto tienen un alto nivel de preparación, están informados en tendencias actuales en pedagogía, se informan del acontecer local y mundial y están en contacto con artistas, organizaciones no gubernamentales, profesores de otros países, etc. Tanto en el caso de algunos profesores de esta muestra como de profesores que no se incluyeron en el estudio pero con quienes conversé en diferentes ocasiones, escuché muchas veces alusiones al rol de los medios, los videojuegos y las redes sociales. Pero también prevalece una tendencia a pensar la comunicación desde el paradigma de los efectos de los medios o de cierto determinismo tecnológico, precisamente por temor al mismo.

El aprendizaje de la dimensión “producción” es secundario y prioritario, dependiendo del punto de vista. Producir para la clase no siempre parece importante, sobre todo si se considera la gran cantidad de material que ya existe en la red. La profesora Verónica destacaba que los alumnos de tecnología saben mucho y ella se enfoca en integrar el uso de medios a su clase. Con ello, lograba, además de motivar a los alumnos, que ellos aprendan entre sí. Pero si se considera que para que el profesor vea a sus alumnos como

posibles productores de cultura y conocimiento que puedan donar a la red, necesita vivir la experiencia, parece un factor central. Si se quiere que los alumnos exploren convertirse en prosumidores es necesario que los profesores también produzcan, suban materiales y vivan la experiencia de que otros profesores agradezcan su donación, por ejemplo.

Por todo lo dicho, parece importante que la capacitación a profesores no se concentre solamente en la “alfabetización digital” desde una perspectiva operativa de manejo tecnológico de ordenadores o dispositivos móviles, de manejadores de contenido como Blackboard, Moodle, etc. o de aplicaciones para fines educativos, sino que incluya estrategias más empoderadoras para los mismos profesores y que les ayude a convertirse en nodos de una cultura participativa al interior y al exterior de la escuela. Además, un énfasis en las competencias de búsqueda y validación de la información son esenciales. Pero también parecen muy necesarias comunidades de aprendizaje o cursos respecto a las diferentes teorías de la comunicación que reten, cuestionen o den alternativas a la visión de efectos de los medios. Pero que, a su vez, orienten a los profesores en los aspectos que les preocupa atender o los apoye en visualizar que deben hacerlo y por qué el contexto comunicativo contemporáneo también es importante en su clase y no solo en la de informática.

### **Narrativas transmedia para la transalfabetización. Aportes y limitaciones.**

Vale la pena aquí hacer la comparación y contraste entre este estudio y propuesta de usos de narrativas transmedia con los hallazgos encontrados en otras investigaciones:

Fleming (2013) describe *Inanimate Alice*, (Bradfield Company, 2005) como un cúmulo de experiencias de microaprendizaje que unen literatura, aprendizaje y desarrollo personal. Considera que una de sus ventajas su alineación con el currículum oficial (5o. grado) el involucramiento de los alumnos con el texto y la motivación que generó su uso en el aula. Menciona aspectos específicamente narrativos como la identificación de los alumnos con el personaje, que pasa momentos de soledad y aislamiento, así como aspectos importantes para la promoción de la ciudadanía y la interculturalidad:

“Students were able to connect with Alice’s multicultural life and friends (...) It encourages a sense of global citizenship, as Alice travels the world and encounters a range of cultures and issues” (p. 374). Este proyecto ha sido muy exitoso, pero actualmente es de pago y disponible solo en inglés. Lo cual apunta al problema económico que puede significar para las escuelas contar con acceso a este tipo de productos

Otros investigadores se encuentran en proceso de probar el funcionamiento de narrativas transmedia para la educación con productos de creación original. Rodriguez y Bidarra (2014) se encuentran en fase de diseño y desarrollo beta de *Connecting Cat*, un proyecto enfocado al aprendizaje del inglés como segunda lengua con un fuerte enfoque en aprendizaje conectado (Ito, 2015). Este proyecto está en fase de diseño pero indica el interés que comienza a existir en diferentes esferas de la alfabetización por los proyectos de esta naturaleza.

Además de estos esfuerzos, existen otros realizados con fines educativos y financiados por organizaciones. Un caso revelador de potenciales problemáticas es *Urgent Evoke*, ARG financiado por el Banco Mundial, es un juego no comercial diseñado para lograr “citizenship-relevant outcomes” (Waddington, 2013). *Evoke* es el término que se utiliza como llamado a la acción para la innovación social con el propósito de resolver problemas del mundo como la falta de recursos energéticos agua y comida, o problemas alrededor de derechos humanos, pobreza, educación, etc. Los jugadores leen la historia, investigan y aceptan su misión. Pero Waddington (2013) encuentra una visión muy cuestionable para enfrentar retos sociales y ambientales ya que la innovación social se presenta como una oportunidad para ganar dinero. Es decir, el autor considera que hay un problema de ideología y representación en el juego (Buckingham, 2005; Ferrés y Piscitelli, 2012).

Diseñar narrativas transmedia dentro de la escuela, como se ha intentado en esta investigación, no escapa a diversas problemáticas sobre las cuales reflexionar. Mientras la propuesta que se ha hecho aquí se enfoca en que los alumnos las diseñen las narrativas y los profesores diseñen el proceso de aprendizaje, es importante considerar que esto requiere tiempo, interés, capacitación y trabajo en equipo. Por otro lado, es

necesario considerar esto en el diseño educativo: escribir extensiones transmedia para divertir o motivar a los alumnos, diseñar o realizar videos, audios, textos para una historia no resolverá un problema educativo de motivación ni garantiza fomentar la transalfabetización.

Sin embargo, hay una seria razón para considerar, que diseñar o producir narrativas transmedia completas, al igual que hacer pequeños ejercicios como las extensiones tipo fan fiction (Capítulo 7), un videoselfie, como se hizo en la experiencia prototipo en el aula AP34, una presentación hipermedia sobre el viaje de intercambio (Capítulo 8), diversos cómics, cómo se hizo en el proyecto de artista en residencia (Capítulo 6); si resuelve algo importante para la educación si se le considera en su dimensión de aprendizaje conectado (Ito, 2015) o bien, aprendizaje participativo (Jenkins, 2015):

- a) A través de estas experiencias el alumnado con competencias destacables en transalfabetización puede compartirlas en el aula. Esto se demostró con el testimonio de Sergio, alumno que usa sus conocimientos como Youtuber, en su clase de alemán; o en el caso de Joana, alumna que innovó en el uso de Prezi no solo en un sentido tecnológico sino de transalfabetización.
- b) Aún si estas competencias no son destacadas, el aprendizaje el comunidad genera la posibilidad de aumentarlas. Esto se vio en la actividad narrada en el Capítulo 7 en la cual las alumnas discutieron sus géneros de películas favoritos.
- c) Los alumnos en general, independientemente de su aprovechamiento académico son expresivos y tienen mucho que compartir y que aportar. Esto se descubrió en las experiencias prototipo de los Capítulos 7 y 8.
- d) Es importante que los alumnos descubran este potencial y que puedan transferirlo a otras áreas de su vida.

Sobre este último punto es importante insistir. A lo largo de la inmersión en el campo varios profesores aludieron a la gran imaginación que tienen los alumnos. Se quejaban de sus problemas de sintaxis y para escribir con una buena ortografía, de su falta de disciplina, compromiso con las tareas o motivación en clase, pero casi todos admitían

que los alumnos del instituto tenían mucha imaginación. Como se recordará, Wenger (2001) menciona como uno de los modos de afiliación a las comunidades de práctica la imaginación. Una condición importante para participar ya sea en la asignatura específica, en el aula, la escuela, el barrio o la esfera pública es pensar que vale la pena; creer que se tiene algo que decir y compartir. Los alumnos necesitan valorar que, aún si no son fuertes en otras áreas académicas su imaginación cuenta. Para que ellos lo hagan, la escuela también necesita creerlo. Visualizar un futuro, imaginarse a sí mismos en dicho futuro, aspirar, inspirarse y soñar parece una condición importante para la participación. Sin importar si esta participación se da en la esfera de crecimiento personal, socialización o ciudadanía.

La experiencia prototipo relatada en el Capítulo 7 concluía en que había alumnas que se descubrieron como creativas o creadoras. El videoselfie de Adriana reflejaba una gran capacidad de voz y conceptualización apenas descubierta, pero en la que no hay interés por explorar más allá. Como resultado de estas experiencias, en el Capítulo 8 se propuso aumentar a la reflexividad del ser transmediado la siguiente competencia:

- Capacidad para distinguir que en el contexto contemporáneo se puede ser productor cultural con pocas habilidades técnicas y que es valioso participar en diferentes ámbitos de la vida personal y comunitaria.
- **Promotores y frenos para diseñar narrativas transmedia en la escuela.**

Los factores que determinan la posibilidad de usar NT para transalfabetización en la escuela son específicos del instituto pero nuevamente se enuncian algunas categorías que pueden ser transferibles:

- El currículum basado en proyectos y un enfoque más basado en competencias que en contenidos facilita la inclusión de este tipo de iniciativas.
- La afinidad entre temas o áreas. Parece más fácil incluir NT en proyectos formativos relacionados. ficción en literatura, interculturalidad, identidad, arte. Pero a través del

profesor Miguel, descubrí que esto también es posible en clases como matemáticas si previamente hay una idea creativa en la que puede utilizarse narrativa y juego.

- Un estilo pedagógico que valide los intereses del alumnado y la validación del alumno como creador, independientemente de su desempeño académico.
- **Investigar en la escuela. Importancia, retos y aprendizajes para la escuela y para la investigadora.**

Inicialmente, la fase descriptiva era necesaria para el diseño que servía como un diagnóstico más general. Pero a lo largo de la inmersión inicial observé que esta era la fase central y conforme avancé en la investigación, lo confirmé. Un hallazgo valioso en esta investigación es que se requiere investigar la alfabetización contemporánea a través de la inmersión en el campo y mano a mano con los educadores. Cuando el nivel de confianza había aumentado, algunos profesores no participantes en la muestra de los cinco grupos pero con quienes tuve contacto permanente me comentaron que los investigadores no salían de su escritorio, que estar en una escuela media era muy duro en el día a día y que en la universidad había una idealización de lo que podía y debía hacerse. Que se teorizaba sin ir a la escuela. Otro comentario relevante en este sentido es el del profesor Miguel, quien expresó:

Lo que me ha gustado mucho de tu intervención es el alto grado de respeto que has demostrado. Bueno, cuando te aparece una persona siempre dices, bueno, le dedico un poquito de tiempo, no pasa nada. Andamos justo de tiempo pero un poquito de tiempo le puedo dedicar. En tu caso era muy claro que venías aquí, a convivir casi, y eso fue muy bonito. Si hay este margen para hacer más colaboraciones yo creo que es muy importante que expliques, que hables de tu experiencia. Es muy importante venir aquí con humildad. Yo creo que se te abren muchas puertas. Porque si uno viene aquí como el gran académico que les voy a explicar cómo hacer las cosas, o por qué no funcionan las cosas... (Profesor Miguel, 2015).

Por otro lado, como se mencionó en el Capítulo 8, investigar en la cotidianidad de la escuela, sobre todo con una metodología de investigación basada en diseño y que

implica participar en el aula presenta retos muy importantes como la falta de tiempo de los profesores y la dificultad para hacer diseños participativos del todo.

Sin embargo, siguiendo la perspectiva etnográfica, central en este estudio, durante la experiencia de investigación sucedieron cosas inesperadas. Los participantes estuvieron disponibles al diálogo periódico. Por un lado, me cuestionaban, pero también permitían que yo les cuestionara, les hiciera preguntas, o que discutiéramos alguna perspectiva. En algunos casos les parecía importante que de las entrevistas se derivaran estrategias que pudieran servirles. La profesora Verónica me preguntó varias veces mi opinión e hizo cambios, aumentó usos para los blogs, etc. El profesor Miguel me comentó que derivado de nuestras conversaciones había hecho cambios en su clase de matemáticas en inglés. Posteriormente, me invitó a una clase en la que no realizamos una experiencia prototipo pero en la cual, él, por su cuenta había integrado diversas prácticas que se hicieron en esta propuesta con otras ideas que él ya realizaba. Vi una de las clases más imaginativas en el uso de la ficción y la especulación que he visto. A lo largo del tiempo, otros profesores me buscaban para consultarme cómo usar los medios en su clase. Una profesora me comentó que no tenía un móvil pero que compraría uno; ella misma me dijo que una de sus alumnas, quien hizo una de las más creativas extensiones transmedia de *El Quijote* había ganado el concurso literario de Sant Jordi y otro día me alcanzó para comentarme una anécdota muy bonita. Había hecho que los alumnos improvisaran historias sobre si mismos gracias a la entrada de una golondrina “de la buena suerte” que había entrado al aula.

Por otro lado, yo también me transformé en el proceso. De cada profesor tomé elementos para esta investigación que son transferibles, pero también ideas que puedo utilizar como profesora o diseñadora de productos y procesos transmedia; gracias al trabajo en el contexto particular de la escuela; reafirmé que mi interés futuro estaba en fomentar procesos de cambio social a través del proyectos que involucren narrativa y juego, ya sean digitales o no digitales; me inspiré por la innovación, energía y firmeza de la directora y de los profesores quienes se convirtieron en referentes para mí en uno o varios sentidos.

Se espera que la pasión y la inteligencia colectiva que han configurado esta tesis pueda ser útil a otras escuelas. Se considera que el modelo propuesto en el Capítulo 4 es transferible a diferentes tipos de contextos. Se espera que las experiencias prototipo orienten esfuerzos que puedan promover la transalfabetización y/o el uso de narrativas transmedia en contextos educativos. Esta es una investigación en proceso y toca a los investigadores futuros y a los profesores que utilicen estas experiencias enriquecerlas, cuestionarlas, complementarias y compartirlas para el aprendizaje de otros.



## Bibliografía

- Alias, N. (2015) *Designing, Developing and Evaluating a Learning Support Tool: A Case of Design and Development Research (DDR)*. Sage publications.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Aparici y Osuna (2010). *Educomunicación y cultura digital*. Roberto Aparici (coord.) *Educomunicación más allá del web 2.0*. (pp. 307-316). Barcelona, España: Gedisa.
- Area, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0 [From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0]. *Comunicar*, 38, 13-20. <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Barab, S. A., Thomas, M. K., Dodge, T., Squire, K., & Newell, M. (2004). Critical design ethnography: Designing for change. *Anthropology & Education Quarterly*, 35 (2), 254-268.
- Berger, A. (1997). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. Thousand Oaks : Sage Publications Inc.
- Beristain, H. (1995) *Diccionario de retórica y poética*. México, D.F.: Porrúa
- Bernard R. H. y G. W. Ryan. (2010). *Analyzing Qualitative Data: Systematic Approaches*. USA. Sage Publications, Inc.
- Black, R. W. (2008). *Adolescents and online fan fiction (Vol. 23)*. Peter Lang.
- Boyd, d. (2007). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *MacArthur foundation series on digital learning—Youth, identity, and digital media volume*, 119-142.
- Boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press. UF.

- Boyd, d. (2015) En Jenkins (coord.). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1996). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona, España: Gedisa.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura. Madrid: Paidós Ibérica
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la Cibercultura. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Buckingham, D., & Sefton-Green, J. (2003). Gotta catch'em all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. *Media, Culture & Society*, 25(3), 379-399.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature.
- Buckingham, D. & Rodríguez, C. (2013). Aprendiendo sobre el poder y la ciudadanía en un mundo virtual [Learning about Power and Citizenship in an Online Virtual World]. *Comunicar*, 40, 49-58. <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-05>
- Campbell, J., & Campbell, J. (1959). El héroe de las mil caras; psicoanálisis del mito. México, D.F. Fondo de cultura económica.
- Consell Escolar de Catalunya . (4 de marzo de 2015). Las tecnologías móviles en los centros educativos. Recuperado de: [http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell\\_escolar/actuacions/documents\\_i\\_informes\\_en\\_pdf/static\\_files/Doc1-15\\_castellano.pdf](http://consellescolarcatal.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/documents_i_informes_en_pdf/static_files/Doc1-15_castellano.pdf)
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). “Multiliteracies”: New literacies, new learning. *Pedagogies: An international journal*, 4(3), 164-195.
- Costa, C. y Otero, T. P. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10 (2), 102-125.

- Crovi, D. (2010) El entramado reticular de la educación. Una mirada desde la comunicación. En Aparici (Coord.) *Educomunicación más allá del 2.0.* (pp. 105-128). Barcelona: Gedisa .
- Chandler, D. (2009). *Semiotics for beginners*. Recuperado de: <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/S4B/>
- Derecho, A. (2006). Archontic literature: A definition, a history, and several theories of fan fiction. *Fan fiction and fan communities in the age of the internet*, (pp. 61-78). Jefferson, NC: McFarland.
- Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction*. U of Minnesota Press.
- Eco, U. (1993) *Lector in fabula*, Barcelona, Gedisa,
- Edwards, L. H. (2012). Transmedia storytelling, corporate synergy, and audience expression. *Global Media Journal*, 12(20), 1-12.
- Elwell, J. S. (2014). The transmediated self Life between the digital and the analog. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 20(2), 233-249.
- Faix, D. (2013). *La autoficción como teoría y su uso práctico en la enseñanza universitaria de la literatura*. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/14\\_faix.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/14_faix.pdf)
- Fast, K., & Örnebring, H. (2015). Transmedia world-building: The Shadow (1931–present) and Transformers (1984–present). *International Journal of Cultural Studies*, 1367877915605887.
- Fechine, Y. (2014). Transmediacao, entre o lúdico e o narrativo. En Campalans, Renó y Gosciola (Coord). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas.* (pp. 69-84). Barcelona, España: UOC, Universidad del Rosario.
- Ferrés, J. (2010). Educomunicación y cultura participativa. En Aparici (Coord.) *Educomunicación más allá del 2.0.* (pp. 251-266). Barcelona: Gedisa .
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, España: Gedisa.

- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38,(XIX), 75-82. DOI: 10.3916. C 38-2012-02-08.
- Ferrés, J., & Prats, J. (2008). *La educación como industria del deseo: un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Fiske, J. (1992). The cultural economy of fandom. Lisa A. Lewis (Editor). *The adoring audience: Fan culture and popular media* (pp. 30-49). Nueva York. Routledge.
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 3.
- Franco, N., Nieto, P., & Rincón, O. (2010). *Tácticas y estrategias para contar. Historias de la gente sobre conflicto y reconciliación en Colombia*. Bogotá: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina Friedrich Ebert Stiftung.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Medijske studije*, 3 (6), 14-26.
- Frau-Meigs (2013) Transliteracy. Sense-Making Mechanism for Establishing E-Presence. En Ulla Carlsson y Sherri Hope (coords.). *Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue*. (pp. 175-187). Göteborg, Suecia: Nordicom.
- Gambarato, R. (2013). Transmedia project design: Theoretical and analytical considerations. *Baltic Screen Media Review*, 1(1), 80-100.
- Guerrero-Pico (2016). *Historias más allá de lo filmado: Fan fiction y narrativas transmedia en series de televisión*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
- Gosciola, V. y Campalans (2013). Géneros de narrativa transmedia y periodismo. En Reno, Campalans, Ruiz y Gosciola (Coord.) *Periodismo transmedia: miradas múltiples*. (pp. 35-52). Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.

- Guber, Rosana. (2015). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence*. Plenum/Harper Collins.
- Martín, A. G., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (38), 31-39.
- Handler, C. (2004). *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment*. Berlington: Focal Press.
- Hayes, Gary P. (2011). *How to Write a Transmedia Bible*. Australia: Screen Australia.  
Recuperado de: <http://www.screenaustralia.gov.au/getmedia/2b6459ab-3d05-4607-8fc6-10e1a8fff13d/transmedia-prod-bible-template.pdf>
- Hellekson, K., & Busse, K. (Eds.). (2006). *Fan fiction and fan communities in the age of the Internet: new essays*. Jefferson, NC: McFarland.
- Hernández Sampieri, R. Fernández collado C., Baptista L.(2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill. México, 4.
- Hoechsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. John Wiley & Sons.
- Hunicke, R., LeBlanc, M., y Zubek, R. (2004) MDA: A Formal Approach to Game Design and Game Research. Documento presentado en el Taller AAAI sobre los retos en el Juego AI, San Jose, CA. (<http://goo.gl/jYFt4W>) (19-08-2015).
- Ito, M. (2015). En Jenkins (coord.). *Participatory Culture in a Networked Era. A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. John Wiley & Sons.
- Ito, M., Horst, H. A., Bittanti, M., boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P. J., & Robinson, L. (2010). *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out: Kids Learning and Living in New Media*.
- Jenkins (2011) Cultural Acupuncture. Fan Activism and the Harry Potter Alliance. *Transformative Works*. Vol 10 (2012). Recuperado de: [transformativeworks.org](http://transformativeworks.org)

- Jenkins, H. (12/12/2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Mensaje en un blog). Recuperado de: [http://henryjenkins.org/2009/12/the\\_revenge\\_of\\_the\\_origami\\_uni.html](http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html)
- Jenkins, H. (15/01/2003).. Transmedia Storytelling. MIT Technology Review. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (1992). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H. (2004). Game design as narrative architecture. *Computer*, 44(3), 118-130.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York: New York University.
- Jenkins, H. (27/05/2014). Cultural Jamming vs. Cultural Accupunture. Standford Contemporary Colloquium. Standford University. Humanities Center. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0lCrJuH9SZI>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. An occasional paper on digital media and learning, John D. and Catherine T. McArthur Foundation (Retrieved from: [http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS\\_WHITE\\_PAPER.PDF](http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF)).
- Jenkins, H., Ito, M. & Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. John Wiley & Sons.
- Kaplan, D. (2006). Construction of fan fiction character through narrative. En Hellekson, K y Busse, K. (Eds.) *Fan fiction and fan communities in the age of the internet*, (pp.134-52). Jefferson, NC: McFarland.

- Karpovich, A. I. (2006). The audience as editor: The role of beta readers in online fan fiction communities. En Hellekson, K y Busse, K. (Eds.) *Fan fiction and fan communities in the age of the internet* (pp.171-188) Jefferson, NC: McFarland.
- Klastrup, L., & Tosca, S. (2004, November). Transmedial worlds-rethinking cyberworld design. In *null* (pp. 409-416). IEEE.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler* (Vol. 29). Peter Lang.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- Landow, G. (2005). Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2013). *A new literacies reader: Educational perspectives*. Peter Lang International Academic Publishers.
- LeBlanc, M. (2006). Tools for Creating Dramatic Game Dynamics. In K. Salen & E. Zimmerman (Eds.), *The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology* (pp. 438-459). Cambridge, MA: MIT Press.
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies. *Paris: UNESCO*.
- Leavenworth, M. L. (2015). The paratext of fan fiction. *Narrative*, 23(1), 40-60.
- Leinonen, T., Keune, A., Veermans, M., & Toikkanen, T. (2014). Mobile apps for reflection in learning: A design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*.
- Long, G. A. (2007). Transmedia storytelling: Business, aesthetics and production at the Jim Henson Company (Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology).
- Lugo, N. (2010). Fanart y fanfiction, una estrategia de aprendizaje para los nativos digitales y sus profesores. en *Alfabetización mediática y culturas digitales* (p. 8). Universidad de Sevilla.

- Lugo, N. *Relato digital. Continuidad y rompimiento en la narrativa*. Editorial digital del Tecnológico de Monterrey. (<https://goo.gl/Trteqh>)
- Lugo, N. y Melón, M. Juegos de realidad alternativa para la educación cívica. Elementos de diseño: narrativa, juego y discurso. (en proceso de publicación)
- Manovich, L. (2004). *The Language of New Media*. Thinking Tree.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. Washington, D.C. Estados Unidos: SAGE.
- Martens, M. (2011). Transmedia teens: Affect, immaterial labor, and user-generated content. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 17(1), 49-68.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Books.
- McKee, R. (2006). *El guión : sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Middaugh, E. y Khane, J. (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar*, 40, 99-108. DOI: 10.3916/C40-2013-02-10
- Murray, J. H. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Massachusetts, Estados Unidos: The MIT Press, 1997.
- Murray, J. H. (2003). *Inventing the medium*. En Noah Wardrip-Fruin and Nick Montfort (coord.) *The new media reader*. (pp. 3-11). Massachusetts, Estados Unidos: The MIT Press.
- Orozco-Gómez, G., Navarro-Martínez, E., & García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 67-74.
- Parrish, J. J. (2007). *Inventing a universe: Reading and writing Internet fan fiction* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).

- Pérez-Latorre, O. (2015). The Social Discourse of Video Games Analysis Model and Case Study: GTA IV. *Games and Culture*, 10(5), 415-437, DOI: 10.1177/1555412014565639
- Pérez-Latorre, O. (2012). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Laertes.
- Pimentel, L.A. (1998) *El relato en perspectiva: estudio de teoría narrativa*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Piñeiro, T. & Costa, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 44, 141-148. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-15>
- Plan para el éxito educativo de Sant Andreu 2014-2016. Ayuntamiento de Barcelona. ([barcelona.cat/santandreu/sites/default/files/documentacio/sant\\_andreu\\_def.pdf](http://barcelona.cat/santandreu/sites/default/files/documentacio/sant_andreu_def.pdf)). Recuperada de: <http://www.sensacine.com/noticias/cine/noticia-18528365/>)
- Pratten, R. (2011). *Getting started in transmedia storytelling: A practical guide for beginners*. CreateSpace. Recuperado de: <http://videoturundus.ee/transmedia.pdf>
- Raudaskosky y Rasmussen 2003. Cross Media and (Inter)Active Media Use. A Situated Perspective. En Lowe and Hujanen (coords). *Broadcasting & Convergence*. Nordicom: Göteborg.
- Renó, D. y Ruiz, S. (2014). Reflexiones sobre periodismo ciudadano y narrativas transmedia. En Campalans, Renó y Gosciola (Coordd). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas*. (pp. 49-68). Barcelona, España: UOC, Universidad del Rosario.
- Rincón, O. (2006) *Narrativas mediáticas : o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento* Barcelona, España: Gedisa.

- Rodrigues, P., & Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning-(iJET)*, 9, 42-48.
- Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2006). *The Game Design Reader: A rules of play anthology*. Cambridge, MA: MIT Press
- Samutina, N. (2016). Emotional landscapes of reading: fan fiction in the context of contemporary reading practices. *International Journal of Cultural Studies*, 1367877916628238.
- Sanders, E. B. N. (2002). From user-centered to participatory design approaches. *Design and the social sciences: Making connections*, 1-8.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, España: Gedisa.
- Scolari, C. (2010). Interfaces para saber, interfaces para hacer. Las simulaciones digitales: las nuevas formas del conocimiento. En Aparici (Coord.) *Educomunicación más allá del 2.0*. (pp. 225-250). Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2014a). Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Grey Zone. *International Journal of Communication*. 8.
- Scolari, C. (2014b) Lostología. Narrativa trasmediática, estrategias crossmedia e hipertelevisión. En Campalans, Renó y Gosciola (Coord). *Narrativas transmedia entre teorías y prácticas*. (pp. 137-164). Barcelona, España: UOC, Universidad del Rosario
- Scolari, C. (2016) Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *TELOS*. no. 103. Febrero-mayo 2016. URL: [https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/LTIMONMERO/DetalleArticulo\\_103TELOS\\_AUTINV/seccion=1288&idioma=es\\_ES&id=2016030812060001&activo=6.do](https://telos.fundaciontelefonica.com/DYC/TELOS/LTIMONMERO/DetalleArticulo_103TELOS_AUTINV/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do)

- Scolari, C. A. (2009a). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 21.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, España: Deusto.
- Scolari, C. A., Fernández de Azcarate, S., Garín, M., Guerrero, M., Jiménez, M., Martos, A., ... & Pujadas, E. (2012). Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación. *Quaderns del CAC*, 38, 79-89.
- Sefton-Green, J. (2013) *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge: MIT Press.
- Stanfill, M. (2015). The interface as discourse: The production of norms through web design. *new media & society*, 17(7), 1059-1074.
- Stein, L. E. (2006). This dratted thing?": Fannish storytelling through new media. *Fan fiction and fan communities in the age of the Internet* (pp. 245-260).
- Stein, L. E. (2015). *Millennial Fandom: Television Audiences in the Transmedia Age*. University of Iowa Press.
- Sullá, E. (2001) *Teoría de la novela: antología de textos del siglo XX*. Barcelona, España: Barcelona crítica.
- Tenderich, B. (2013). *Design elements of transmedia Branding*. EIMO [Retrieved April, 4, 2014]. Frankfurt.
- Thomas, B. What Is Fanfiction and Why Are People Saying Such Nice Things about It? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, Volume 3, 2011, pp. 1-24 (Article) Published by University of Nebraska Press DOI: 10.1353/stw.2011.0001
- Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007). Transliteracy: crossing divides. *First Monday*, 12(12).

- Tobón, Pimienta y García (2010). *Aprendizaje y evaluación de competencias*. México, D.F. Pearson Educación.
- Tyner, K. (2008). Audiencias, intertextualidad y nueva alfabetización en medios [Audiences, Intertextuality and new media literacy]. *Comunicar*, 30, 79-85. <http://dx.doi.org/10.3916/c30-2008-01-012>
- Valerio, M. (2012). El teatro como estrategia didáctica para promover la lectura del Quijote en jóvenes de 12 a 18 años de edad. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Springer Netherlands.
- Vogler, C. (2007). *The Writer's Journey*. Los Ángeles: Michael Wiese Productions.
- Waddington, D. (2013). A Parallel World for the World Bank: A Case Study of Urgent: Evoke, An Educational Alternate Reality Game. *Revue Internationale des Technologies en Pedagogie Universitaire*, 10 (3). (<http://goo.gl/96TG6h>) (19-08-2015).
- Waheed Khan, A. (2009). Prólogo [Foreword]. *Comunicar*, 32, 17-18. <http://dx.doi.org/10.3916/c32-2009-01-003>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós
- Wolf, M. J. (2014). *Building imaginary worlds: The theory and history of subcreation*. Routledge.
- Yin, R. (2010). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Publications.
- Zagal, J. P. (2010). *Ludoliteracy: defining understanding and supporting games education*. ETC Press. (<http://goo.gl/qkYqd6>) (19-08-2015).

## **Ficciones, narrativas transmedia y videojuegos citados**

- Abrams, J. J., Lieber, J. Lindelof, D. (2005). *Lost*. ABC. Estados Unidos.
- Blizzard. (2004). *World of Warcraft*. (<http://goo.gl/6XNFQA>)
- Eklund, K. (2007). *World Without Oil*. ITVS
- Globomedia (2009) *Águila roja*. Televisión española. España.
- Gilligan, V. (año). *Breaking Bad*. AMC. Estados Unidos.
- Greenaway, P. (2003) *Las maletas de Tulse Luper*.
- Lugo, N., Melón M. (2015). Juegos de realidad alternativa. Página del proyecto y acceso al corpus de propuestas de juegos diseñados por los alumnos. (<http://goo.gl/M8rQzS>)
- Luizzi, P. (2012). *Malvinas30*.
- McGonigal, J. (año). *The Lost Ring*. AKQA. Case Study. (<http://goo.gl/oB0DEe>)
- Olivares, P., Olivares, J. (2015) *El ministerio del tiempo*. Televisión española. España.
- Rowling, L. *Harry Potter*. Heptalogía (1997- 2011 ).
- Rowling, L. (2001). *Animales fantásticos y dónde encontrarlos*. Reino Unido: Bloomsbury
- Rowling, L. (2007). *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Reino Unido: Bloomsbury
- Rowling, L. (2001). *Quidditch a través de los tiempos*. Reino Unido: Bloomsbury
- Rowling, L. (2011). Zalon, L. (ed). *Dear Mr. Potter: Letters of Love, Loss, and Magic*.
- Rowling, L. (2012). Toledo, A. (ed). *Querido Harry*. España: Bubok.
- Surnow, R. y Cochran, R. (2001). *24*. Fox Network.
- SubmarineChanel (2012). *Collapsus* (<http://www.collapsus.com>)
- Tajiri, S. *Pokemon*. (2003- ). *Nintendo, Gamefreaks*. Estados Unidos- Japón.
- Weiler, L. (2011). *Pandemic 1.0*. (<http://goo.gl/JQqYtU>)

42 *Entertainment* (2008). Why so Serious. (<https://www.youtube.com/watch?v=VpuC7HhCPWA>) f

Lucas, G. Star Wars. (1977). Lucasfilm. Estados Unidos.

### **Comunidades en línea y sitios de proyectos**

[fanfiction.net](http://fanfiction.net)

[fanlore.org](http://fanlore.org)

[devianart.com](http://devianart.com)

[harrylatino.com](http://harrylatino.com)

[potterfics.com](http://potterfics.com)

[harrypotterwikia.com](http://harrypotterwikia.com)

[harrypotterfanfiction.com](http://harrypotterfanfiction.com)

<http://www.hpfanficarchive.com/stories/>

[otaku.com](http://otaku.com)

([hpalliance.org](http://hpalliance.org))

[hogwartsishere.com](http://hogwartsishere.com),

[bloghowarts.com](http://bloghowarts.com)

Gossip girl tráiler (agosto 27 de 2007). <https://www.youtube.com/watch?v=aKG6ZucW5IA>

Goodreads (2016) The amanda project goodreads review. <https://www.goodreads.com/book/show/6377584-invisible-i>

The Amanda Project (2009). [Blog]. <http://www.theamandaproject.com>

En Residencia. (7a. Ed. 2015-2016). [Blog]. <http://www.enresidencia.org/ca>