



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

ce centro
editorial

Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México

Comps.

Yorladis Alzate Gallego

Mauricio Orozco Vallejo

María Luisa Zorrilla Abascal

Catalogación en la fuente

Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México / Yorladis Alzate Gallego, Mauricio Orozco Vallejo, María Luisa Zorrilla Abascal. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2023.

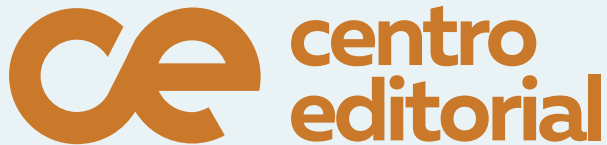
146 páginas: tablas y figuras.

Incluye: Referencias Bibliográficas al final de cada capítulo
ISBN: 978-628-7622-08-1

1. Educación transmedia. 2. Tecnología educativa. 3. Métodos de enseñanza. 4. Innovaciones tecnológicas. I. Orozco Vallejo, Mauricio, compilador. II. Zorrilla Abascal, María Luisa, compilador.

CDD 371.334

BIBLIOTECA UCM



Copyright© 2023

Universidad Católica de Manizales

Compiladores: Yorladis Alzate Gallego • Mauricio Orozco Vallejo • María Luisa Zorrilla Abascal

Editor: Carlos Dayro Botero Flórez

Corrección de estilo: Héctor Fernando Giraldo Bedoya - Centro Editorial UCM

Diseño: Juan Andrés Mejía - Unidad de Marca

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial de la Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales. Se da cumplimiento al Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

Esta obra fue dictaminada mediante un proceso doble ciego por académicos reconocidos en la temática objeto de la publicación.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 n.º 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

Contenido

9 • Lista de figuras

9 • Lista de tablas

10 • Introducción

13 • Primera parte: La construcción conceptual de lo transmedia y su intersección con la educación

14 • Capítulo I. Lo transmedia, un concepto en transformación

14 • ¿Por qué dedicar un capítulo al concepto de transmedia?

15 • Henry Jenkins: académico pilar en la investigación de lo transmedia

17 • Lo transmedia en la discusión académica

18 • Transmedia: motivos para abordarlo como adjetivo

20 • Desambiguación de lo transmedia

21 • Relevancia de la crítica para el desarrollo conceptual de lo transmedia

25 • El ecosistema transmedia

26 • Lo transmedia como concepto: una propuesta

30 • Desarrollos recientes (2022) en América Latina

32 • Conclusiones

33 • Referencias

37 • Capítulo II. Lo transmedia en diferentes contextos: cercanías a un estado del arte

37 • Europa y Norteamérica

38 • España

39 • Estados Unidos y Canadá

40 • América Latina

41 • Acerca de las narrativas transmedia en Colombia

43 • Lo transmedia en la región

44 • Las TIC en la educación

45 • Lectura y escritura, habilidades fortalecidas por las TIC y apoyo en el desarrollo integral de los niños

46 • Conclusiones

47 • Referencias

50 • Segunda parte: Lo transmedia como intervención educativa en diferentes contextos latinoamericanos

51 • Capítulo III. Transmedia como estrategia didáctica en la escritura de niños de 8 a 11 años

51 • La escritura como elemento reflexivo y comunicativo

53 • Fases del proceso escritural

53 • Fase de planeación

55 • Fase de producción

59 • Fase de revisión

59 • Fase de evaluación

61 • Narrativa transmedia en la educación

64 • Estrategia didáctica transmedia

68 • Conclusiones

69 • Referencias

71 • Capítulo IV. La narrativa y la gamificación en entornos transmedia

71 • La narrativa en la educación

73 • Elementos de la narrativa

73 • La elaboración de la narración

74 • Actividad 1. El *narratidado*

75 • Actividad 2. Presentación del cuento *El caso de Lorenzo*

77 • Actividad 3. Elementos constitutivos de la narrativa a través de los mapas mentales

78 • Actividad 4. El periódico

79 • Actividad 5. Creación del cuento transmedia *Mi mejor jugada*

80 • Narrativas transmedia

87 • El papel de la gamificación en la narrativa transmedia

92 • Conclusiones

93 • Referencias

95 • San Sebastián de Betania

96 • Representaciones sociales

97 • Lo educativo y lo pedagógico

98 • La narrativa transmedia

100 • La interdisciplinariedad

101 • Reconocimiento del otro y de sí mismo

102 • Burla - violencia

104 • Diálogo, solidaridad, amistad

108 • Conclusiones

109 • Referencias

111 • Capítulo VI. Reconocimiento e interacción con el canon: dimensiones de literacidad transmedia

111 • El *fanfic*, nuestro punto de partida

112 • El canon

114 • ¿Qué se ha escrito del tema?

121 • Reconocimiento e interacción de los cocreadores con el canon

123 • Los finales afirmacionales

125 • Los finales transformacionales

127 • Conclusiones

128 • Referencias

131 • Consideraciones finales

131 • Primera parte. Lo aprendido de las experiencias transmedia reseñadas en esta obra

131 • Participación de los estudiantes

132 • Privilegiar las experiencias transmedia sobre los contenidos transmedia

133 • El diseño de las estrategias transmedia por parte de los y las docentes

134 • *¿Qué necesitan los estudiantes para participar en la cocreación transmedia?*

135 • Lo transmedia como vía para vincular aprendizajes extraescolares y escolares

- 135 • El valor de las narrativas en las experiencias educativas transmedia
- 137 • Segunda parte. Visión prospectiva de lo transmedia
 - 137 • Vigencia, relevancia y pertinencia de lo transmedia en el contexto actual
 - 138 • Oportunidades para la acción social transmedia
 - 139 • Lo transmedia como transversalidad
 - 140 • La exploración de lo transmedia más allá de lo digital
- 141 • Referencias
- 143 • Compiladores y autores de la obra**

Lista de figuras

- 17 • Figura 1. Imagen recurso interactivo perfil transmedia de Henry Jenkins (versión 1.0)
- 25 • Figura 2. Subsistemas que conforman el segmento del ecosistema transmedia
- 54 • Figura 3. Ejemplo 1
- 54 • Figura 4. Ejemplo 2
- 55 • Figura 5. Ejemplo 3
- 56 • Figura 6. Ejemplo 4
- 57 • Figura 7. Ejemplo 5
- 58 • Figura 8. Ejemplo 6
- 60 • Figura 9. Proceso de revisión y evaluación
- 67 • Figura 10. Mapa de navegación por el producto transmedia
- 76 • Figura 11. Actividad 1
- 78 • Figura 12. Actividad 2
- 83 • Figura 13. Líneas narrativas
- 90 • Figura 14. Cancha de juego
- 91 • Figura 15. Implementación del juego

Lista de tablas

- 20 • Tabla 1. Distinción entre multimedia, cross-media y transmedia
- 28 • Tabla 2. Lo que no puede faltar a lo transmedia y lo que es negociable

Introducción

El presente volumen surge del interés de los autores por explorar el concepto de lo transmedia en contextos educativos como una posible estrategia para diferentes fines, entre los que destacan: fomentar el interés en historias propias y ajenas como vías para el autoconocimiento y la reflexión; estimular el gusto por la lectura, la escritura y la creación a partir de diferentes lenguajes, medios y soportes; promover la cocreación como una forma de lectura participativa; e identificar las habilidades y los conocimientos que los jóvenes lectores desarrollan a partir de la inmersión en mundos transmediales, así como explorar su aprovechamiento en otros aprendizajes.

Este libro es producto del encuentro y del trabajo colaborativo entre dos equipos de investigación interesados en lo transmedia: uno ubicado en la Universidad Católica de Manizales, en Colombia, y el otro situado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México. Ambos equipos están conformados por docentes y estudiantes que en años recientes han venido trabajando el concepto de lo transmedia en el ámbito educativo, desde diferentes enfoques y con propósitos diversos.

Para facilitar su lectura, el libro se ha dividido en dos grandes apartados: el primero de corte conceptual, donde los autores presentan exploraciones de lo transmedia, desde sus orígenes hasta manifestaciones más recientes, pasando por diferentes aplicaciones y formas de entenderlo. En el segundo se presentan resultados de investigaciones e intervenciones realizadas en contextos educativos en Colombia y México, cuyo elemento común es la implementación de estrategias transmedia para diferentes propósitos. Adicionalmente, se incluye un epílogo que contiene consideraciones finales a través de las cuales se recuperan los principales aprendizajes derivados de la investigación empírica en torno a lo transmedia, así como una mirada prospectiva sobre el tema.

La exploración que presentan Hernández y Zorrilla en el capítulo 1 recupera las transformaciones que ha registrado lo transmedia a través de un análisis que señala las interpretaciones y aplicaciones confusas o distorsionadas del término, pero también las críticas de diversos autores que ha contribuido a definir contornos más claros para el concepto. El recorrido abarca visiones y propuestas de Europa, América del Norte, América Latina y Australia, enfatizando en los aportes de Henry Jenkins, el autor más destacado en esta discusión académica. En el capítulo se propone

una conceptualización ampliada de lo transmedia que busca incluir la creciente diversidad de las lógicas que lo conforman.

En el capítulo 2 se presenta el resultado de una cuidadosa revisión de la literatura internacional, nacional (Colombia) y regional, realizada como punto de partida para un proyecto de investigación cuyos resultados se reseñan en la segunda parte de esta obra, y que tuvo como eje la articulación de las representaciones sociales sobre el reconocimiento del otro y de sí mismo y la construcción de narrativas transmedia con niños de un contexto social marginado en la ciudad de Manizales, Colombia. Esta revisión permitió la construcción de un estado del arte que vincula las prácticas de convivencia y las relaciones sociales entre estudiantes de una comunidad educativa, con estrategias innovadoras de intervención educativa para promover el diálogo, la solidaridad y el respeto entre los participantes.

En el capítulo 3 se presentan los resultados de una investigación-intervención que se implementó como estrategia educativa para facilitar procesos de escritura entre niños de un contexto marginado en Manizales, Colombia. En el caso presentado, las narrativas transmedia potencian entre los participantes la producción textual y la transliteracidad, al tiempo que facilitan su transición de sujetos pasivos a activos en su aprendizaje, y de consumidores a prosumidores.

Los capítulos 4 y 5 han de leerse como las dos caras de una moneda, pues ambos presentan resultados de un mismo proyecto de investigación-intervención realizado en una escuela de fútbol del barrio de San Sebastián, en Manizales, Colombia, cuya finalidad fue explorar los procesos de convivencia entre los niños de esta comunidad, a partir de una estrategia pedagógica transmedia. En el capítulo 4, Alzate y Orozco presentan el andamiaje que se instrumentó en esta intervención, a partir de actividades creativas y lúdicas que integraron procesos de gamificación en la creación de narrativas transmedia. Entre otras experiencias, se presenta: el relato (*storytelling*) como detonador de la reflexión a través de diferentes medios y lenguajes, que incluyeron una historieta, un podcast y un cuento títere; y la participación en un juego de mesa basado en la narración detonadora. La lectura de este capítulo permite una mejor comprensión del siguiente, que se centra en los propósitos de la estrategia transmedia.

En el capítulo 5, los mismos autores exploran las respuestas de los niños a las actividades desarrolladas en el marco de la estrategia transmedia para comprender las representaciones sociales de sí mismos y de los otros, así como sus experiencias de encuentros y desencuentros. Ello permitió identificar sus prácticas de relacionamiento (algunas mediadas por la burla y la violencia física y verbal), así

como reconocer y promover el diálogo, la solidaridad y la amistad como prácticas transversales en su forma de relacionarse.

Por último, en el capítulo 6, Zorrilla y Cruz dan cuenta de un proyecto de investigación-intervención educativa realizado en torno a una experiencia transmedia con adolescentes en la ciudad de Cuernavaca, en México. El capítulo se centra en el análisis de los productos de cocreación de algunos participantes, desarrollados a partir de las lógicas de la ficción generadas por los lectores, mejor conocida como *fanfic*. Interesan en particular las formas en que se evidencia el grado de reconocimiento e interacción de los cocreadores con el canon de la obra transmedia y la relación que ello guarda con las competencias de los prosumidores, en este caso, las asociadas a la literacidad transmedia.

Como puede apreciarse, los seis capítulos integran un todo que presenta un atisbo a las diferentes formas en que se está explorando lo transmedia como estrategia en ambientes educativos diversos que, en este caso, tienen en común la ubicación en una región geográfica y cultural, América Latina, que hasta el momento poco ha figurado en la discusión académica de lo transmedia.

Si bien lo transmedia en las industrias del entretenimiento ha sido ampliamente estudiado, especialmente en Norteamérica y Europa, sus posibilidades educativas han sido menos exploradas hasta el momento, interés que ha surgido en años recientes en el mundo de habla hispana con Carlos Scolari como una de las figuras más visibles.

Consideramos, por tanto, que la presente obra propone, desde América Latina, diseños educativos innovadores basados en estrategias transmedia y documenta sus desafíos, alcances y resultados en contextos diversos y con propósitos variados. Niños de un barrio marginado en Colombia aprenden y se divierten en torno a historias de fútbol, al tiempo que adolescentes de un colegio privado en México leen una novela transmedia y se implican en dicha lectura a partir de propuestas de finales alternativos, que se suman a un movimiento creciente entre los jóvenes con inquietudes creativas, conocido como *fanfic*, donde lo que se aprende es mucho más de lo que pudiera apreciarse a primera vista.

Por último, cabe mencionar que la presente obra no solo aborda lo transmedia desde una perspectiva temática y analítica, sino que en su propia estructura y naturaleza pretende ser un producto transmedia, pues propone aperturas, expansiones y ejemplos, a partir de vínculos y contenidos en línea que amplifican su alcance y rebasan sus propios confines como libro impreso y digital.

Primera parte: La construcción conceptual de lo transmedia y su intersección con la educación

Capítulo I. Lo transmedia, un concepto en transformación¹

Enzo Renato Hernández Levi

María Luisa Zorrilla Abascal

(...) esa es a menudo la contribución que hacen los académicos. Damos a la gente palabras para hablar acerca de cosas sobre las que ya están pensando, pero no saben cómo referirse a ellas. (Henry Jenkins)

¿Por qué dedicar un capítulo al concepto de transmedia?

Desde 2006, cuando Henry Jenkins publicó su libro *La Cultura de la Convergencia (Convergence Culture)* hasta agosto de 2022, cuando se revisó la versión final de este texto, el término transmedia tuvo una presencia constante en las búsquedas en Google Trends (2022)², con unos repuntes significativos en septiembre de 2014, diciembre de 2018 y diciembre de 2019. Entre los países que más búsquedas han registrado, Colombia se encuentra en el tercer lugar a nivel mundial; y hay presencia importante en España, Ecuador, Bolivia, Perú, Argentina y Uruguay, todos situados entre los primeros diez puestos. Esto denota un interés por el término en el mundo de habla hispana, pero también da

¹ El presente capítulo ha sido desarrollado con base en contenidos retomados de la tesis de maestría de Hernández (2018).

² Según consulta realizada el 25 de agosto de 2022.

cuenta de la expansión de su aplicación, que ha pasado de su origen vinculado a las industrias del entretenimiento, a otros ambientes tan variados como el activismo social, el periodismo y la educación. En los numerosos trabajos académicos revisados para este capítulo, se ha constatado que, a menudo, los contornos del concepto transmedia se han desdibujado y han provocado usos equívocos y discrecionales del mismo.

En la revisión de la literatura efectuada para la tesis de maestría de uno de los autores de este libro (indagación que se ha actualizado para la escritura del presente capítulo) se identificaron trabajos que denominaban transmedia a productos y experiencias que, desde el enfoque de los autores, no calificarían como tales. Por otro lado, se observó la apropiación recurrente de rasgos propios de la narrativa transmedia, inspirada en las industrias del entretenimiento, en lógicas que requerirían contemplar consideraciones distintas o adicionales, como en la educación.

Aspectos como los anteriores dejan ver la necesidad de una delimitación más clara del término, así como de la identificación de rasgos esenciales necesarios para su transferencia hacia nuevos contextos.

Henry Jenkins³: académico pilar en la investigación de lo transmedia⁴

Son varios los autores referidos en torno a lo transmedia. Entre estos destaca Jenkins como figura clave al establecer criterios de partida en la exploración contemporánea del concepto. La afirmación anterior deriva de hallazgos comunes en la literatura revisada en uno o más de los siguientes aspectos:

³ A inicios de su labor en el estudio y conformación del concepto de narrativa transmedia fue investigador y docente del Instituto Tecnológico de Massachusetts en Estados Unidos. Actualmente, es decano de Comunicación, Periodismo, Artes Cinematográficas y Educación en la Universidad del Sur de California, en Estados Unidos.

⁴ A lo largo de este capítulo consideramos el concepto transmedia como adjetivo. Por esto, cuando la mención a la palabra transmedia en este texto no acompañe a un sustantivo, se le antepone el pronombre neutro “lo” para reforzar su calidad genérica, su condición de adjetivo, y para evitar que se le confunda con un sustantivo.

- Su perfil académico orientado al estudio de medios y de la cultura popular, particularmente en manifestaciones emergentes.
- Evidencias documentadas de su actividad como investigador en temas como: cultura participativa, involucramiento de las audiencias y educación para los medios.
- Registros de su seguimiento transversal y longitudinal en el desarrollo y evolución del concepto de narrativa transmedia, incluyendo una lógica para pensar respecto a la producción, distribución, flujo y consumo de contenidos a través de los medios.
- El reconocimiento documentado por parte de académicos de distintas disciplinas, quienes, al abordar el tema de lo transmedia (sea bajo la lógica de la narrativa u otra distinta), invariablemente coinciden en identificar a Jenkins como referente base en torno al desarrollo teórico del concepto desde la perspectiva de los estudios culturales.

Sirvan los puntos anteriores para considerar a Jenkins un referente relevante para los fines que explora este texto, anticipando a quien lee que encontrará referencias recurrentes a este autor.

Al ser Jenkins una figura de referencia obligada en el tema objeto de este libro, y siendo fieles a nuestro compromiso de transformar esta obra en un producto transmedia, se ha integrado en el presente capítulo un recurso complementario en línea, creado *ex profeso* para esta obra, que reúne múltiples manifestaciones de la personalidad transmedia de Jenkins, quien no solo ha dado visibilidad al término propuesto originalmente por Marsha Kinder (1991, 2016), sino que se ha transformado a sí mismo en una figura que fluye a través de diversos medios y plataformas. Para visitar esta colección se puede seguir el vínculo: <https://bit.ly/perfil-jenkins>⁵.

⁵ Importante: durante las pruebas de usabilidad del perfil transmedia de Jenkins (versión 1.0) se encontró que al utilizar navegadores que incorporen de origen software para bloquear rastreadores de navegación en internet (como por ejemplo: TOR), o navegadores comerciales (por ejemplo: Chrome, Safari, Firefox, etc.) a los que se les haya agregado la extensión de DuckDuckGo (para bloquear rastreadores), se pueden presentar problemas de operación al reproducir los videos que conforman el interactivo. De ser su caso, se le sugiere desactivar momentáneamente la extensión de DuckDuckGo en su navegador.

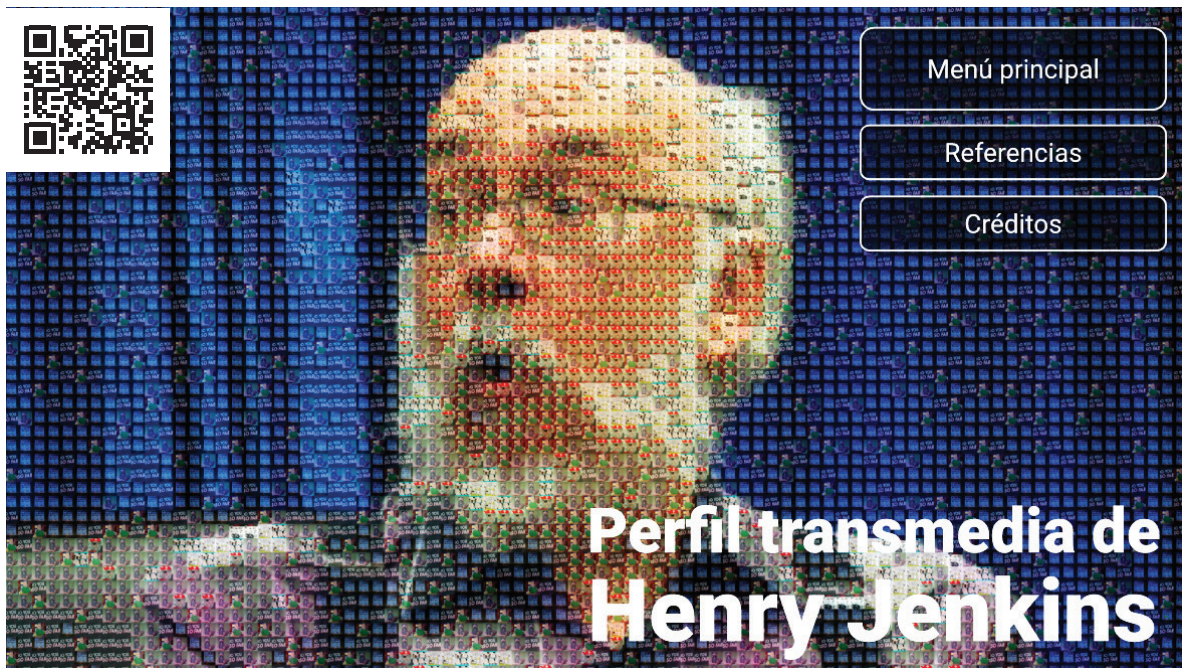


Figura 1. Imagen recurso interactivo perfil transmedia de Henry Jenkins (versión 1.0)

Fuente: Jenkins (s. f).

Lo transmedia en la discusión académica

Para integrar acuerdos generales compartidos por la comunidad académica que ha venido construyendo el concepto transmedia desde distintas perspectivas, se comentan a continuación los trabajos que se consideran de particular interés. Destacan aportes de autores que, a lo largo de sus exploraciones, desde una perspectiva crítica, han identificado límites de validez del término, así como algunos vicios durante su interpretación y la distinción de algunas lógicas de lo transmedia que cimientan su diversidad, complejidad y expansión.

Transmedia: motivos para abordarlo como adjetivo

Reconociendo la escasa frecuencia de considerar la naturaleza gramatical como punto de partida para discutir un concepto, en el caso de transmedia es relevante proceder así porque, aunque en su versión contemporánea se acuñó para emplearse como adjetivo, durante su evolución ha sido reutilizado por diversos autores como sustantivo. Dado que, entre las consecuencias inmediatas resalta su confusión con términos no necesariamente equivalentes, una primera distinción resulta necesaria en la caracterización gramatical del mismo.

Lo primero sería precisar que la literatura académica consultada aporta argumentos para explicar por qué no resulta pertinente invocar a lo transmedia como sustantivo *per se*. En específico Geoffrey Long⁶ (2007) lo argumenta así en su disertación de maestría:

Durante el tiempo que estuve en el Consorcio de Cultura de la Convergencia del Instituto Tecnológico de Massachusetts, frecuentemente cometíamos el error de acortar ‘narrativa transmedia’ por ‘transmedia’. Esto es una equivocación. Una caja de cereal de La Guerra de las Galaxias no es un ejemplo de narrativa transmedia a menos que de alguna manera haga una contribución valiosa y distintiva a la historia que se está relatando en La Guerra de las Galaxias, pero sí es un ejemplo de uso de marca transmedia. Bajo el mismo gesto, continuar un relato noticioso de la televisión hacia dispositivos móviles y hacia impresos, es una forma de narrativa transmedia, pero no el mismo tipo de narrativa ficticia que estoy considerando en esta tesis. El término ‘transmedia’ debe ser considerado como un adjetivo, no un sustantivo⁷ (p. 32).

Este aspecto, observado por Long ha sido reconocido y retomado por autores como Scolari⁸ (2013), Jenkins (2016b) y Zorrilla (2017). Sin embargo, es común encontrar entre las obras de

⁶ Geoffrey Long es un narrador, académico y diseñador que explora el futuro de la narrativa y la coevolución de los universos narrativos y la tecnología en la Universidad de California del Sur, Estados Unidos.

⁷ Traducción del original en inglés al español por Hernández (2018).

⁸ Investigador y académico argentino experto en medios digitales, interfaces y ecología de la comunicación. Es reconocido por la comunidad académica de habla hispana por su esfuerzo en la divulgación de estudios relacionados con la investigación de narraciones y competencias transmedia.

académicos e investigadores de lo transmedia, como el propio Jenkins (2011), Delwiche⁹ (2016), Gambarato¹⁰ (2013), Pratten¹¹ (2015) y Scolari (2013), que inicien textos refiriendo lo transmedia como sustantivo, con una intencionalidad de cobertura general. Posteriormente, aplican la palabra transmedia como adjetivo (como en *transmedia storytelling*, por ejemplo) para identificar una lógica específica. No obstante, a lo largo de su discurso suelen intercalar ambos usos indistintamente. Esto explicaría una de las posibles causas de confusiones posteriores (tanto en interpretación como en reproducción) para académicos y profesionistas que desarrollan trabajos en torno al tema, porque perciben transmedia como una palabra omniabarcante, sin distinguir entre sus atributos generales y las características particulares que aplican solo en la lógica transmedia que están abordando.

En 2016, Jenkins confirmó, de manera expresa, su orientación hacia la naturaleza adjetiva del término, respecto a lo cual afirma que aún no se ha comprendido que transmedia es un adjetivo que busca un sustantivo al cual modificar: “*Transmedia*, en sí, simplemente describe un tipo de relación estructurada entre diferentes plataformas mediáticas y prácticas” (Jenkins, 2016b, s. p.)¹².

Este planteamiento revela que la razón para calificar transmedia como adjetivo es que, al combinarse con un sustantivo, facilita al intérprete el sentido a considerar que, aunque contará con referentes comunes propios de lo transmedia¹³, se verá influido por: el contexto donde se desarrolle o aplique,

⁹ Aaron Delwiche es profesor en el Departamento de Comunicación de la Universidad Trinity en San Antonio, Texas, Estados Unidos. Imparte cursos sobre temas como el desarrollo del mundo virtual, la narración transmedia y los juegos móviles.

¹⁰ Renira Rampazzo Gambarato es una investigadora de la *National Research University Higher School of Economics*, en Rusia. Realizó un posdoctorado en Estudios Cinematográficos en la Universidad de Concordia, Canadá; tiene un doctorado en Comunicación y Semiótica de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Brasil; una maestría en Comunicación y Semiótica también de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; y una licenciatura en Diseño Industrial de la Universidad Estatal de São Paulo, Brasil.

¹¹ Robert Pratten es consultor independiente de origen inglés en temas relacionados con el desarrollo de historias participativas a través de distintas plataformas mediáticas. Fundador de *Transmedia Storyteller Ltd.* y desarrollador del servicio en línea *Conducttr* para la articulación y operación de entretenimiento, mercadotecnia y aprendizaje multiplataforma. Sus aportaciones en la literatura relacionada con lo transmedia se centran en el desarrollo y taxonomía de estrategias para la generación de experiencias complementarias desde distintas plataformas en torno a una misma historia.

¹² Traducción del original en inglés al español por Hernández (2018).

¹³ A decir de Jenkins (2016a, p. 220): medios involucrados, relación entre productores y consumidores, modelos de producción y distribución de textos.

cómo opere, qué haga y a quién se dirija (Jenkins 2016a, p. 220). Esta consideración resulta también útil en la investigación académica, ya que permite al objeto de investigación mayores oportunidades de asimilación para su adaptación e integración durante el proceso de apropiación cuando el estudio se realiza en un contexto multidisciplinario.

Desambiguación de lo transmedia

Entre los autores interesados por explorar la diversidad de términos contemporáneos y de épocas previas, se presenta la siguiente representación (Tabla 1) que integra, de manera sintetizada, los aportes de Jenkins (2016b) y Moloney¹⁴ (2014). La tabla se conformó con los principales términos interpretados como equivalentes de transmedia en la literatura revisada, pero que en realidad tienen implicaciones distintas, como se muestra a continuación:

Tabla 1. Distinción entre multimedia, cross-media y transmedia

Concepto	Características	Autor(es) (año)
Multimedia	<i>Una historia</i>	Moloney (2014)
	<i>Distintas formas</i>	
Cross-media (<i>cross-platfrom</i>)	<i>Un solo canal de distribución</i>	Moloney (2014)
	<i>Una historia</i>	
Transmedia	<i>Distintos canales de distribución</i>	Jenkins (2016b)
	<i>Distintas historias (intertextual)</i>	Moloney (2014)
	<i>Múltiples canales de distribución (disperso)</i>	

Fuente: elaboración propia.

¹⁴ Kevin Moloney es fotoperiodista y maestro de periodismo. Profesor de Narración Transmedia en el Centro para el Diseño y Desarrollo de Medios Emergentes de la *Ball State University*, en Estados Unidos. Tiene un doctorado del Instituto Interdisciplinario *ATLAS* de la Universidad de Colorado.

Relevancia de la crítica para el desarrollo conceptual de lo transmedia

Como en todo debate, desde una perspectiva académica documentada, la validez, la vigencia y la integridad de lo transmedia como concepto también han sido cuestionadas. Aunque en la investigación que da origen a este capítulo se reportan más casos, para los fines de este apartado el foco se centra en dos que incidieron en la promoción de un intercambio constructivo desde el cuestionamiento crítico o, mediante su discurso reflexivo, para profundizar en lo transmedia como concepto.

Long (2011), académico cercano a Jenkins¹⁵, reparó en los posibles escenarios complejos que el abordaje de lo transmedia como concepto podrían acarrear y redactó el ensayo argumentativo: *Cómo montar un león: llamado hacia una crítica transmedia más elevada*¹⁶, donde convocó a trabajar para preparar una comunidad que reseñara y criticara lo transmedia a partir de sus productos y su evolución teórica. Long retomó y adaptó varios argumentos propuestos en 2005 por James Kochalka¹⁷ desde la perspectiva académica del arte, para justificar el valor de la crítica orientada a fomentar la profundización y desarrollo en temas, dinámicas y procesos emergentes:

La crítica transmedia no es una forma de transmitir conocimiento sobre lo transmedia, es una manera de entender lo transmedia. Es decir, la crítica transmedia es una vía que tenemos de darle sentido a este nuevo medio, enfocándonos para hacerlo más claro, no una forma de comunicar cierta comprensión de transmedia que ya tenemos¹⁸. (Long, 2011, p. 6)

¹⁵ Jenkins (2012, s.p.) reconoce a Long en tres ámbitos: como integrante de un destacado grupo de estudiantes en sus años como académico en el MIT, como figura importante en la captación de contenidos para su popular obra: *La Cultura de la convergencia (Convergence Culture)* (2006), y como profesional involucrado en el tema de transmedia.

¹⁶ Traducción del original en inglés al español por Hernández (2018).

¹⁷ James Kochalka es un artista estadounidense de cómics, escritor, músico de rock e instructor en el Centro de Estudios de Historietas en Vermont, Estados Unidos. El documento que inspiró a Long es: Kochalka, J. (2005). *The Cute Manifesto*. Gainesville: Alternative Comics.

¹⁸ Traducción del original en inglés al español por Hernández (2018).

En el año 2016, Jenkins recapituló sus experiencias de entrevistas e intercambios en torno a la crítica hacia lo transmedia, y destacó la necesidad de ampliar el vocabulario de modelos posibles dentro de la discusión:

Con el tiempo, lo “transmedia” se ha utilizado de manera más laxa para describir diversas prácticas de producción y consumo. La palabra se puso tan de moda dentro de ciertos sectores de la industria que provocó un retroceso ampliamente documentado entre quienes afirmaban que lo “transmedia” había reemplazado lo “interactivo”, “digital” o “multimedia” como términos genéricos que simplemente describen las características “geniales” de cualquier nueva producción. Parte del problema proviene del intento de utilizar un vocabulario limitado de modelos posibles para capturar un momento de rápida transición y experimentación generalizada, especialmente cuando los conocimientos básicos sobre el “entretenimiento transmedia” se aplicaron a otros objetivos y funciones (educación, por ejemplo, o activismo). (Jenkins, 2016a, p. 220)¹⁹

Algunas reflexiones en torno a la discusión de lo transmedia (Aparici y García, 2018; Couldry, 2011; Ferrés, 2010; Fuchs, 2017; Schaefer, 2011) se han enfocado en los procesos de creación, consumo, expansión y distribución colectiva y colaborativa, enraizados en la cultura de la convergencia (Jenkins, 2006), que el multicitado autor y sus colaboradores habían denominado cultura participativa (Jenkins, *et al*, 2009) caracterizándola como aquella:

- Con barreras relativamente bajas para la expresión artística y el compromiso cívico.
- Con un fuerte apoyo a la creación y a la puesta en común de las propias creaciones.
- Con algún tipo de tutoría informal en la que lo que saben las personas más experimentadas se transmite a las principiantes.
- Donde los miembros creen que sus contribuciones son importantes.
- En la que los miembros sientan cierto grado de conexión social entre sí (interés por lo que otras personas piensan de lo que han creado).
- Donde no todos los miembros deben contribuir, pero sí creer que son libres de hacerlo cuando estén preparados y que sus aportes serán valorados adecuadamente.

¹⁹ Traducción del original en inglés por Hernández (2018).

Entre las principales críticas hacia el planteamiento inicial de Jenkins y colaboradores estaba su aparente supuesto de equidad potencial en el acceso, uso, apropiación, creación y distribución de productos culturales y herramientas por parte de todos los integrantes cuando, en un contexto global todos forman parte de sociedades heterogéneas y desiguales.

Por otra parte, cuestionaron también su enfoque académico basado en dinámicas descritas desde la cultura fan, ya que esta se centra en productos y dinámicas derivadas de conceptos desarrollados desde la industria del entretenimiento estadounidense. Y es que, si bien la cultura participativa se ha visto permeada de esfuerzos colaborativos y colectivos, paradójicamente, en más de una ocasión tales esfuerzos han sido explotados para beneficio único (o principal cuando menos) de empresas que monopolizan y se lucran con los derechos de autor de las obras que hubieran inspirado a tales colectivos para innovar contenidos a partir de la fusión de premisas narrativas y la recreación de historias.

Las críticas antes referidas parecen obviar que Jenkins *et al.* (2009) reportaron como motivos de interés para atender a través de políticas e intervenciones educativas tres aspectos en particular:

- La brecha de participación: desigualdad de acceso a las oportunidades, experiencias, habilidades y conocimientos que preparan a los jóvenes para participar plenamente en el mundo del mañana.
- El problema de la transparencia: retos a los que se enfrentan los jóvenes para aprender a distinguir la percepción del mundo que conforman los medios de comunicación.
- El reto de la ética: ruptura de las formas tradicionales de formación profesional y socialización para preparar a los jóvenes en su papel cada vez más público como creadores de medios y participantes en la comunidad.

Sin embargo, los casos descritos por Jenkins y otros, como ejemplos de propuestas viables y accesibles hasta aquella fecha, parecían fallar en cubrir estos mismos aspectos (arriba mencionados), particularmente en términos de diversidad social y cobertura global. Los autores fueron descubriendo aspectos poco claros o ausentes en las referencias iniciales de casos que mostraran la cultura participativa como ejemplo tangible en un contexto global. En fechas recientes Jenkins (2021) se enfocó hacia la manera como los contenidos y lógicas transmedia ayudan (supuestamente) a informar las prácticas cívicas contemporáneas.

Manteniendo su enfoque hacia el público joven, Jenkins asume que los activistas hacen llegar sus mensajes de justicia social con cualquier medio que tengan a su alcance (considerando que sus recursos pueden ser limitados, de bajo costo y no necesariamente digitales). Y ejemplifica casos de gente joven en distintas partes del mundo (aunque predominantemente en los Estados Unidos), que ha desarrollado plataformas multimedia para crear mensajes integrados dirigidos y orientados a diversos participantes para que se incorporen a sus causas.

No obstante, vale destacar el enraizamiento ideológico de Jenkins en la cultura de la industria del entretenimiento estadounidense, al reconocer su creciente interés personal hacia las formas en que los movimientos juveniles aprovechan el poder cultural creado por las prácticas de narrativa transmedia de Hollywood como medio para expresar su imaginación cívica compartida (Jenkins, 2021).

Lo que Jenkins no expresa directamente, pero se interpreta en algunos de los ejemplos a los que hace referencia, es que, más allá de las prácticas de narrativas transmedia, ahora se interesa por explorar cómo algunos movimientos cívicos juveniles internacionales desarrollan su identidad a partir de productos cuyos derechos de autor pertenecen a la industria del entretenimiento anglosajón, distribuida entre Estados Unidos, Inglaterra y Canadá, como por ejemplo: *Black Panther*, de Marvel; *V for Vendetta*, de DC Comics y Warner Brothers; *Avatar*, de 20th Century Fox; *Harry Potter*, de Warner Brothers; *The Hunger Games* de Lionsgate; *The Handmaid's Tale*, de MGM; *Dr. Who*, de la BBC; y *Star Wars*, de 20th Century Fox, por mencionar algunos.

En cuanto a la materialización de su teoría, Jenkins y sus colaboradores desarrollaron un proyecto colectivo disponible en línea denominado *The Civic Imagination Project*, donde se promueven sus publicaciones, talleres, recursos, y se invita a participar al público interesado en proyectos y actividades participativas de opinión. Hasta el 2023 el sitio del proyecto se encuentra disponible en: <https://www.civicimaginationproject.org/>.

El ecosistema transmedia

El emparejamiento del adjetivo transmedia con diversos sustantivos como la educación, el periodismo y la acción social permite vislumbrar un vasto ecosistema que es necesario explorar para comprender las particularidades del concepto en diferentes ámbitos. El desafío que implica dicha exploración parte de la constante expansión del ecosistema, lo que impide abarcarlo en su totalidad. Otra limitante de la investigación aquí reportada, realizada entre 2016 y 2018, fue el tiempo, que hizo necesario enfocarse en un segmento del ecosistema cuya dimensión permitiera explorarlo dentro del plazo señalado (Figura 2).

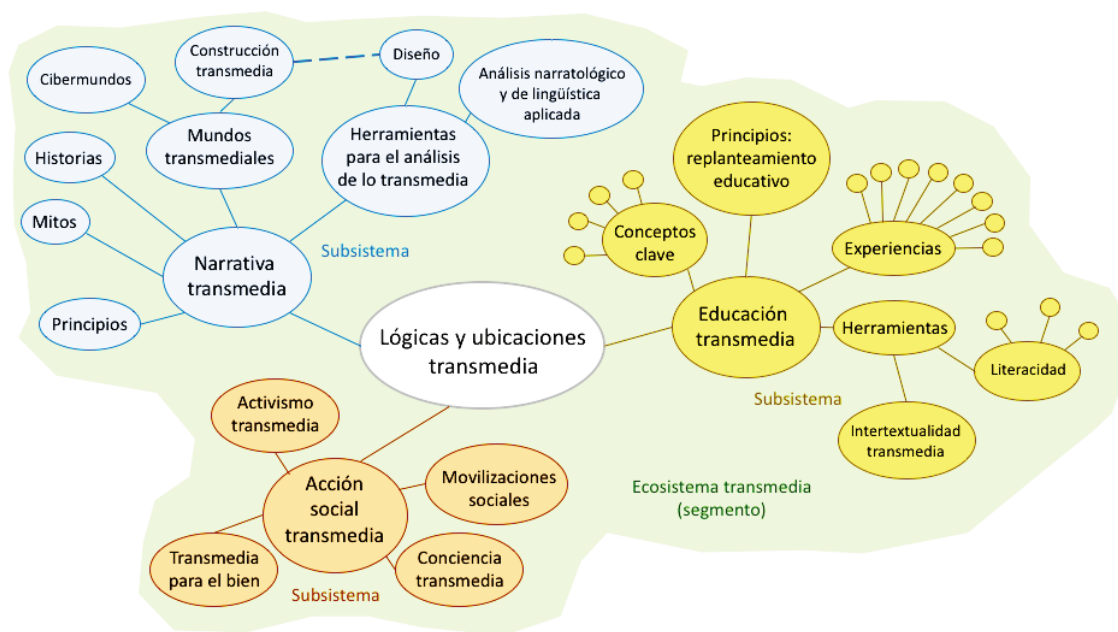


Figura 2. Subsistemas que conforman el segmento del ecosistema transmedia

Fuente: Hernández, 2018.

Los detalles de cada subsistema pueden consultarse en extenso en la tesis de Hernández (2018). Por ahora, baste comentar que los motivos que dieron origen a la categorización propuesta se centraron en dar cabida a proyectos menos conocidos alrededor del mundo (considerando países de Europa, Oceanía y América) que, por sus características, ayudaran a la reflexión en torno al proceso de transformación de lo transmedia y a la construcción de un concepto más amplio que abarcara diversas aplicaciones, sin perder su esencia.

El mismo Jenkins, en un trabajo más reciente (2021), afirma que el adjetivo transmedia ha venido aplicándose a diversas categorías como la educación, el activismo, el cambio social, lo documental, el periodismo y las marcas comerciales. El autor explica que lo común en estas prácticas es algún tipo de relación estructurada entre elementos que se distribuyen a través de múltiples sistemas de distribución, empleando las potencialidades de medios diversos para construir cierto tipo de experiencia unificada para los participantes. A esta descripción, Jenkins agrega el papel activo del público al reunir y procesar los elementos dispersos, a lo que añadiríamos los propios aportes que realiza al enriquecer los contenidos disponibles.

Lo transmedia como concepto: una propuesta

Procurando superar algunos de los desafíos conceptuales que presenta el término, a partir del proceso de investigación de la tesis ya mencionada, se llegó a la siguiente propuesta para definir lo transmedia como concepto:

Lo transmedia es, en general, todo aquello que, por su posibilidad de fluir a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios, permite el desarrollo de un conjunto de características, potencialidades, procesos y fenómenos expansivos en la producción, distribución y consumo de productos mediáticos y culturales²⁰ para promover una experiencia multimodal, unificada y coordinada dentro de un contexto determinado. (Hernández, 2018, p. 118)

²⁰ Los productos culturales se consideran, desde la propuesta del Proyecto de Estándares Nacionales de Educación de Lenguas Extranjeras (Estados Unidos), como: “creaciones tangibles o intangibles de una cultura en particular que reflejan las perspectivas de una cultura (...). Cualquiera que sea la forma de un producto cultural, su presencia dentro de la cultura es requerida o justificada por las creencias y valores subyacentes (*perspectivas*) de esa cultura, y las *prácticas*

La amplitud de esta definición pretende incluir la, cada vez mayor, diversidad de lógicas que conforman lo transmedia, incorpora premisas de flexibilidad en el concepto de la transliteracidad y recoge características de la narrativa transmedia; pero también considera que debe ser un espacio abierto a entornos de ficción y no ficción, receptivo ante la diversidad cultural que marque su origen y desarrollo. A continuación, se desglosa la propuesta, detallando los razonamientos detrás de cada planteamiento:

- “Lo transmedia es, en general, todo aquello que por su posibilidad de fluir a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios (...)”. Lo transmedia es lo que puede fluir por varios medios, herramientas y plataformas. Hasta aquí se alude a una condición necesaria de origen que permita ofrecer flexibilidad y diversidad para el acceso, la lectura y la escritura de contenidos. Este rasgo incluye lo digital y lo físico, rebasando concepciones que parecen asumir que lo transmedia es meramente digital.
- “(...) permite el desarrollo de un conjunto de características, potencialidades, procesos y fenómenos expansivos (...)”. Estas líneas se deben a que se vio que la identificación de distintas lógicas y ubicaciones transmedia (Jenkins, 2016a) demanda también apertura a nuevas posibilidades para su desarrollo. Un ambiente que permita estas condiciones alimenta el alcance de metas para el crecimiento y cobertura de la iniciativa. Sin la expansión potencial, la posibilidad de diversidad para la exploración de contenidos puede verse comprometida y limitada.
- “(...) en la producción, distribución y consumo de productos mediáticos y culturales (...)”. Bajo la influencia del enfoque de los estudios culturales, la definición reconoce cada una de estas fases como elementos valiosos para mantener una visión completa del proceso en general. Al enfoque original de productos mediáticos (más identificados con el contexto comercial), se integran los productos culturales. La decisión de incorporar estos últimos ha sido para dar cabida a lógicas no comerciales como la acción social, el activismo y las movilizaciones, cuyas perspectivas, creencias y valores influyen significativamente en los objetivos de sus proyectos.
- “(...) para promover una experiencia multimodal, unificada y coordinada...”. Esta línea indica la integración adaptada de una de las primeras actualizaciones de Jenkins (2007) a su propuesta

culturales involucran el uso de ese *producto*” (National Standards for Foreign Language Education Project, 1999, s. p.). Palabras destacadas en cursivas en la traducción del original en inglés.

inicial de narrativa transmedia. Coincidimos en reconocer que el impacto de lo transmedia no recae exclusivamente en la diversidad y expansión, tanto como en la capacidad de coordinar y unificar todo lo que cada una de las distintas opciones ofrece para generar una experiencia enriquecida. El sentido de generar una gran variedad de alternativas se perdería si no existiera de por medio un eje guía.

- “(...) dentro de un contexto determinado”. Generalmente se le identifica como mundo o, si se requiere mayor extensión aún, universo. Aunque sabemos que ambos términos pueden ser utilizados en las ciencias sociales, optamos por presentarlo como contexto determinado para dar la oportunidad a cada intérprete de precisar el tipo de contexto que aplica en su propuesta y, adicionalmente, evitar la confusión identificada en algunos trabajos que llegaron a homologar la idea mundo con universo (este último, contenedor de los mundos).

Detallados los aspectos que conforman esta propuesta de definición, ampliada, de lo transmedia, se presentan en la Tabla 2 elementos particularizados de aquello que consideramos indispensable para mantener la esencia de lo transmedia y aquello que, en función de la lógica desde donde se esté abordando, podría negociarse.

Tabla 2. Lo que no puede faltar a lo transmedia y lo que es negociable

<i>¿Qué no puede faltar?</i>	<i>¿Qué es negociable?</i>
<i>Diversidad. Voluntad para entregar contenidos (de acuerdo con las posibilidades) que permitan utilizar formatos y lenguajes diversos, identificando y aprovechando las características propias de distintas plataformas, herramientas y medios. Parte de la diversidad es recordar que lo transmedia puede apoyarse en, pero no se limita al contexto digital.</i>	<i>Funciones. Dependerá de la lógica que siga (el enfoque de la movilización y educación transmedia cumplirán funciones distintas a las del mercadeo y la publicidad transmedia).</i>
<i>Flexibilidad. Apertura a distintas aproximaciones e iniciativas en términos de producción, distribución y consumo de productos. Estas pueden incluir abordajes por separado, secuenciales, en paralelo o mixtas.</i>	<i>Vías de capitalización y sustentabilidad. Los desarrollos transmedia pueden ser particulares o públicos, y pueden ser con recursos monetarios o con aportaciones en especie y por voluntariado.</i>
<i>Inclusión. Aunque puede suceder, lo transmedia no debe quedar orientado hacia un solo enfoque. La iniciativa puede basarse, por ejemplo, en un principio comercial, pero esto no implica que no haya lugar para iniciativas sociales. El intercambio entre distintas manifestaciones es parte del enriquecimiento potencial que la dinámica transmedia aporta.</i>	<i>Modelos. Aplica también la diversidad, ya que pueden basarse en principios establecidos por la industria del entretenimiento para el control de propiedad intelectual, por iniciativas independientes que mantengan control sobre sus ideas o por una combinación que integre principios de un modelo para ciertas etapas y los de otro modelo para otras.</i>

Coordinación y unidad. El desarrollo potencial que la variedad aporta puede desaprovecharse o perderse cuando no existe una guía o referencia que fomente el descubrimiento y la exploración de productos complementarios en una iniciativa transmedia.

Adaptación de contenidos. Cuando se busca que lo transmedia genere un impacto internacional, o que se traslade a un contexto distinto al que vio su origen, será necesario considerar un equipo de traductores que se familiarice con los contenidos existentes para que se integren al equipo de desarrollo en la adaptación de estos al contexto cultural de la audiencia meta.

Opciones para interacción y participación. Lo transmedia debe contemplar estrategias para que quien vive la experiencia pueda optar, si así lo decide, por entrar en una dinámica de intercambio con los contenidos o la comunidad que puede ser mediante interactividad externa²¹, interactividad interna²² o interactividad productiva²³ (Ryan, 2015).

Tipo y cantidad de participación. La diversidad en la participación por parte de la audiencia ante lo transmedia se define, al menos, por factores como: la etapa de desarrollo de la audiencia (limitante en términos de acceso y procesos mentales complejos en el caso de los niños), el nivel de transliteracidad (qué tanto conoce o tiene acceso quien vive la experiencia transmedia de los distintos medios y plataformas que la conforman), e incluso, los intereses y preferencias propios de la audiencia. Ante este escenario habrá que considerar distintas vías para la apropiación de lo transmedia por parte de la audiencia, o desarrollar habiendo hecho un estudio previo de su perfil.

Transliteracidad de la audiencia. El máximo aprovechamiento de lo transmedia dependerá, en gran medida del nivel de transliteracidad que tenga la audiencia y de su disposición a seguir desarrollándola ante nuevos contextos.

Tipo de contenidos. Inicialmente, lo transmedia era concebido en un contexto de ficción, pero conforme la exploración conceptual ha ido en aumento, se ha experimentado con formatos de no-ficción (como en las noticias y documentales), o mezclas entre ficción y no-ficción (como en contextos educativos y de activismo social).

²¹ “Interactividad externa: la libertad de hacer elecciones entre documentos presentados por un sistema al usuario (propiedad inherente de las bases de datos)” (Ryan, 2015, p. 11).

²² “Interactividad interna: el modo de participación del usuario queda definido estrechamente por el sistema. Las acciones del usuario no dejan rastro en el sistema (videojuegos donde los usuarios desempeñan el rol de ciertos personajes para alcanzar ciertas metas)” (Ryan, 2015, p. 11).

²³ “Interactividad productiva: deja rastros duraderos en el sistema para que las contribuciones de los usuarios puedan ser vistas por otros. Puede ser *bottom-up*, como en el caso de una *fanfic*, o controlada *top-down* por el sistema. Un ejemplo de control por el sistema sería un proyecto transmedia que permite a los usuarios publicar visiblemente o contribuir con sus propios materiales a cierto tema” (Ryan, 2015, p. 11).

Pluridisciplinariedad o multidisciplinariedad²⁴ en su desarrollo. Aún ante la posibilidad de que una persona conduzca un desarrollo transmedia, el valor de su diversidad y su potencial multimodal será mayor en los desarrollos concebidos colaborativamente por distintos perfiles con antecedentes, experiencias y conocimientos variados en función del tipo de experiencia coordinada y unificada que se pretende evocar.

Fuente: Hernández (2018, pp. 120 y 121).

Desarrollos recientes (2022) en América Latina

Si bien la mayor parte de este capítulo se basa en la investigación realizada por Hernández en 2018, se presenta a continuación una actualización, a 2022.

Actualmente, el interés de lo transmedia y su asociación en la configuración de las culturas jóvenes contemporáneas ha sido un indicador de su carácter cotidiano, pertinente, trascendente y de la necesidad de seguir considerándolo como un ecosistema de estudio para ser explorado con mayor profundidad.

Octobre (2019) dedica varios apartados a resaltar el carácter transmedia de los entornos en los que se desarrollan los jóvenes, sus efectos en términos de desarrollo de la identidad y creatividad y, por

²⁴ Tomamos el término desde el enfoque presentado por Edgar Morin: “La pluridisciplina (o multidisciplina) (...) consiste en juntar varias disciplinas para que cada una proyecte una visión específica sobre un campo determinado. Cada disciplina aporta su visión específica y todas confluyen en un informe final de investigación que caracteriza desde las perspectivas involucradas lo que se investiga. No obstante, la pluridisciplina hace avanzar formas organizativas nuevas y produce impactos en los investigadores, cuando se trascienden los límites formales antes expuestos se forman colectivos estables durante períodos temporales amplios y se termina intercambiando saberes en un ejercicio que comienza a trascender las fronteras de cada una de las disciplinas involucradas. Los estudios pluridisciplinarios no solo aportan lo extra que concierne al trabajo conjunto, sino lo que se revierte sobre la propia ciencia y el modo de concebir la investigación (Morin, s.f.).”

ende, la necesidad de considerarla en los contextos de formación educativa y ciudadana para poder acompañar y aprender conjuntamente con los jóvenes antes que descalificar, anular o interrumpir su proceso de desarrollo, fuertemente influenciado por la hibridación de culturas que los medios, las herramientas y redes digitales han puesto a su disposición.

Anteriormente, Roxana Morduchowicz (2008) había observado la tendencia constante de las instituciones formales a evadir o minimizar las transformaciones sociales que los medios y las tecnologías generan en los jóvenes, a pesar de que las personas nacidas a finales del siglo XX y a principios del siglo XXI conforman la primera generación en conocer desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado con mayor inmediatez, rapidez y fragmentación que demandan nuevas habilidades para recibir e interpretar los contenidos.

Entre algunos casos concretos actuales originados en América Latina de experiencias transmedia desde el enfoque formativo (además de los detallados en los siguientes capítulos de este libro) podemos considerar:

- *Leí bailemos ediciones* (Argentina). Esta editorial que experimenta con tecnologías analógicas y digitales de forma artesanal, entre sus distintas líneas de trabajo, investiga y genera proyectos con artistas digitales y visuales para desarrollar narrativas transmedia. Sus producciones al 2022 han incluido la adaptación transmedia de dos obras que escribieron niños cuando tenían 11 años en talleres de escritura que la misma editorial promovió, con la colaboración de las editoras Julieta Benedetto y Maige Lozza. Las editoras se apoyaron en el diseño, la curaduría y el contacto con artistas cuyos contenidos complementan las propuestas de las historias redactadas por los jóvenes, así como el diseño de interfaces interactivas (a través de códigos QR), la impresión, el encuadernado y la incorporación de contenidos a su sitio web. Hasta el 2023 el sitio de la editorial se encuentra disponible en: <https://leibailemos.hotglue.me/>
- *El misterio de Cabo Frío* (Uruguay). Es una iniciativa desarrollada con el apoyo del Centro de Innovación Educativa con Tecnologías Digitales del estado uruguayo, al servicio de las políticas públicas educativas en coordinación con el cineasta y escritor uruguayo Guillermo Lockhart y un grupo multidisciplinario de producción multimedia. La experiencia consistió en una narrativa conformada por un libro, una radionovela, un juego, y un cómic en inglés que, a partir de pistas distribuidas en los distintos productos y contenidos que la conformaban, involucraron a participantes (estudiantes entre 11 y 15 años de edad), para acompañar a 5 jóvenes, personajes de la historia, en la toma de decisiones del camino a seguir, navegando de forma autónoma

y avanzando en el hilo narrativo para superar los obstáculos que les planteaba cada desafío central. Hasta el 2023 el proyecto se encuentra disponible en los siguientes enlaces: <https://desafioprofundo.org/> y <https://desafioprofundo.utec.edu.uy/>

- *Narrativa transmedia pedagógica* (Argentina). Contiene iniciativas coordinadas por la licenciada en Educación Viviana Murguía y el investigador en comunicación Exequiel Alonso. Con una extensión que data de 2018 al 2021, las experiencias se realizaron en colaboración con docentes y estudiantes de una escuela secundaria, abarcando temas relacionados con la filosofía, la construcción de lo público y reflexiones sobre el cuerpo en el contexto de la pandemia. El proyecto cubrió cada año temas distintos con espacios generados desde herramientas gratuitas (no por ello libres del monitoreo y posible uso de datos de las empresas que brindan los servicios). Su sitio principal otorga acceso a los proyectos individuales, invita a la gente a participar con opiniones y productos, además de ofrecer servicios de talleres y asesoría de proyectos transmedia. Hasta el 2023 el sitio del proyecto se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.jovenestransmedia.com/>

Conclusiones

Las ideas en torno a lo transmedia que circulan en diferentes medios tienen una fuerte carga centrada (no necesariamente basada) en la definición de Henry Jenkins de narrativa transmedia. Esto ha motivado a autores en otros contextos a intentar conocer la definición, revisarla y hacer ajustes o replanteamientos en supuestas iniciativas de análisis, que en muchos casos buscan un emparejamiento a modo del concepto con realidades que no reúnen los rasgos distintivos para caracterizarse como transmedia.

Investigadores interesados en lo transmedia, tanto para fines comerciales como educativos y sociales, aseguran que sus casos e intervenciones responden a la lógica transmedia planteada por Jenkins. No obstante, en algunos no hay procesos de reflexión o indagación a profundidad, y los resultados han generado distorsiones conceptuales.

En la literatura revisada se identificaron pocos casos de reflexiones y cuestionamientos al concepto de Jenkins; sin embargo, en los casos encontrados, la apertura a esta discusión ha generado espacios para explorar lo transmedia de manera más abierta, alejándose del concepto de franquicia y desarrollando su potencial en iniciativas sociales y culturales.

Sin pretender ser exhaustivos, y con el ánimo de dejar abierta la exploración en torno a lo transmedia, consideramos de interés, además de lo ya citado, agregar a autores que a lo largo de nuestra revisión conceptual y seguimiento de la evolución del término hemos identificado como de valor, con la intención de que el lector o la lectora que se interese en el tema cuente con referencias adicionales que contribuyan a ampliar el panorama de lo transmedia: Costanza-Chock (2013), Dena (2018), Fleming (2013), Freeman & Proctor (2018), Ortuño (2017), Pinto & Ríos (2018), Sukovic (2016) y Tamayo, Freeman y Morales (2018).

Finalmente, y con la intención de constituir un tema de interés para esta obra, como se verá más adelante en los casos de investigación empírica, retomamos como ejemplo concreto de las intersecciones que pueden darse entre lo transmedia y lo social, el principio de cultura participativa, que presenta características que reflejan abiertamente una actitud dinámica y colaborativa de quienes conforman este tipo de cultura, con un perfil emprendedor y proactivo, pero también, con la posibilidad de establecer libremente el cómo, cuándo y dónde de su participación, seguros de que, cuando el momento llegue, será considerada por el resto de la comunidad. El desarrollo de una propuesta transmedia requiere, sin duda, tener en común una cultura participativa, con personas dispuestas a ser parte activa de la experiencia para que esta resulte funcional. Nuestro aporte en dicha participación consiste precisamente en someter a discusión y análisis el propio concepto de lo transmedia.

Referencias

- Aedo, T. (Presentadora). Niñxs: otras tecnologías, otros mundos posibles [Episodio de podcast de audio]. En *Prototipos para navegar. Cultura UNAM*. <https://cultura.unam.mx/podcast/prototipos-para-navegar-t2-1-ninxs-otras-tecnologias-otros-mundos-posibles/>
- Alonso, E. y Murgia, V. A. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa*, 1(53), 99-112.
- Aparici, R. y García, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa.
- Costanza-Chock, S. (2013). Transmedia mobilization in the Popular Association of the Oaxacan Peoples, Los Angeles. En Bart Cammaerts, B., Alice Mattoni, A. y Patrick, P. (Eds.), *Mediation and Protest Movements*, (pp. 97-114). Intellect Ltd.

- Couldry, N. (2011). More sociology, more culture, more politics. *Cultural Studies*, 25(4-5), 487-501. <https://doi.org/10.1080/09502386.2011.600528>
- Delwiche, A. (2016). Still searching for the unicorn: transmedia storytelling and the audience question. En Bourdaa, M. y Derhy, B. (Eds.), *The rise of transtexts: challenges and opportunities*, (pp. 33-48). Routledge.
- Dena, C. (2018). Adaptación de los procesos creativos para cambiar el mundo. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 5(9), 1-9.
- En perspectiva. (16 junio 2022). *El misterio de Cabo Frío. Un proyecto transmedia de Ceibal: juego, libro y radionovela [archivo de vídeo]*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=X0P9EbBHZIU>
- Ferrés, J. (2010). *Educomunicación y cultura participativa*. Gedisa.
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043444.pdf>
- Freeman, M. & Proctor, W. (Eds.) (2018). *Global Convergence Cultures. Transmedia Earth*. Routledge.
- Fuchs, C. (2017). *Social media as participatory culture: A Critical Introduction*. Sage.
- Gambarato, R. R. (2013). Transmedia project design: theoretical and analytical considerations. *Baltic Screen Media Review*, (1), 81-100. <https://sciendo.com/article/10.1515/bsmr-2015-0006>
- Google Trends (2022). *Transmedia. Término de búsqueda*. <https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&q=transmedia>
- Hernández, E. R. (2018). *Lo transmedia: De la narrativa a la literacidad, un concepto en transformación [tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]*. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/616>
- Jenkins, H. (s. f). *Perfil transmedia de Henry Jenkins*. <https://cutt.ly/swy7ibEB>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. Paidós.

- Jenkins, H. (2011, marzo 8). *Seven myths about transmedia storytelling debunked*. *Fast Company & Inc.* <https://www.fastcompany.com/1745746/seven-myths-about-transmedia-storytelling-debunked>
- Jenkins, H. (2016a). Transmedia logics and locations. En Derhy, B.W.L. y Bourdaa, M. *The rise of transtexts: challenges and opportunities*, (pp. 33-48). Routledge.
- Jenkins, H. (2016b, noviembre 15). Transmedia what? *Immerse*. <https://immerse.news/transmedia-what-15edf6b61daa>
- Jenkins, H. (2021). Transmedia, speculative world-building and the civic imagination. En Barrales, A., Espinosa, R. y Ortíz, F.J. (Coords.), *Diálogos para la investigación en comunicación, educación y tecnologías* (pp. 139-153). *Comunicación Científica*. <https://doi.org/10.52501/cc.015>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J. & Weigel, M. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *Building the New Field of Digital Media & Learning*. https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Kinder, M. (1991) *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games*. University of California Press.
- Kinder, M. (2016). Transmedia networks. *Marsha Kinder legacies*. <http://www.marshakinder.com/concepts/o11.html>
- Long, G. A. (2007). *Transmedia Storytelling Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company* [Master's Thesis, Massachusetts Institute of Technology]. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152>
- Long, G. A. (2011). How to ride a lion: a call for a higher transmedia criticism. *Academia*. https://www.academia.edu/13427722/How_to_Ride_a_Lion_A_Call_for_a_Higher_Transmedia_Criticism
- Moloney, K. (2014). Multimedia, crossmedia, transmedia. What's in a name? *Transmedia Journalism*. <https://transmediajournalism.org/2014/04/21/multimedia-crossmedia-transmedia-whats-in-a-name/>

- Morduchowicz, R. (Coord.). (2008). *Los jóvenes y las pantallas: Nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Morin, E. (s.f.). *¿Qué es la Transdisciplinariedad? Edgar Morin, el padre del pensamiento complejo*. <http://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Octobre, S. (2019). *¿Quién le teme a las culturas juveniles?: las culturas juveniles en la era digital*. Editorial Océano.
- Ortuño, P. M. (2017). Activismo transmedia. Narrativas de participación para el cambio social. Entre la comunicación creativa y el media art. *Obra digital: Revista de Comunicación*, (12), 123-144.
- Pinto, M.C. y Ríos, I.N. (2018). La narrativa transmedia como herramienta de empoderamiento y cambio social en Colombia: caso Alianza BioCuenca. *Kepes*, 15(18), 217-247.
- Pratten, R. (2015). *Getting started in transmedia storytelling: a practical guide for beginners*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ryan, M. L. (2015). Transmedia storytelling: Industry buzzword or new narrative experience? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 7(2), 1-19. <http://www.jstor.org/stable/10.5250/storyworlds.7.2.0001>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Sukovic, S. (2016). Transliteracy in practice. In: *Transliteracy in complex information environments* (pp. 79-117). <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100875-1.00004-2>
- Tamayo, C., Freeman, M. y Morales, E. (2018). *Arqueología transmedia en América Latina: Mestizajes, identidades y convergencias*. Editorial EAFIT.
- UNSW Sydney. *Henry Jenkins, School for Communication and Journalism*. University of Southern California, USA. [Archivo de video]. Coursera. <https://www.coursera.org/lecture/transmedia-storytelling/henry-jenkins-school-for-communication-and-journalism-university-of-southern-oLPc9>
- Zorrilla, M. L. (2017). Transmedia: sustantivo o adjetivo. En Chávez, B.E, González, R. y Lay I. T. (Eds.), *Desafíos de la cultura digital para la educación* (pp. 307-325). <https://acortar.link/LbwXff>

Capítulo II.

Lo transmedia en diferentes contextos: cercanías a un estado del arte

Javier Augusto Marín Meneses

Alexander García Ospina

Mauricio Orozco Vallejo

Este capítulo es el resultado de una revisión y exploración de la literatura académica en torno al tema de lo transmedia en contextos variados, con especial interés en proyectos enfocados en educación y no ficción. Este ejercicio resultó de especial valor en la fase inicial del proyecto que se reseña en los capítulos 4 y 5 de esta obra.

Europa y Norteamérica

En el contexto internacional existen artículos derivados de procesos investigativos que hacen referencia a lo transmedia y que son un valioso aporte a su integración en variados contextos. Es importante aclarar que no son tan notorios los artículos que se han enfocado a identificar las representaciones sociales y el reconocimiento del otro y de sí mismo. La investigación reseñada en esta obra (capítulos 4 y 5) espera ganar visibilidad en este contexto, ya que, de acuerdo con lo encontrado en la revisión de la literatura, las relaciones entre lo transmedia y las representaciones sociales no han tenido mucho despliegue.

España

Pérez (2016) permite identificar la razón de ser de la construcción de narrativas transmedia, e identifica los elementos que las conforman y sus diferentes flujos desde que nacen, sus características, estructura, taxonomía, tipología y expansión en el futuro. El fundamento teórico retoma a autores muy representativos que están involucrados directamente en la narrativa transmedia como Jenkins, Scolari y Pratten, a los que se suma Marshall McLuhan. Asimismo, en los análisis de datos se detalla el incremento secuencial del tema y los medios más útiles para expandir una historia.

También se encuentra la investigación realizada por Tarlá (2016), donde se muestra una investigación aplicada que contempla disciplinas y profesiones como el periodismo, la lógica de programación, la programación y las TIC en una propuesta de un medio social para el desarrollo del periodismo de datos, abierto a ciudadanos y periodistas. Aquí se distingue la posibilidad de vincular un ciclo para los datos como lo son la búsqueda, la extracción, la limpieza, el análisis y la visualización para que posteriormente se conviertan en información y reportajes. El autor incluye conceptos relevantes como la importancia de la gamificación y la ecología de los medios propuesta por Siemens, McLuhan y Scolari.

La investigación de Lugo (2016) da una visión clara de una narrativa transmedia aplicada a un contexto educativo, colocando a disposición el término alfabetización transmedia para enriquecer un escenario educativo, no solo desde la práctica de la lectura y la escritura, sino mostrando interés desde los medios que se utilizan para acercar el conocimiento a los estudiantes en una amplia y diversa elección de plataformas en las que se puede expandir la narrativa transmedia. El estudio en cuestión centra los esfuerzos en la importancia de categorizar un estándar general de las audiencias, donde se considera que el 75 % de la audiencia es pasiva, el 20 % son jugadores y el 5 % son creadores de contenido. El anterior estándar permite conocer la caracterización de un contexto de implementación de la narrativa transmedia.

Desde Alcalá, España, García (2014) realiza una investigación que presenta una narrativa transmedia formada a partir de una *crossmedia* lanzada en un video elaborado por una ONG, con el que se pretendía mostrar las realidades de Uganda respecto a la guerrilla de Joseph Kony, quien sería el personaje principal y antagonista que para ese entonces lideró el *Lord's Resistance Army, L.R.A* (Ejército de Resistencia del Señor). Aparentemente, Kony fue el responsable del secuestro de más de 40.000 niños y del desplazamiento de 1.800.000 personas en las regiones de Acholi, Lango, Teso

y Nilo-Oeste. Al difundirse este video inició un proceso de expansión narrativa transmedia con miles de reacciones, afiches, parodias, grafitis y expediciones.

Posteriormente, el narrador principal del video tuvo un mal comportamiento al salir desnudo a la calle, al parecer bajo la influencia de sustancias psicoactivas, esto hizo que se desencadenara una serie de reacciones y que la ONG fuera mal vista. Un aporte de esta investigación es la muestra de la importancia para la narrativa transmedia de guardar una estrecha relación con la ética.

Estados Unidos y Canadá

Jansen (2013) presenta una temática en la que relaciona la realidad y la ficción, poniendo a disposición la investigación que gira en torno del proyecto transmedia diseñado por Lance Weiler (impulsor de transmedia en Hollywood) y Janine Saunders, quienes presentan la historia inicial de un robot (Laika) que se estrelló en Montreal, Canadá y debe dirigirse a Los Ángeles, Estados Unidos para encontrar su nave espacial y regresar a casa. La iniciativa logra unir dos instituciones educativas con población vulnerable, una en Montreal (habla francesa) y la otra en Los Ángeles (habla inglesa), mediante la participación de los estudiantes en un proyecto de aprendizaje experimental que utiliza matemáticas, ciencias, historia, geografía y escritura creativa con el objetivo de incentivar un rol activo en la educación.

Mediante el uso de la resolución colaborativa de problemas y la escritura creativa, los participantes ayudan al robot a abrirse camino desde Canadá hasta Estados Unidos. El proyecto concluye con un lanzamiento espacial real: el robot, junto con copias de las historias e ilustraciones de los estudiantes, aborda un cohete comercial que tiene como destino una estación espacial.

Díaz (2012) presenta el proyecto transmedia que inicia en Los Ángeles, California cuando el niño Caine Monroy decide utilizar el material reciclable que había acumulado su padre (cajas de cartón y empaques de plástico) para construir en su garaje una sala de juegos didácticos para niños. Las cajas y empaques tomaron la forma de juegos y también de dispensadores de tiquetes que podían ser intercambiados por premios.

Esta historia salió a relucir cuando el señor Nirvan Mullick (productor de cine) llegó al garaje buscando una manija para su auto y quedó sorprendido al observar la creatividad del niño, por lo que decidió pedir permiso al padre de Caine para realizar un cortometraje de 12 minutos, que finalmente fue publicado en Vimeo y difundido en redes sociales.

El productor organizó una inauguración a la que asistieron muchas personas, entre ellas, niños, que inspirados, comenzaron a escribir sus propias historias sobre los juegos y a construir manualidades parecidas. Fue así como decidieron pedir donaciones que, en un principio, fueron destinadas para los estudios de Caine, pues es un joven de bajos recursos y, posteriormente, fueron utilizadas para apoyar a otros niños que estuvieran en circunstancias similares y que buscaban innovar desde las manualidades con material reciclado.

Por último, Herr, Alper y Jenkins (2013) presentan el caso Flotsam, un proyecto ideado y materializado en una historia contada en el *Libro sin palabras*, diseñado por David Wiesner con el propósito de crear una forma de narrativa que use exclusivamente imágenes. El libro muestra la historia de un joven que encontró una cámara a la orilla del mar; al revelar la película que estaba allí observó unas imágenes secuenciales que mostraban una especie de historia bajo el océano. Al final del libro se puede observar una imagen de un joven sosteniendo una foto en la que hay otro niño que también sostiene la foto de otro, lo cual abre el espacio para que la persona que observe la historia se tome una foto y forme parte de la secuencia. La cámara, finalmente, se devuelve al océano, y luego es encontrada por otro niño a la orilla del mar.

Este libro tuvo también una edición digital, en la que hay espacios para escribir o grabar audios, haciendo del usuario un prosumidor. Estas historias se pueden compartir con otros niños. Junto con esta edición se lanzaron unas cartas coleccionables de la vida marina con imágenes en realidad aumentada que sirven para armar historias imaginadas y contadas por los niños.

América Latina

En el contexto de América Latina se encuentran dos investigaciones: la primera, desarrollada por Chumpén (2017) quien plantea la relación existente entre la narrativa transmedia y el prosumidor, permitiendo observar estrategias comunicacionales entre esta y los fenómenos existentes que se derivan al implantarla en una campaña publicitaria. También muestra la relevancia del mensaje y los recursos más importantes al compartirlo.

La segunda investigación, efectuada por Atarama y Menacho (2018), evidencia la importancia del cómic como factor iniciador *crossmedia* para, posteriormente, ampliarse a la narrativa transmedia, donde se construyen dos instrumentos que pueden aportar significativamente al campo investigativo transmedial. Estos instrumentos categorizan el uso de herramientas transmedia

para expandir la narrativa y la evaluación de la estructura narrativa en cuanto a su profundidad, vinculación y extensión.

Por último, se identificó una ponencia de Zorrilla, Cruz y Hernández (2016), en la que se presentan los resultados de un proyecto de intervención-investigación llevado a cabo en dos escuelas secundarias (una pública y otra privada) del estado de Morelos, México. El proyecto giró en torno a una novela transmedia para jóvenes lectores, que buscaba fomentar la lectura a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y promover el uso de la ficción literaria como estrategia para involucrar a los adolescentes en reflexiones individuales y colectivas en torno a los temas de la discapacidad y la inclusión. En este caso, la narrativa transmedia es iniciada desde la lectura del libro *La flauta del Acuario* (Zorrilla, 2014). Cabe agregar que, en el capítulo de Zorrilla y Cruz en este volumen se explora un ángulo diferente de este proyecto en torno a lo transmedia en un contexto escolar, que se enfoca en las prácticas de cocreación de los lectores.

Acerca de las narrativas transmedia en Colombia

En Colombia la categoría de las narrativas transmedia es un campo que ofrece la oportunidad de promover la interacción de las personas en distintas plataformas y medios para contar historias y, para el caso de la educación, profundizar los conocimientos explotando el potencial de los contenidos digitales, de las redes sociales y el papel activo que asumen los usuarios en estas. Es así como este tema surge como una tendencia innovadora, especialmente en el campo de la publicidad. Las puertas están abiertas para que la educación haga uso de estas nuevas tecnologías y estrategias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde espacios innovadores, para que los estudiantes y docentes tengan más herramientas en el aula para gestionar el aprendizaje, entendiendo que la tecnología de punta surge para facilitar labores cotidianas.

En Colombia se están haciendo esfuerzos para ofrecer oportunidades a los creadores de contenidos transmedia. Desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicaciones de Colombia (TIC) y Proimágenes se generaron convocatorias en las cuales se asume que, para comprender y valorar el alcance y el impacto de las TIC en la educación escolar, es necesario fijar la atención en su uso por parte de estudiantes y profesores (Coll, 2008).

Se hace evidente en este proceso la importancia de capacitar a los docentes para que pasen de ser simples consumidores de contenidos a ser prosumidores, es decir, creadores de contenidos y que a su vez promuevan este cambio en sus estudiantes.

Los estudios analizados a nivel nacional sobre lo transmedia tienen como referencia dos autores principales que se comentan en el primer capítulo de esta obra: Henry Jenkins y Carlos A. Scolari. A partir de un enfoque centrado en la importancia de las TIC en la educación, se encuentra en Colombia un primer artículo de Charria (2017), quien centró su investigación en la forma en que los estudiantes adquieren el conocimiento y cómo a través de los contenidos transmedia pasaron de ser receptores de información a ser productores de conocimiento, lo cual les permite ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje, en los cuales los mundos narrativos fueron los protagonistas de experiencias mediadas por procesos de lectura y escritura que los llevaron al mundo de lo transmedia.

En el ámbito de la construcción de narrativas transmedia llama la atención la investigación realizada por Sánchez (2016), en la que se trabajó con 34 niños de Tunjuelito en la construcción de mundos narrativos inspirados en Halloween, especialmente en la película Hotel Transilvania. Crearon un proyecto llamado *Cuentos fantasmagóricos*, que tuvo dos elementos base: el primero fue una colección de 20 cuentos publicados en Calameo y el segundo una serie de 19 videos publicados en Photo Peach, que generó procesos lectoescriturales atractivos para los estudiantes y le permitió a la docente fortalecer sus mediaciones pedagógicas y didácticas en el aula.

Asimismo, resalta un trabajo realizado por Amortegui y Reyes (2017), en el que se brinda especial importancia a las narrativas transmedia en la educación, ya que fomentan la participación de los estudiantes y el empoderamiento de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje para asumir roles de mediadores, más que de transmisores de información. Este trabajo privilegia la construcción de narrativas transmedia por parte de los estudiantes para generar en ellos reconciliación frente al proceso de violencia vivido en Colombia y especialmente el reconocimiento del otro como un ser social.

Finalmente, se identifica una iniciativa denominada Plan digital TESO (Transformamos la Educación para crear Sueños y Oportunidades) de la Alcaldía de Itagüí, Antioquia y la Universidad EAFIT, en el cual se involucra a toda la comunidad académica de 24 instituciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación y los ambientes de aprendizaje integrando las TIC. Este plan se lleva a cabo a partir de proyectos de investigación, de innovación y desarrollo “(...)

que conviertan las aulas, las instituciones educativas y la ciudad en laboratorios de aprendizaje, indagación, exploración y experimentación” (Eafit, 2014, p. 1) <https://bit.ly/3DSLIR7>

Lo transmedia en la región

En la región cafetera de Colombia se ha trabajado e investigado muy poco en torno a las narrativas transmedia, aunque las escasas investigaciones existentes se han abordado o ejecutado desde su parte práctica, tanto en lo educativo como en lo teórico y conceptual.

Desde lo educativo se realizó una investigación donde se buscó potenciar la educación cultural en la región. Sánchez y López resaltan la implementación de la tecnología en la construcción de narrativas transmedia y cómo los usos de estas mejoran el proceso educativo:

Es así como todos los avances tecnológicos que potencian la comunicación favorecen también la aplicación de las narrativas transmedia, lo cual permite a su vez generar una narración acorde a la realidad actual donde entendemos que todos los jóvenes son nativos tecnológicos, por lo cual se les facilita la interacción entre sí a través de entornos digitales, donde las personas podrán acceder a la información o historias y podrán también ser partícipes de ella compartiendo e interactuando con los demás, también es de suma relevancia resaltar la importancia de aplicar este estilo de narración en las escuelas, aprovechando al máximo los recursos tecnológicos con los que se cuenta en la actualidad generando así ambientes de aprendizaje interactivo y cooperativos muy acorde a la generación 2.0. (2017, pp. 40-41)

Además del uso de la tecnología, la narrativa tiene un gran protagonismo dentro de la construcción e implementación de lo transmedia, todo con el propósito de darle coherencia a la historia y así ampliar su universo. Gallego plantea que “La condición principal para construir una narrativa transmediática es la implementación del mundo como una estructura que soporta la creación de diversas historias en su interior” (2011, p. 10).

De igual manera, Cardona y López exponen la importancia de la narración: “Es así como la narración está inmersa en la historia misma de la humanidad, permitiendo conservar la cultura y el conocimiento, favoreciendo así el empoderamiento de los valores y tradiciones sociales” (2017, p. 38), dándole así una mayor relevancia en el desarrollo de narrativas transmedia en ambientes educativos y culturales.

En su construcción conceptual de las narrativas transmedia, Gallego asume que “La libertad de participación es una herramienta de apoyo al crecimiento de una franquicia, si se aprovecha la creatividad de todos los involucrados” (2011, p. 45). También expone la importancia del consumidor en relación con lo escrito o narrado, no solo como partícipe pasivo de la narrativa, sino como productor de conocimiento que amplía y enriquece la narración transmedia. No obstante, afirma Gallego (2011), “No existe un modelo único de creación de narrativas transmediáticas, aunque sí hay coincidencias sobre sus requerimientos esenciales: un mundo consolidado, una historia, personajes robustos y la selección de plataformas acordes con las características de la producción (p. 46).”

Complementando lo anterior Abadía, Quiceno y Rivera (2013) plantean que “En él [texto narrativo] se encuentra una secuencia de acciones organizadas, dentro de las cuales hay personajes y conflictos, finaliza con la resolución del posible conflicto y los efectos que esto pueda generar, lo cual se observa en el estado final” (pp. 25-26); además, se resaltan los múltiples elementos y actores dentro de la historia y su relación en la construcción del universo narrativo.

Las TIC en la educación

Si bien el actual capítulo se centra en lo transmedia ubicado en diferentes contextos donde prevalece la no-ficción, así como intenciones educativas y comunicativas, se ha considerado necesario agregar dos apartados complementarios: uno que brevemente contextualiza lo transmedia como una más de las manifestaciones recientes en las que se vinculan las TIC y la educación, y otro que relaciona a las TIC con el desarrollo de competencias de lectoescritura y con el desarrollo integral del educando. Estos vínculos resultan de especial relevancia para los capítulos 4, 5 y 6 de este volumen.

Las TIC son un medio de implementación de las narrativas transmedia en los procesos educativos, ya que presentan una variedad de dispositivos y plataformas que enriquecen el proceso, por ello se debe resaltar la importancia pedagógica y educativa de las TIC en los procesos y ambientes educativos. Motato (2016) bosqueja:

En primera medida se debe comprender que en la actualidad se presentan amplias posibilidades para optimizar los procesos educativos, reutilizar material, sistematizar la labor docente y de gestión educativa apoyados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, en ese sentido estas tecnologías deben ser pensadas desde la reflexión pedagógica y formativa para que trasciendan de

un instrumento transmisor de contenidos a convertirse en componentes que acompañen la acción formativa. (p. 49)

Abadía, Quiceno y Rivera (2013) plantean la importancia de las TIC en los procesos socioeducativos y culturales de la siguiente forma:

(...) las TIC han contribuido a transformar las diferentes dimensiones sociales; por lo que, están demandando al ser humano el desarrollo de competencias tanto individuales como colectivas, que le permitan desenvolverse en los diferentes contextos como lo son el económico, el político, el cultural y el educativo, siendo este último, uno de los pilares del desarrollo personal y del mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos. (pp. 34 – 35)

Lo anteriormente dicho resalta la implementación de las TIC en procesos formativos al dar una visión más amplia sobre cómo mejoran los procesos de aprendizaje y de comunicación a partir del reconocimiento de las habilidades individuales y colectivas dentro del ambiente de aprendizaje, todo ello tomando como base el contexto en el cual se insertan.

Lectura y escritura, habilidades fortalecidas por las TIC y apoyo en el desarrollo integral de los niños

Los procesos de lectura y escritura son parte fundamental del desarrollo del ser humano, forjan actitudes y aptitudes individuales en los niños, ya que como explican Carmona y Hernández (2017):

La escritura es el medio a través del cual se forja la comprensión de la realidad externa e interna del niño y se constituye en recurso para dar salida a ideas, emociones, afectos, motivaciones e ilusiones que puedan tener ellos. (p. 45)

Estos autores enfocan su investigación principalmente en el desarrollo ético y moral de los estudiantes a partir de la lectura y la escritura, dándole un sentido social y humano a este proceso lectivo, ya que como ellos mismos señalan, los estudiantes: “Manifestaron abiertamente su bienestar al dar a conocer en la escritura lo que sienten, situación que resulta benéfica para su salud emocional, reconociendo en este acto su favorabilidad” (2017, p. 45).

Este ejercicio brinda al niño una herramienta para reconocerse como individuo, de igual forma, Motato (2016) define las habilidades de lectura y escritura como:

(...) herramientas importantes para desarrollar niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción positiva con los demás y con el medio, además de que son instrumentos muy valiosos para aprender, seguir estudiando y seguir aprendiendo, avanzando en los diversos niveles que la educación nos ofrece. (p. 36)

Teniendo en cuenta esto, la lectura y escritura no son simples herramientas de comunicación, como expresa Motato (2016): “Se puede decir, que enseñar a un niño a escribir es enseñarle también que tiene derecho a la libre expresión” (p. 39), lo cual potencia el desarrollo del individuo como ser único y autónomo. Carmona Idárraga y Hernández Giraldo (2017) comparten la opinión anterior al proponer la escritura como un proceso no netamente cognitivo sino también como un proceso de autorreconocimiento del individuo, “Así, reconocen la escritura no solo como algo importante para ellos, al ser conscientes de su valor cognitivo, sino también como un medio de reflexión para cuestionarse a sí mismos o reencontrarse con su propio ser” (p. 46).

Conclusiones

La mirada internacional muestra una lectura global en cuanto al manejo de la narrativa transmedia y la experiencia de cómo actúa cada elemento que la conforma de acuerdo con su tipología, destacando la manera del mundo físico en el que se maneja el mundo virtual en el que se expande y el mundo real en el que se vive. Lo anterior permite identificar la importancia de tener controlado cada mundo para que la narrativa transmedia no se desvanezca y permanezca activa en el transitar de un medio a otro.

La visión global identifica que la estrategia para producir la narrativa transmedia requiere de planes que coadyuvan a concretarla en manifestaciones de variados grados de complejidad, con un interés particular en la audiencia a la cual va dirigida, con el fin de tener el mayor impacto y un producto que desencadene la reacción esperada en cada prosumidor.

Las TIC son medios que se convierten en herramientas de apoyo pedagógico que favorecen la creación de universos narrativos en donde los niños, como cocreadores de historias, reconocen su contexto, sus potencialidades y posibilidades. Al respecto, García (2016) señala que el relato

no solo supone nuevas formas de contar sino también nuevas formas de intervenir la realidad, de potenciar la implicación y la participación, es hablar de empoderamiento y construcción de la comunidad como un acto político (p. 140).

A partir de la revisión de la literatura reportada en este capítulo es claro que las investigaciones alrededor de lo transmedia en las que se vinculan las problemáticas sociales de las comunidades son escasas, lo cual hace que el proyecto de investigación que dio origen a este documento pueda generar reflexiones alrededor de las representaciones sociales sobre el otro y sobre sí mismo. Todo esto a partir del desarrollo de procesos de cocreación en los que se incluyan las realidades y los contextos de los agentes sociales, buscando promover prácticas asociadas con el diálogo, el cuidado, la solidaridad y el respeto.

Referencias

- Abadía, G. M., Quiceno, N., y Rivera, K. G. (2013). *Incidencia de la Enseñanza Mediada por TIC para Mejorar la Comprensión Lectora en los Niños de Grado Primero de la Institución Ciudad Boquía de Pereira*. Universidad Tecnológica De Pereira.
- Amortegui, S.C. y Reyes, C.O. (2017). *Las voces de los niños sobre la reconciliación. Aproximación a través de Narrativas Transmedia* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/8845/6/AmorteguiSanchezSandraConstanza2018.pdf>
- Atarama, T. y Menacho N, (2018). Narrativa transmedia y mundos transmediales: una propuesta metodológica para el análisis de un ecosistema mediático, caso Civil War. *Revista de comunicación, 17(1)*.
- Carmona, M. I. y Hernández, L. A. (2017). La escritura, una experiencia de paz. Transformación de la comprensión de paz a través de la producción escrita en niños de quinto grado. *Revista Aletheia, 10(1)*. 78-97. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662018000100078&lng=en&tlng=es.
- Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Editorial Morata.

- Charria, L. (2017). *La experiencia transmedia, la interactividad y los aprendizajes en clase de matemáticas* [tesis de maestría, Universidad Distrital José Francisco de Caldas].
- Chumpén, M. (2017) *Narrativa transmedia y su relación con el comportamiento del prosumidor a través de la campaña publicitaria «Leyes de la amistad de pilsen» año 2016* [tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres].
- Diaz, E. (2012). La historia de Caine Monroy y la importancia del corazón de los Social media. *Puro Marketing*. <https://www.puromarketing.com/16/12799/historia-caine-monroy-importancia-corazon-social-media.html>
- Gallego, F. (2011). *Diseño de narrativas transmediáticas. Guía de referencia para las industrias creativas de países emergentes en el contexto de la cibercultura* [tesis de maestría, Universidad de Caldas].
- García, S. (2014). *Narraciones Transmedia de No Ficción. El caso de Kony 2012* [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/22742>
- García, M. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social. *Revista de estudios culturales de la Universitat Jaume, 1(15)*, 139-151. <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/2159>
- Herr-Stephenson, B., Alper, M., Reilly, E. y Jenkins, H. (2013). T is for transmedia: Learning through transmedia play.
- Jansen, E. (2013). *Bridging reality and fiction*. http://www.elejansen.com/wp-content/uploads/2013/04/Case-Study_Robot-Heart-Stories-1.0_Ele-Jansen.pdf
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* [tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/396131>
- Motato, M. (2016). *Los Sistemas Hipermedia: mediadores en el aprendizaje de la lectoescritura de las estudiantes del colegio Nuestra Señora de Los Ángeles de la ciudad de Manizales* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales].
- Pérez, J. (2016). *Creando Universos La Narrativa Transmedia, Universidad Oberta de Cataluña* [tesis de pregrado, Universitat Oberta de Catalunya]. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/45691/6/joelperezperezTFG0116memoria.pdf>

- Sánchez, J. A. y López, A. (2017). *Cultureando tu carnaval, una estrategia de empoderamiento para los niños de la Institución Educativa Fundadores de Río Sucio, Caldas. Manizales* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales].
- Sánchez, E. (2016). *El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2710/1/SanchezCortesEdnaIrlay2016.pdf>
- Tarlá, L. (2016). *Fundamentos de la narrativa transmedia para el desarrollo del periodismo de datos* [tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38092/1/T37370.pdf>
- Universidad EAFIT. (2014). Plan digital TESO. Autor.
- Uribe, M. C. y Ríos, S. M. (2017). *Desarrollo de la competencia interpretativa en estudiantes de grado tercero por medio de una página web* [tesis de pregrado, Universidad Católica de Manizales]. <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1580/1/Sandra%20Milena%20Rios%20Zuluaga.pdf>
- Jenkins, H. (2011). *El transmedia de Henry Jenkins y Carlos Scolari / Entrevistado por Guillermo Zapata. LDNM*. <https://dospuntualizando.wordpress.com/2011/05/11/el-transmedia-de-henry-jenkins-y-carlos-scolari/>
- Vásquez, M. y Montoya, D. (2016). Modelo de sistema transmedial aplicado a la enseñanza de la literatura. *Luciernaga*, (8)15, 84-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5908863>
- Zorrilla, M.L., Cruz, C.J. y Hernández, I. (2016). Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido. *OEA Portal educativo*. <https://recursos.educoas.org/publicaciones/leer-compartir-y-reflexionar-una-novela-transmedia-en-un-c-rculo-de-lectura>

Segunda parte: Lo transmedia como intervención educativa en diferentes contextos latinoamericanos

Capítulo III.

Transmedia como estrategia didáctica en la escritura de niños de 8 a 11 años

Yorladis Alzate Gallego

En este capítulo, el primero dedicado a casos prácticos, se presenta un proyecto de investigación realizado en la Escuela de Fútbol de San Sebastián, en la ciudad de Manizales (Caldas), con niños de 8 a 11 años, donde se implementó una estrategia didáctica transmedia para fortalecer sus procesos de escritura.

La escritura como elemento reflexivo y comunicativo

La escritura, desde el punto de vista técnico, es una herramienta lingüística cuyos componentes principales son la coherencia, la adecuación, la cohesión, y los elementos gramaticales y ortográficos que dan forma y estructura a un texto. Por otro lado, hace posibles los procesos comunicativos y la construcción de aprendizajes. La escritura es un sistema de representación que permite al autor plasmar sus ideas, visiones, pensamientos y sentimientos con el ánimo de comunicarse con sus futuros lectores; para Alzate-Gallego (2019):

La escritura es una forma de representación social y de comunicación en la cual se implican el lenguaje y el pensamiento, a través de la escritura el hombre ha podido expresarse y ha construido su propia historia, escribir requiere reflexionar, tomar conciencia y autorregularse. (p. 33)

Desde esta perspectiva, los lectores pueden comprender, interpretar, imaginar y generar sus propios sistemas de representación. Por su parte, Guzmán y Chocontá (2018) plantean que en el proceso de escritura se involucran diferentes elementos y representaciones plasmados en el momento de realizar el acto de escribir; los autores definen la representación como una imagen o una idea que reemplaza la realidad y le permite al escritor expresar su sentir a través de los diversos signos utilizados en la misma.

La escritura como actividad lingüística implica diversos procesos: tener clara la intención, revisar el contexto para identificar a quién va dirigido, hacer la integración y organización de las ideas y la historia narrada, definir el género, elegir la voz que se ha de usar, entre otros. De igual forma, la escritura involucra procesos de tipo cognitivo, en los cuales se destacan la planificación del texto, la textualización de este y su posterior revisión.

Se puede analizar la escritura desde dos enfoques, el cognitivo y el social, y desde la relación entre los procesos de lenguaje oral y la lectura. En el enfoque cognitivo se generan subprocesos de pensamiento que se activan al momento de componer, movilizandolos procesos mentales y diferentes estrategias para iniciar la escritura; desde el punto de vista de lo social, la escritura posibilita la construcción de conocimiento con significado y sentido, dando espacio a un proceso de diálogo e interacción entre el escritor y el lector. El vínculo entre el lenguaje oral y escrito es planteado por Valery (2000), la autora afirma:

El lenguaje oral es una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de un mayor nivel de abstracción. (p. 40)

Desde esta perspectiva, en la enseñanza del proceso escritural es de vital importancia que el profesor socialice con sus estudiantes la temática a abordar. Para ello la autora sugiere realizar una lectura previa o analizar una situación que los estudiantes conozcan y a través de una lluvia de ideas, generada por los estudiantes, seleccionar la trama que se implicará en la escritura. En cuanto al docente, este debe poseer las competencias lectora y escritora que le permitan comprender la escritura como un proceso dialéctico, donde emergen y convergen elementos sociales y diversos signos y símbolos, insumos para el proceso escritural.

La escritura como proceso de aprendizaje en la edad infantil posibilita a los niños representar en sus textos lo que para ellos es llamativo e imaginativo y que manifiesta sus propias experiencias de

vida. En la escritura se establecen diferentes elementos didácticos que favorecen el aprendizaje, y en este sentido, el niño se convierte en sujeto activo y protagonista. De ahí la importancia de fomentar la escritura desde edades tempranas con un adecuado acompañamiento por parte del docente. Guzmán y Chocontá (2018) afirman que “(...) la escritura no es un ámbito de entrenamiento perceptivo, motor y visual, es la oportunidad que tenemos de ayudarlos a incursionar en la interpretación de los símbolos que la cultura ha creado” (p. 37).

Fases del proceso escritural

El trabajo escritural realizado con los niños en la escuela de fútbol se divide en las fases propuesta por Jiménez *et al.* (2008): planeación, producción, revisión y análisis. A continuación, se presentan de forma resumida las acciones desarrolladas en cada una de las fases y se retoman de manera amplia al presentarse la estrategia didáctica transmedia implementada.

Fase de planeación

Como primera fase es fundamental determinar con los estudiantes los intereses y motivaciones para la escritura. En el caso de la investigación, se presentó una película infantil, a partir de la cual se motivó a los niños a escribir un cuento derivado de la misma, identificando los personajes que deseaban incluir en sus historias, también se les invitó a crear personajes que aportaran a la narración. La actividad permitió confirmar lo expuesto por Jiménez, *et al.* (2008), quienes enfatizan en la importancia de crear una lluvia de ideas o recurrir a los conocimientos previos que tienen los niños. En este caso, en la película proyectada se identificaron como elementos puntuales de la primera fase: el conflicto o tema a contar, los personajes y su descripción, los aportes de los personajes a la historia, los escenarios y el tiempo de narración (pasado, presente, futuro).

Las siguientes imágenes son evidencias del trabajo realizado por los niños en la primera fase de planeación:

TEMA O CONFLICTO --- ¿QUE QUIERES CONTAR?

La historia se va ha tratar de Furont, Furont protege a todas las animales, Aéreos, terrestres y acuáticas. Los protege de los humanos malos los que quieren matar a los animales, el es invisible cuando todo esta bien pero si viene alguien a algo a atacar los el se aparece y los defiende y pelea hasta matar a los atacantes.

Figura 3. Ejemplo 1

Fuente: elaboración propia²⁵.

PERSONAJES Y CONEXIONES -- Quienes son los personajes de tu historia, protagonistas, secundarios y como sus historias se vinculan.

Goten y Alied	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Furont	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Bruel	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Dante	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Miguel	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Ernesto	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>
Hector	real <input type="checkbox"/>	ficticio <input checked="" type="checkbox"/>

Figura 4. Ejemplo 2

Fuente: elaboración propia.

²⁵ Las imágenes fueron tomadas en el taller de escritura con los niños de la Escuela de Fútbol de San Sebastián.

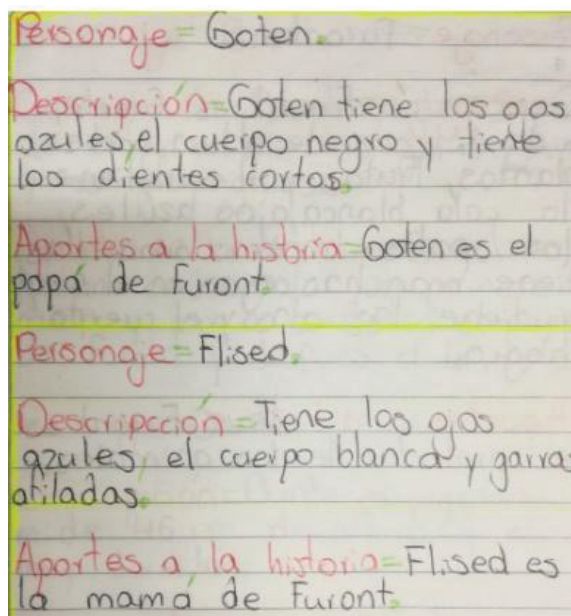


Figura 5. Ejemplo 3

Fuente: elaboración propia.

Fase de producción

En esta fase se ponen en escena las habilidades escriturales de los niños, quienes plasman sus ideas frente al tema seleccionado e identifican los personajes que se involucran en la historia. Es una oportunidad para fomentar la creatividad, trabajar en los procesos de sintaxis, gramática y ortografía. El desarrollo de la actividad fue acompañado por el docente, quien fomentó en ellos el proceso escritural y los motivó para la culminación de los escritos. Esta fase de producción generó el espacio para que los niños escribieran sus cuentos, dejando volar su imaginación y creatividad. Anexo a la escritura se destacaron elementos como los dibujos que acompañaron el texto y dieron vida al mismo.

Las siguientes imágenes son ejemplos de algunos de los cuentos realizados por los niños.

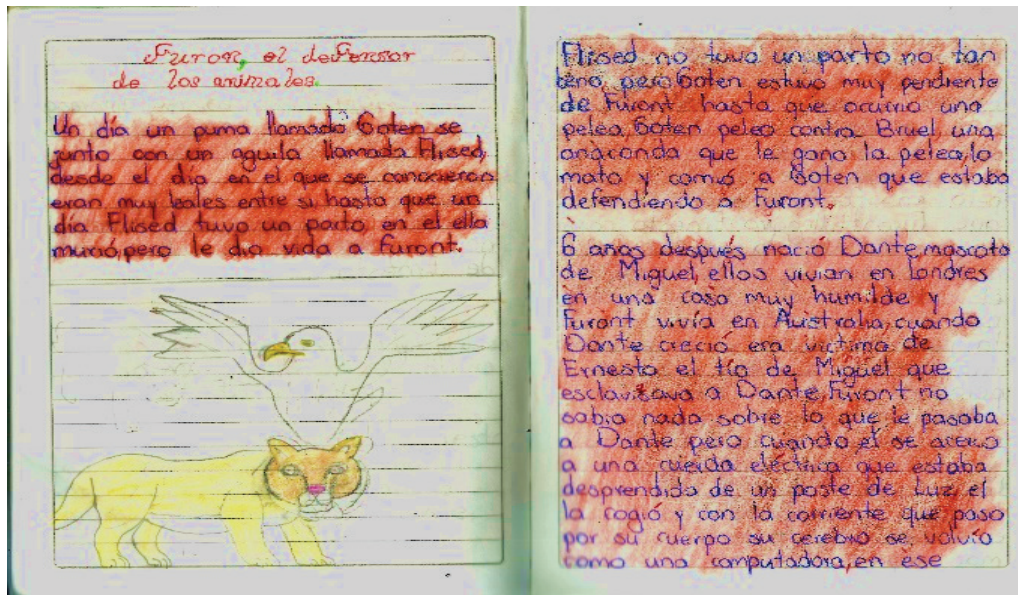


Figura 6. Ejemplo 4

Fuente: elaboración propia.

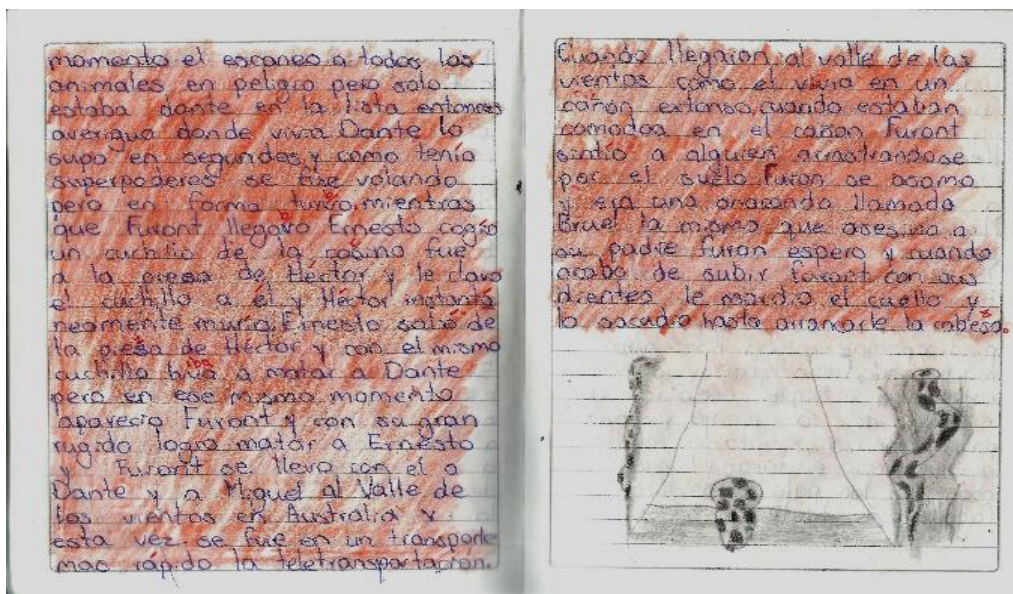


Figura 7. Ejemplo 5

Fuente: elaboración propia.

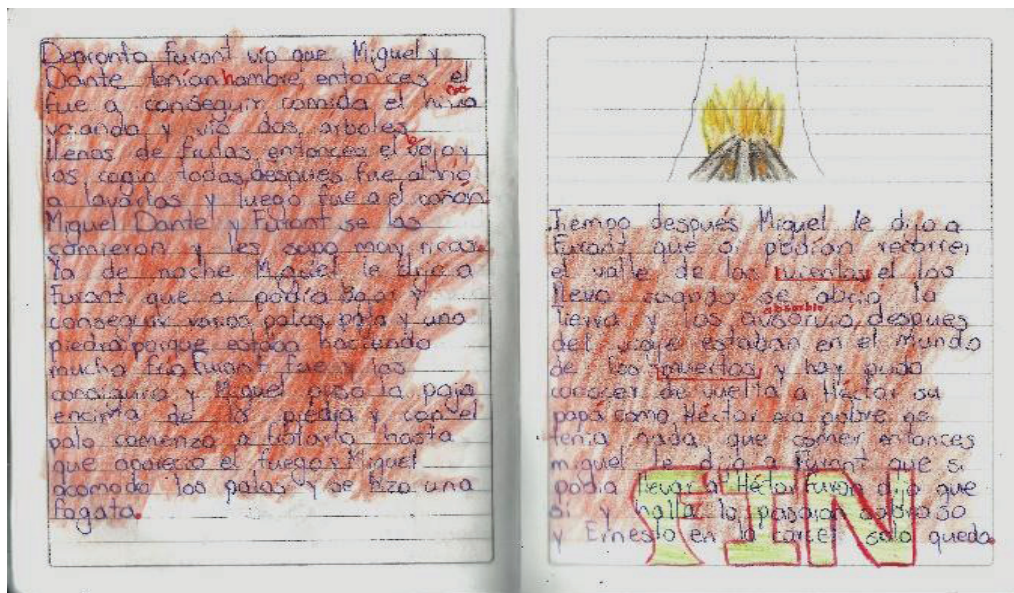


Figura 8. Ejemplo 6

Fuente: elaboración propia.

En los siguientes vínculos se puede acceder a otros cuentos escritos por los niños, antes de su fase de revisión.

Furont el defensor de los animales: <https://www.flipsnack.com/cuentostransmedia/furont.html>

El sueño de Pica Piedra: <https://www.flipsnack.com/cuentostransmedia/el-sue-o-de-pica-piedra.html>

Fase de revisión

En esta fase cada niño leyó su cuento ante sus compañeros y en conjunto analizaron y reflexionaron si este respondía al tema planteado inicialmente y si los personajes descritos en la fase de planeación se veían reflejados en la escritura. A partir de las narraciones se identificaron elementos ortográficos y de sintaxis que debían ser corregidos, de esta parte surgieron aportes significativos. Una vez finalizado el proceso se dio paso a la corrección del escrito.

Fase de evaluación

En la última fase se revisaron los componentes sintácticos, semánticos y pragmáticos involucrados en el acto escritural y que permitieron dar forma y sentido a los cuentos. En el aspecto sintáctico se verificó el adecuado uso de las letras mayúsculas, los signos de puntuación, la ortografía y el uso correcto de las palabras; en el componente semántico se evaluó el encadenamiento correcto de las palabras y sus significados, la claridad en la redacción y su fácil comprensión; en cuanto al componente pragmático, se valoró si el cuento escrito comunicaba de forma coherente las ideas a los lectores. La siguiente imagen presenta la evidencia evaluativa de uno de los cuentos.

Nombre del Cuento: Las Aventuras de Dante

Autor (es): Kevin Restrepo David y Brayan Restrepo David

			# Aciertos	# Errores
COMPONENTE SINTÁCTICO				
Ortografía	# de Palabras	244	242	2
Uso correcto de mayúsculas	# de Palabras	33	27	6
Signos de puntuación correctos	# de signos	8	3	5
Uso correcto de las palabras	# de palabras	244	242	2

Los componentes Semántico y Pragmático se analizan en una escala la cual se mide de acuerdo a los párrafos escritos así:

1- Nivel Mínimo

2- Nivel Satisfactorio

3- Nivel Avanzado

	1	2	3
COMPONENTE SEMÁNTICO			
Unión de palabras a significados			X
Redacción clara y de fácil comprensión			X
COMPONENTE PRAGMÁTICO			
El escrito comunica ideas coherentes a los lectores			X

Figura 9. Proceso de revisión y evaluación

Fuente: elaboración propia.

Los anteriores ejemplos muestran que la escritura es una forma de emancipación, en la cual el niño es libre de plasmar lo que piensa, cree, siente o vive. En efecto, la escritura va más allá del acto de escribir, es un espacio de participación donde prima la puesta en escena de diversas estrategias por parte del docente, quien conduce al estudiante a dejar volar su imaginación, saliendo de esquemas lineales y pasando al empleo de esquemas intertextuales.

Narrativa transmedia en la educación

Los procesos escriturales pueden ser dinamizados por medio de lo transmedia, pues ofrecen la posibilidad de complementar el texto escrito con diversos recursos digitales que pueden ser presentados en diversos medios y plataformas. Para el caso de la investigación se desarrollaron podcast, cómics, dibujos y manualidades.

Como se explicó en el primer capítulo de este libro, lo transmedia es un concepto empleado en áreas como la publicidad y el cine que desde hace algunos años se ha implementado en la educación como estrategia innovadora que capta la atención y motivación de los estudiantes al permitirles escribir sus historias en diferentes medios y lenguajes. Jenkins (2006) plantea que una historia transmedia se desarrolla a través de múltiples medios y plataformas y que con cada nuevo texto se crea una distinción y contribución valiosa para el todo. En la forma ideal de la narrativa transmedia, como lo afirma Jenkins, cada medio tiene sus ventajas: una historia puede ser introducida en una película y expandida a través de la televisión, novelas o cómics, su mundo puede ser explorado a través de juegos o experiencias, la elección se hace según la intención comunicativa.

El libro *La Flauta de Acuario* (Zorrilla, 2014) es parte de una novela transmedia con diferentes plataformas que conducen al lector a través de una historia. La autora expresa que una obra transmedia es:

(...) una creación que se desarrolla a través de varias plataformas mediáticas, que pueden ser de diversa índole: impresas, audiovisuales, interactivas en línea y todo lo que pueda imaginar un autor. En estas obras, no se trata de contar lo mismo en diferentes medios, sino de que los textos situados en cada medio hagan una contribución distintiva al todo, que es la obra completa, en la que se articulan sus diferentes partes. (p. 9)

Por su parte, Scolari (2016) encuentra en lo transmedia un aprendizaje enfocado en la alfabetización mediática, donde:

El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales. Es en este contexto donde el concepto de alfabetismo transmedia (transmedia literacy) puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático. (p. 7)

En la investigación, lo transmedia posibilitó en los niños de la escuela de fútbol de la comunidad de San Sebastián el fortalecimiento del proceso escritural, lo cual, a su vez, favoreció el desarrollo de competencias de tipo cognitivo, comunicativo y de alfabetización digital.

En concreto, las narraciones transmedia elaboradas por los niños permitieron evidenciar cómo la creatividad juega un papel importante en los procesos escriturales. El salirse de los estándares tradicionales de la enseñanza de la escritura permitió producir escritos de calidad, que reflejaron sus sentimientos e imaginación. “Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (Cassany, 1993, p. 13). Con la implementación de la narrativa transmedia en los escenarios educativos el acto de copiar y pegar queda a un lado y se da paso a una nueva forma de escribir, en la cual se exploran otros mensajes para presentar y expandir lo escrito.

En la construcción de los cuentos transmedia los niños emplearon recursos digitales asumiendo diversos roles relacionados con competencias tecnológicas que les permitirán desempeñarse en un mundo global y en constante cambio (Iste, 2016). Estos roles fueron:

- Diseñador innovador. Reflejado en la construcción de las historias y su correspondiente selección de medios de difusión y expansión, como fue el diseño de cómics, la creación de podcast con sus respectivos guiones y el diseño de los escenarios con herramientas de software.
- Comunicador creativo. La elaboración de cuentos, los dibujos de los personajes y las maquetas evidenciaron cómo los niños comunican sus ideas de forma creativa, expandiendo las historias con un hilo argumental apropiado.

- Colaborador global. La creación de las historias se trabajó de forma conjunta y algunas de ellas fueron escritas en parejas, lo que evidenció el trabajo colaborativo. En el proceso de revisión y corrección de los cuentos se hizo un trabajo conjunto.

Dudacek (2015) plantea las ventajas de lo transmedia en la educación, sosteniendo que:

La transmedia a través de varias plataformas, como cómics, libros, videos cortos, videojuegos y películas alternativas o documentales debe aumentar la participación de los temas estudiados, simplificar el proceso de memorización de conocimientos y habilidades y hacer el proceso de enseñanza más efectivo y entretenido. [...] En la actualidad los estudiantes crecen con las tecnologías modernas, para ellos es totalmente natural usar nuevos medios de comunicación, lo que para las generaciones mayores no. (p. 695)

El diseño de narraciones transmedia en el espacio pedagógico de la Escuela de Fútbol de San Sebastián permitió que los niños asumieran un papel protagónico en su aprendizaje. En el desarrollo escritural se aplicaron conceptos y elementos de tipo sintáctico, semántico y pragmático, es decir, elementos gramaticales, ortográficos y de uso correcto de palabras. Adicionalmente, se incluyeron los dibujos, las historietas, la creación de maquetas y los audios como medios de expresión, lo cual permitió a los pequeños escritores crear historias o cuentos transmediales para otros niños.

Los lectores tienen la opción de dar continuidad o expansión a las historias a través del sitio web <https://prosocialss.wixsite.com/index/inicio>, allí encontrarán herramientas digitales que permiten generar contenido asociado a los cuentos presentados. Lo anterior introduce el término *prosumidor*, el cual hace alusión al sujeto que no solo consume información, sino que también la produce (Jenkins, 2010).

En consecuencia, la narrativa transmedia generó una respuesta positiva al mejorar los procesos escriturales de los niños. De igual forma, se desplegaron procesos de reflexión alrededor del reconocimiento y respeto por el otro. Este proceso se convirtió en una herramienta de diálogo para representar el pensamiento y favorecer el aspecto social. Al mismo tiempo, se generó un espacio de alfabetización transmedia, evidenciado en el conocimiento adquirido.

Estrategia didáctica transmedia

La estrategia didáctica articulada con lo transmedia se convirtió en el eje central del proceso de enseñanza de la escritura. Su objetivo principal se direccionó a mejorar el proceso escritural de los niños de la escuela de fútbol. Navarra (2010) define la estrategia didáctica como un proceso que incluye reflexión y que establece el conjunto de normas que son necesarias para optimizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, asimismo, hace alusión al conjunto de métodos y técnicas que intervienen en el proceso pedagógico. Es importante considerar que las estrategias didácticas van más allá del procedimiento o método. En este sentido, es necesario tener presente la finalidad y los objetivos que se desean alcanzar, la secuencia ordenada de las unidades a trabajar y la realidad contextual a la cual debe adaptarse el contenido que se desarrollará con los estudiantes.

Los elementos expuestos por Navarra se articularon en la implementación de lo transmedia como estrategia didáctica en la escritura. Los recursos tecnológicos implementados en las narrativas transmedia se convierten en elementos de la mediación pedagógica que favorecen el proceso de aprendizaje a nivel escritural. La puesta en escena de estas estrategias posibilita al estudiante pasar de un rol pasivo a ser un actor protagónico en su proceso, rol en el cual descubre nuevos conocimientos, interactúa con ellos y los contextualiza.

Cabe señalar que los docentes fueron guías y acompañantes del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Se generó una estrategia innovadora y creativa en la cual los participantes experimentaron una inmersión en su proceso formativo. Con relación al proceso de aprendizaje, De la Torre (2010) expresa que “(...) es de naturaleza flexible y adaptativa; esto es, toma en consideración las condiciones del contexto y organiza la acción atendiendo a las limitaciones y capacidades de los sujetos” (p. 61). Se resalta que en el acto de aprender se implican factores: internos, como edad, género, fortalezas, debilidades, procesos cognitivos y aspectos de tipo emocional; y externos, como la metodología empleada por el docente, los recursos, el clima educativo y las diferentes actividades realizadas.

Conviene subrayar que en la investigación se analizaron los diferentes tipos de estrategias existentes, las cuales, según Feo (2009) pueden clasificarse de acuerdo con el agente que las desarrolle. El autor establece las siguientes categorías:

- Estrategia de enseñanza. El encuentro pedagógico entre docente y estudiante se da de forma presencial, propiciando un diálogo didáctico acorde a las necesidades de los estudiantes.
- Estrategia instruccional. El estudiante se apropia de su proceso de aprendizaje, sin necesitar el contacto personal con el docente. El diálogo didáctico se genera a través de recursos como guías, lecturas, material multimedia, entre otros y la asesoría del docente es de naturaleza sincrónica o asincrónica.
- Estrategia de aprendizaje. Lleva al estudiante a ser consciente de su proceso de aprendizaje, empleando técnicas de estudio y habilidades cognitivas para alcanzar objetivos y propósitos académicos.
- Estrategia de evaluación. Se ajustan a las metas de aprendizaje y enseñanza; docente y estudiante acuerdan aplicar elementos de evaluación, que conlleven a la reflexión e identificación de los logros que se alcanzarán en el proceso pedagógico.

Se seleccionó como estrategia didáctica a implementar en la investigación la estrategia de enseñanza y de aprendizaje, dado el diálogo didáctico entre el docente y los estudiantes, así como los objetivos y propósitos académicos que se esperaban obtener. La estrategia se articuló con la narrativa transmedia, como se mencionó en párrafos anteriores, esta es una forma de contar y leer historias de manera intertextual.

La primera fase para el diseño e implementación de la estrategia didáctica transmedia inició con el desarrollo de actividades orientadas a generar espacios donde se trabajó la creatividad e imaginación, favoreciendo el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la capacidad de comunicación. Entre las técnicas utilizadas se aplicó el juego y el trabajo cooperativo, este último en palabras de Gutiérrez (2009) favorece la “creatividad para descubrir la solución, habilidades de expresión oral y escrita, capacidad para la argumentación, iniciativa, flexibilidad, actitud de tolerancia, solidaridad, respeto a la diferencia y empatía” (pp. 3-4).

La segunda fase se orientó a la comprensión lectora, donde se generaron espacios de motivación, aspecto importante para propiciar el desarrollo de la actividad escritural. En la adquisición de habilidades de búsqueda, de construcción de significados y de reconocimiento de las palabras se empleó el juego como parte del proceso.

La tercera fase se basó en el aspecto narrativo, para lo cual se utilizaron como recursos: el vídeo, las viñetas y los mapas mentales, herramientas con las cuales se presentaron a los niños las partes de la narración, su importancia dentro del proceso escritural y la forma de integrarlas en la creación de un cuento. En este sentido, el 85.7 % de los niños participantes identificaron de forma clara las partes de la narración, lo que facilitó el proceso de escritura de los cuentos. El conocimiento de esta estructura posibilitó la construcción de las historias. “(...) la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, entre lo previsto y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación” (Bruner, 2003, citado por Sánchez, 2016, p. 32). Se concluye que la actividad de narrar o contar historias es una herramienta de diálogo que representa el pensamiento y posibilita la interacción social.

En la cuarta fase se dio inicio a la producción escritural a través de las narrativas transmedia; se tomó como punto de partida la película *Coco* de Disney Pixar, a partir de la cual se inició el proceso de creación. Los niños seleccionaron los personajes de su gusto y escribieron los hechos que más les llamaron la atención. Posteriormente, eligieron el tema que deseaban trabajar para la narrativa, definiendo personajes, acciones y escenas. Para dar continuidad a la historia se escribieron cuentos, se realizaron historietas, maquetas y podcast, posteriormente se diseñó un sitio web (<https://proysocialss.wixsite.com/index/inicio>) donde se condensó toda la información creada y se dio espacio para que los visitantes puedan dar continuidad a las historias desarrolladas.

En el siguiente mapa se encuentran los enlaces para visualizar el trabajo de expansión de los cuentos escritos, los cuales se identifican por tener sus botones de color verde. Cabe anotar que para acceder a ellos es recomendable una lectura previa de los cuentos, pues cada recurso hace una pregunta clave sobre la historia escrita; asimismo, se puede acceder a los recursos que permiten a los lectores generar nuevos contenidos, los cuales se identifican con los botones de color azul.

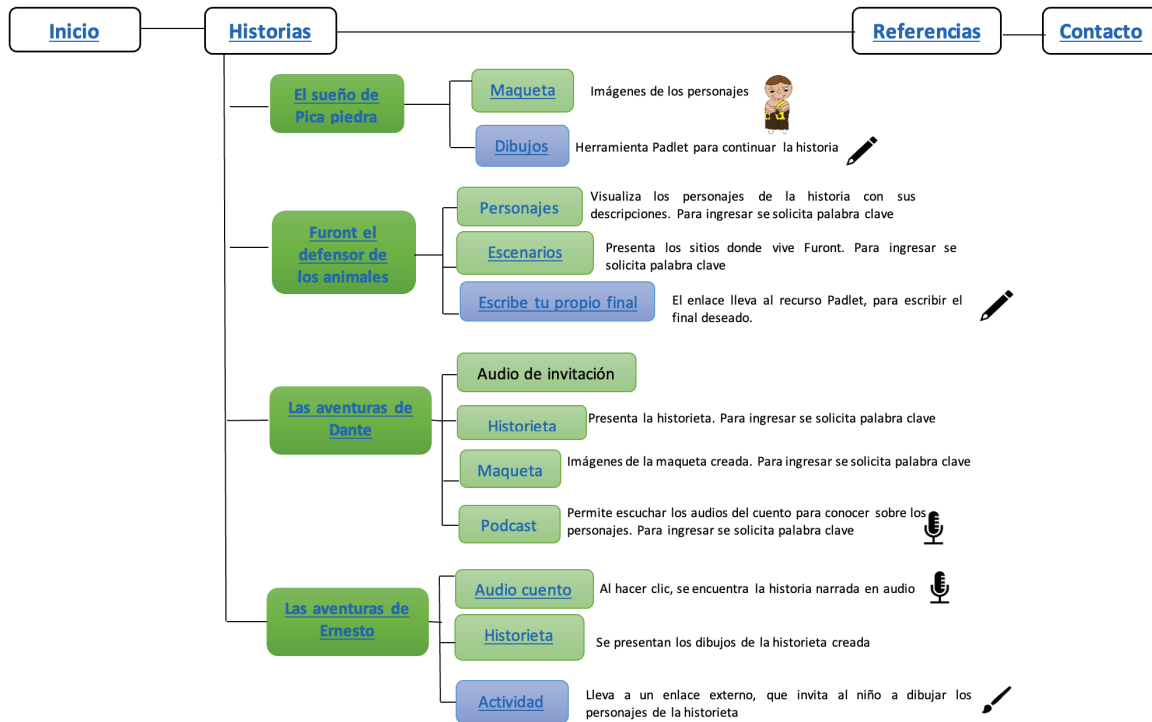


Figura 10. Mapa de navegación por el producto transmedia

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Las conclusiones derivadas de este proyecto investigativo se presentan a la luz del objetivo específico expuesto en la introducción del capítulo y de la pregunta problema, orientada a resolver cómo fortalecer los procesos de escritura desde una estrategia didáctica transmedia en niños de 8 a 11 años de la Escuela de Fútbol de San Sebastián, de la ciudad de Manizales, Caldas.

Se concluye que los factores claves para el proceso de escritura transmedia se centran en la motivación que el docente propicie y en la selección de medios y plataformas digitales de fácil acceso y uso, garantizando así un buen desarrollo en el proceso escritural. En este sentido, Cervera (2010) plantea que “se trata, por tanto, de analizar la relación que existe entre estas tecnologías digitales y el aprendizaje, e incorporarlo de manera estructurada al proceso pedagógico” (p. 18), por tanto, el uso de medios digitales siempre será un pretexto y no un fin para el proceso de aprendizaje en la producción textual.

La creación de cuentos transmedia incluyó tanto el conocimiento de los recursos lingüísticos como el uso de herramientas digitales y la posibilidad de realizar actividades manuales. Todo ello condujo a que los niños tuviesen acceso a diversas formas de expresión, demostrando que la narrativa transmedia no se limita solo a la escritura tradicional. Tal como lo relaciona Scolari (2013, p. 24): “(...) las nuevas formas de narrar y leer conllevan una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)”. Es por ello por lo que el docente está llamado a utilizar diferentes recursos y plataformas para motivar y fortalecer los procesos de aprendizaje.

El desarrollo de los diferentes talleres de escritura, previos a la construcción de los cuentos, permitió el fortalecimiento de aspectos lingüísticos al menos en un 19,3 %, mientras que el aspecto pragmático, enfocado en la capacidad de contar y comunicar ideas, obtuvo un crecimiento del 9,3 %. Tales componentes son esenciales para garantizar una buena estructura textual, con secuencia lógica y con una intención comunicativa (Jiménez *et al.*, 2008). Por tanto, para fortalecer la escritura en los niños, es necesario, implementar actividades previas a la producción textual, enfocadas en la comprensión lectora, la identificación de las partes de un cuento y diversos talleres de escritura.

La estrategia didáctica transmedia dio respuesta positiva a los procesos de escritura, no solo desde aspectos cognitivos sino también de tipo social. En este sentido Hayes afirma que “(...) escribir es, en primer lugar, una actividad social. Escribimos, sobre todo, para comunicarnos con otros seres humanos” (1996. p. 3). Lo anterior se evidencia en los cuentos transmedia escritos por los niños y en la forma en que fueron pensados para que sus lectores se conviertan en productores y en parte activa del proceso transmedial.

Lo transmedia en el espacio pedagógico permitió a los participantes asumir un rol activo en su aprendizaje. Su integración en el fortalecimiento de la escritura evidenció cómo los niños pueden escribir cuentos para otros niños, posibilitando e incentivando el rol de prosumidores, que experimentan de forma inmersiva las narraciones, con la posibilidad de expandirlas o generar unas nuevas.

Referencias

- Alzate-Gallego, Y. (2019). *Fortalecimiento de la Escritura Creativa desde una estrategia didáctica transmedia en niños de 8 a 11 años* [tesis de maestría, Universidad de Santander]. https://www.researchgate.net/publication/339850877_Yorladis_Alzate_Gallego_Plantilla_documento_final-Sustentacion
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Cervera, D. (2010). *Didáctica de la tecnología*. Grao.
- De la Torre, S. (2010). *Estrategias didácticas innovadoras y creativas*. Octaedro.
- Dudacek, O. (2015). Transmedia Storytelling in Education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (197), 694-696. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040562>
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. Instituto Pedagógico de Miranda. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 220-236. <https://educra.cl/orientaciones-basicas-para-el-diseno-de-estrategias-didacticas/>
- Gutiérrez del Moral, M.J (2009). *El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación, dificultades y propuestas*. Universitat de Girona

- Guzmán, R.J y Chocontá, J. (2018). *Desarrollo infantil y escritura: vínculos entre infancia, cultura y pensamiento*. Universidad de la Sabana.
- Hayes, J.R. (1996). *Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura*. *The Scienza of Writing*, (pp. 1-27). <https://n9.cl/xoswu>
- Iste (2016). *Estándares Iste en TIC para estudiantes*. Eduteka. <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-estudiantes-2016>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York University Press. <https://n9.cl/gm9j>
- Jenkins, H. (june 21, 2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. <https://n9.cl/x7f6>
- Jiménez, V., Zúñiga, M., Albarrán, C., Rojas, S., Guzmán, C., y Hernández, F. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria. Materiales para apoyar la práctica educativa*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Navarra, J. (2010). La didáctica en el Siglo XXI. De un enfoque curricular a una mirada estratégica. En M. Oliver, M. Sevillano, y S. Torre de la. (Eds.), *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*, (pp. 40-55). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Oliver, M., Sevillano, M. y Torre, S. de la. (Eds.). (2008). *Estrategias didácticas en el aula: buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Cortés, E.I. (2016). *El mundo narrativo de la producción transmedia de los niños y niñas de ciclo inicial* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://n9.cl/zc9g>
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (103), 1-9. <https://n9.cl/mame>
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 3(9). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>
- Zorrilla, M.L (2014). *La flauta de Acuario. Una novela transmedia*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Capítulo IV.

La narrativa y la gamificación en entornos transmedia²⁶

Yorladis Alzate Gallego

Mauricio Orozco Vallejo

Este capítulo es el primero en mostrar un proyecto de investigación-intervención realizado en una escuela de fútbol del barrio de San Sebastián, en Manizales, Colombia, cuya finalidad fue explorar los procesos de convivencia entre los niños de la comunidad a partir de una estrategia pedagógica transmedia.

La narrativa en la educación

Desde los inicios de la cultura el ser humano ha tenido la necesidad de contar historias y transmitir sus conocimientos y experiencias. En el acto de narrar se involucran sentimientos, emociones, subjetividades, experiencias y toda una serie de elementos que llevan al narrador y al oyente a sumergirse en un mundo real o fantástico.

Nuestros ancestros utilizaban la narración para educar a sus hijos y transmitirles los conocimientos propios de su cultura con el fin de que se mantuviese en el tiempo. Por medio de la narrativa

²⁶ Este capítulo forma parte del proyecto de investigación *Representaciones sociales sobre el reconocimiento del otro y de sí mismo, a partir de la construcción de narrativas transmedia, con los niños de la escuela de Fútbol de San Sebastián de la ciudad de Manizales – Caldas*, financiado por la Universidad Católica de Manizales.

oral iban dejando como herencia sus conocimientos y sabiduría, elementos que siguen pasando de una generación a otra, de esta forma se ha podido preservar el conocimiento, y en muchos casos, la cultura e idiosincrasia de pueblos, “la narración es la forma más antigua de enseñanza” (Observatorio de Innovación Educativa, 2017, p. 4).

Con los avances de la tecnología, la narración oral empezó a pasar por diferentes momentos hasta verse apoyada por la narración escrita, convirtiéndose en un género literario. A la narración de relatos se le conoce también con el nombre de *storytelling*. Los hechos contados pueden darse por inventiva del escritor o por situaciones reales. Estos relatos se han ido convirtiendo en una herramienta que le permite al ser humano conocer su historia y tener procesos reflexivos.

Para Valles (2008) la narrativa puede representar, en primera instancia, un “(...) género natural o fundamental, el modo textual que, junto a otros tipos discursivos básicos como la lírica o la dramática, constituyen desde la antigüedad la estructura tripartita de los géneros literarios” (p. 11), y también un “(...) discurso marcado y caracterizado por el acto de relatar, de contar” (p. 11). Este autor categoriza la narrativa en diferentes tópicos, uno de los cuales es la narrativa natural, la cual consiste en el relato que se da en las conversaciones casuales, enmarcándose en lo espontáneo y cotidiano; en esta categoría se podrían ubicar los cuentos narrados de forma oral.

Por su parte, Jiménez (2015) describe las narraciones como “(...) una exposición literaria que refleja o relata historias ficticias, aunque pueden estar basadas en el mundo real o en las costumbres de una sociedad, por ello se suele decir que en la narración el mundo es artísticamente real” (p. 47). Conforme a lo expresado por el autor, la narrativa se convierte en un recurso didáctico que llevado al aula permite a los docentes generar espacios de reflexión alrededor de historias reales que pueden formar parte del contexto social de los estudiantes.

Según los estudios realizados por el Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2017), la narrativa en el ámbito educativo estimula el pensamiento crítico y la autoevaluación. Puede ser empleada en todas las áreas del saber como mediación pedagógica, convirtiendo el aula en un espacio lúdico que trasciende de la clase tradicional a un ambiente de deconstrucción y construcción de historias, donde el público tiene una conexión con el tema objeto de estudio.

Elementos de la narrativa

Valles (2008) e Ibarra (2020) presentan los diversos elementos que contribuyen a dar forma a la historia, entre ellos se tienen:

- Narrador. Encargado de contar los hechos de la historia, presenta a los personajes y el hilo argumental.
- Personajes. Realizan las acciones que cuenta el narrador, se clasifican en principales y secundarios, estos pueden ser personas, animales u objetos y también seres ficticios a los cuales se les atribuyen características humanas.
- Acción. Son las cadenas de acontecimientos de la historia, las cuales deben guardar coherencia entre sí, incluyen todos los hitos por los cuales pasan los personajes y pueden ser organizadas en episodios.
- Estructura de la narración. Permite presentar de forma organizada cada uno de los elementos que serán contados y la forma en que estos se integran en la historia. Estos se clasifican en planteamiento, nudo y desenlace.
- Caracterización del tiempo. Este elemento de la historia tiene como propiedades una duración, un suceso y un orden en el que se producen los diferentes acontecimientos narrados.

Los elementos constitutivos de la narración conllevan a escribir con una estructura coherente y dinámica que estimule la imaginación del lector, capture su atención y le permita sumergirse en la historia tomando protagonismo en ella.

La elaboración de la narración

En los siguientes párrafos se presentan las actividades que se llevaron a cabo con los niños de la escuela de fútbol. El objetivo principal fue, en principio, observar las relaciones sociales existentes entre ellos y su comportamiento frente al trabajo en equipo, así como la recopilación de las experiencias de vida que cada uno iba contando alrededor de cada actividad. En segundo lugar, se buscó fortalecer las habilidades escriturales, la comprensión de las narraciones y el conocimiento

de los elementos que las componen. Con esta información se inició la construcción de la narración transmedia que condujo a identificar las representaciones sociales sobre el reconocimiento del otro y de sí mismo en el contexto.

Actividad 1. El *narratidado*

En el año 2004 el irlandés Rory O'Connor, especialista en temas de creatividad, diseñó un material basado en la narrativa como mecánica de juego, al que llamó Rory's Story Cubes, los cuales consisten en una colección de nueve dados cuyas seis caras están diseñadas con símbolos que actúan como brújula para inventar y contar historias, haciendo del acto de narrar una actividad divertida. Este juego se tomó como base para diseñar la primera actividad narrativa que permitió iniciar el reconocimiento de las relaciones entre los niños. A esta actividad se la llamó *narratidado*.

Para poner en marcha el juego se formó un círculo con los niños, cada uno lanzó por turnos dos dados, un dado ofrecía un personaje y el otro una actividad. Con ambos dados el primer niño debía iniciar un cuento de forma oral hasta que la profesora indicara que era hora de que el siguiente en turno lanzará los dados para dar continuidad al relato. El juego exigía a los participantes estar atentos para prolongar la historia cuando les llegara su turno.

En esta primera actividad se observó que los niños al momento de lanzar los dados y obtener las imágenes se presentaban en su mayoría temerosos, entre tanto, algunos niños ayudaban lanzando palabras para la construcción del cuento. Pero al momento de tener el turno para lanzar los dados y continuar la historia se quedaban callados. En esta situación se pudo evidenciar la dificultad de los niños al momento de expresar sus ideas y lo que imaginan alrededor del cuento. Por otro lado, la conexión de ideas es un factor que generó complejidad al dar un hilo conductor a la narrativa, pues la mayoría de los niños olvidaban lo que sus compañeritos venían contando.

La observación permitió identificar que cuando los niños se sienten presionados hay un bloqueo en la creatividad e inventiva, lo cual disminuye su motivación, por lo que el acto de narrar se dificulta. Esto condujo a reflexionar sobre cómo la narrativa es un recurso mediador del aprendizaje. Al utilizarla en el aula de clase permite la interacción entre los estudiantes, el intercambio de ideas y los procesos reflexivos frente a situaciones específicas o de su cotidianidad. Para el caso de la investigación proporcionó información importante para conocer cuáles eran las prácticas de relacionamiento en el espacio de apoyo pedagógico. Se encontró que estas eran mediadas por

la burla y la agresión física en unos momentos, y por la solidaridad y la amistad en otros. Dichas prácticas se analizan con detalle en el capítulo de esta obra titulado *Lo transmedia en los procesos de reconocimiento del otro y de sí mismo*.

Actividad 2. Presentación del cuento *El caso de Lorenzo*

Para la segunda actividad se proyectó un vídeo sobre el cuento *El caso de Lorenzo* de Isabelle Carrier, el cual narra la historia de un niño que tiene diversos obstáculos y dificultades que a veces lo entristecen. Algunas personas lo ven extraño, pero encuentra a alguien que lo valora por quién es y le ayuda a superarse. Lorenzo es un niño inteligente que puede salir adelante a pesar de sus singularidades. Una vez que los niños observaron el vídeo se organizaron en grupos de trabajo, se les hizo entrega de unas fichas que tenían dibujos de las escenas del cuento que debían organizar según el orden correcto. Una vez terminada la actividad se propició un conversatorio, donde reflexionaron acerca del cuento y de la experiencia al ordenar las fichas.

La actividad se realizó de forma colaborativa y se pudo observar cohesión, orden y motivación en su desarrollo, la narración presentada corresponde a un relato basado en el mundo real y está asociado a las situaciones que los niños de esta comunidad viven a diario, donde por sus diferencias son discriminados o burlados por sus mismos compañeros de clase o de equipo. Esta actividad permitió la integración y el trabajo colaborativo, todos los niños realizaron un aporte significativo para el logro de la actividad.



Figura 11. Actividad 1

Fuente: elaboración propia.

La actividad desarrollada comprobó la viabilidad de utilizar la narrativa como una herramienta de comunicación y reflexión. El presentar las escenas del cuento en fichas y su organización en forma secuencial generó reacciones y emociones que llevaron a discutir sobre temas cotidianos, lo cual propicia una experiencia significativa alrededor del respeto por la diferencia. El desarrollo de la actividad reafirmó lo expuesto por Vélez (2016): “El *storytelling* permite unir ideas sueltas dentro del salón de clase, creando así una temática asociada a un problema, lo que facilita el recuerdo, la asociación y la transferencia de conocimiento” (p. 259).

Actividad 3. Elementos constitutivos de la narrativa a través de los mapas mentales

Para ofrecer una explicación sobre los componentes principales de la narrativa se proyectaron varios vídeos infantiles que ejemplificaron cada elemento narrativo. La apropiación de la información y su posterior retroalimentación se realizó por medio mapas mentales.

La metodología empleada se centró en el trabajo colaborativo, para lo cual se conformaron cuatro grupos de trabajo. A cada uno se le hizo entrega de la estructura de un mapa mental dibujado en papel periódico, al cual se debían adherir los elementos de la narrativa de manera adecuada. De esta manera se evidenció la comprensión que los niños alcanzaron en el tema de la narrativa y sus componentes.



Figura 12. Actividad 2

Fuente: elaboración propia.

Es importante reconocer que el mapa mental, como representación del pensamiento, expresa ideas a través de conectores y gráficos. A nivel educativo permite evidenciar la fijación de los aprendizajes, garantiza una experiencia significativa y propicia la participación. El trabajo colaborativo requería fortalecimiento, para ello se recaudó evidencia de la dificultad al momento de organizar los grupos y realizar las actividades respectivas.

Actividad 4. El periódico

La comunidad donde habitan los niños se caracteriza por ser vulnerable y estigmatizada por el fenómeno de la violencia; por tanto, invitar a los niños a construir un periódico en el que presentaran aspectos positivos de su comunidad y su vida cotidiana, era una oportunidad para conocer sus sentimientos y cómo ellos reconocen su entorno. No se trató de inventar historias, sino de reconocer la realidad positiva de su barrio a través de una narración. Para su diseño y construcción, se organizaron en grupos, cada uno tenía a su cargo una sección del periódico (*deportes, noticias del respeto, la amistad y mi familia*), al finalizar se unieron las secciones para dar origen al periódico narrativo.

Los investigadores señalaron el uso frecuente de la frase “En el barrio nunca pasa nada bueno”, refiriéndose a las constantes noticias negativas que involucran violencia y disputas entre vecinos. En un primer momento la actividad no se desarrolló adecuadamente por el desconocimiento de las situaciones se viven en el barrio.

La elaboración del periódico permitió la construcción de relatos en conjunto, motivó a los niños a desarrollar la actividad, generó empatía, activó el proceso creativo y mejoró la escucha activa.

Actividad 5. Creación del cuento transmedia *Mi mejor jugada*

Las anteriores actividades implementadas en el desarrollo del estudio investigativo ofrecieron a los investigadores insumos importantes para reconocer y comprender cómo son las relaciones sociales que evidencian los niños entre sí. Se identificó la influencia que en ellos tienen sus familias y la violencia en el lenguaje con el cual ellos se expresan y se refieren a otros. Según el estudio de Alzate, Giraldo y Orozco (2018), en el contexto de la proyección social efectuada en la comunidad de San Sebastián se tiene que:

Los procesos de acompañamiento en el marco del proyecto de desarrollo parten del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de los participantes donde se evidencia una naturalización del maltrato hacia el otro y la burla como forma de violentar al otro para reducirlo y ubicarlo por debajo de quien ejerce la burla. Esta forma de naturalizar la violencia tiene que ver con los contextos sociales donde crecen los niños. (p. 116)

En consecuencia, se pensó cuál era la mejor forma de plasmar y presentarle a la comunidad dicho relacionamiento sin afectar o agredir a los niños directamente implicados dentro de los casos de violencia y burla. Para ello, como quinta actividad y producto principal de la investigación, se escribió una historia transmedia llamada *Mi mejor jugada*, un cuento donde el esfuerzo es un paso gigante a grandes triunfos.

La narración transmedia trata de un grupo de amigos muy talentosos, compañeros de equipo en la Escuela de Fútbol CFTD (Centro de Formación de Talentos Deportivos) en la ciudadela Alabama, que se ven inmersos en diferentes situaciones de respeto, responsabilidad y juego limpio. Al finalizar un encuentro deportivo se genera un conflicto entre los integrantes del equipo, por lo cual el

grupo de amigos es separado y cada uno trasladado a diversos equipos alrededor de la ciudad, Alexander, uno de los protagonistas, llega a su nuevo equipo, en el cual debe mejorar su actitud y comportamiento para mantener su puesto como titular. Meses después se celebra el torneo anual de fútbol en la ciudad, en el cual se reencuentra con sus viejos compañeros y sus antiguos amigos, los cuales serán rivales en este nuevo torneo.

Alexander tiene que afrontar el desafío de competir con sus amigos observando el cambio de actitud de cada uno de ellos, además de su evolución como futbolistas. ¿Cómo afrontará Alexander este nuevo reto? ¿Sus antiguos amigos cambiaron al igual que él? ¿Al reencontrarse con sus amigos volverá a cometer los mismos errores que lo llevaron a la expulsión de su antiguo equipo? La historia completa se encuentra en el siguiente vínculo: <https://www.spreaker.com/episode/27496993>.

La estrategia transmedia se devela en la complementación que se realizó del cuento a través de la creación de nuevas líneas narrativas que generaron productos transmedia: una historieta, un cuento títere y un podcast, todos creados por los niños de la escuela de fútbol a partir de ejercicios de cocreación, sobre los cuales se profundiza en el siguiente apartado.

Narrativas transmedia

La académica Marsha Kinder (1991) realizó un análisis sobre el impacto que tuvieron en niños y jóvenes los programas televisivos *Las Tortugas Ninja Adolescentes Mutantes* y los *Muppet Babies*, a partir del cual introdujo el término transmedia desde la intertextualidad, al respecto estableció que este concepto:

(...) ha llegado a significar que cualquier texto individual (una obra de arte como una película o novela, o un texto más común como un artículo periodístico, cartelera o comentario casual verbal) es parte de un discurso cultural más amplio y por lo tanto debe ser leído en relación con otros textos y sus diversas estrategias textuales y suposiciones ideológicas. (1991, p. 2).

Desde esta perspectiva pone de relieve cómo lo transmedia requiere de un mecanismo de interrelación entre los diferentes medios de los cuales se vale para dar a conocer información y capturar la atención de los usuarios. Es así como el concepto transmedia fue utilizado para detallar la posibilidad de transmitir una narración a toda una infancia de los ochenta por medios como el cine, la televisión y los videojuegos, facilitando el entendimiento, la memorización, el

funcionamiento y la identificación de un mundo entre la realidad y la ficción enfocado a temas de *marketing*.

Otro referente importante en lo transmedia es Jenkins (2006), quien vincula el concepto *transmedia* al tema de las narrativas. Para este autor una historia puede ser desarrollada en diversos medios (cine, televisión, radio, periódico) y plataformas (internet, aplicaciones, podcast, redes sociales). La convergencia de medios y plataformas conduce a la motivación de la audiencia, permitiendo su inmersión e involucramiento en la historia. A partir del involucramiento activo de la audiencia en la narrativa se reposiciona el concepto de prosumidor, término propuesto por Alvin Toffler y recogido por Gil (2014), quien plantea que un prosumidor es aquel “(...) consumidor de una experiencia, que no tiene necesariamente que ser transmedia en su origen, el cual genera contenidos a partir de la experiencia original, no necesariamente en el mismo medio” (p. 13).

Por lo anterior se puede decir que dicho concepto presta una especial dedicación a la fusión de la narrativa con lo transmedia, donde los medios que se utilizan para la narración cobran importancia al crear una experiencia única que depende de los sentidos que los usuarios involucran.

Scolari (2013) por su parte puntualiza que “la historia que cuenta el cómic no es la misma que aparece en la pantalla del cine o en la micro superficie del dispositivo móvil” (p. 24). Esto permite comprender que el relato se va expandiendo en diferentes medios sin que ello signifique el consumo de un medio o tecnología para entender a plenitud el relato. Otro aspecto importante que destaca el autor es que “cada vez que una tecnología entra en contacto con un usuario o con otra tecnología se crea una interfaz. Cada tecnología tiene una interfaz, pero, al mismo tiempo, cada tecnología es una interfaz” (Scolari, 2018, p. 36).

El concepto de *interfaz* es importante para comprender lo que sucede con un prosumidor y un medio cuando interactúan; dicho encuentro es fundamental para comprender el fenómeno transmediático y es el punto de partida para la creación, generación o expansión de nuevas historias.

Las definiciones alrededor del término transmedia ponen de manifiesto cómo este adjetivo se fusiona con la narrativa, dando origen al concepto de narrativas transmedia, una nueva forma de leer y escribir historias. En este tipo de narrativas el lector experimenta una lectura inmersiva que lo motiva a convertirse en cocreador de la historia, y tiene la oportunidad de crear finales alternativos, incluir nuevos personajes, escenas y tramas para iniciar nuevas historias que se tejen alrededor de la idea original. Es importante señalar que en el mundo de lo transmedia convergen

tanto los recursos digitales como los análogos, por tanto, en la investigación que se detalla en este capítulo se inició el proceso de construcción de las narraciones transmedia con un recurso análogo: el libro *Mi mejor jugada*.

La estrategia diseñada para presentar el cuento a los niños de la escuela de fútbol inició con la lectura de la sinopsis y la descripción física de cada uno de los personajes protagónicos del cuento. En este punto los niños empezaron a identificarse con los personajes y se manifestaron ansiosos por escuchar la historia, la cual consta de cinco capítulos. La lectura se dividió en dos sesiones, cada una de treinta minutos. En la primera sesión se leyeron los capítulos del 1 al 3 y en la segunda sesión del 4 al 5. Se les recordó a los niños la construcción de una historia de tipo transmedia, concepto que ya había sido abordado en momentos anteriores y se les comunicó que ellos serían cocreadores de nuevos relatos que se originarían a partir de la lectura del cuento, lo cual los motivó para prestar atención a la lectura.

Al finalizar la lectura se organizaron tres grupos para que complementaran el cuento colectivamente. En la siguiente imagen se pueden observar las líneas narrativas o tramas del cuento, las cuales se desarrollaron en diferentes medios y plataformas.



Figura 13. Líneas narrativas

Fuente: elaboración propia.

La historia de Alexander pertenece a la línea narrativa principal y se puede leer a través del libro. A esta línea corresponde el inicio de la historia y de ella se derivan los demás productos transmedia.

La historia de Esteban Marín corresponde a la segunda línea narrativa, en la cual se cuenta cómo Esteban fue expulsado de la escuela de fútbol y cómo su hermano lo inscribió a una diferente.

Una vez terminado el libro se procede a crear el primer producto transmedia: una historieta. Para ello se empleó el recurso en línea Pixton, una herramienta digital para la creación de cómics.

La elaboración de las historietas tuvo como punto de partida la pregunta: ¿cómo fue la vida de Esteban en la nueva escuela de fútbol a la que llegó? Este interrogante se debatió en un grupo de 7 niños al cual le correspondió el diseño. Una vez el docente realizó la pregunta se generó un

debate y un proceso de reflexión, donde dialogaron sobre la importancia de que Esteban cambiara su actitud para poder ingresar a otro equipo. La elaboración de la historieta develó la afinidad de los autores con el personaje, los niños manifestaron que encontraban la actividad divertida y la asociaron con las vivencias que ellos habían tenido.

Esta observación proporcionó información relevante para determinar la importancia de indagar sobre los intereses y gustos de los estudiantes al momento de iniciar un proceso de escritura, el interés debe nacer del estudiante y no del profesor, de manera que se genere sinergia entre el texto escrito y las motivaciones del estudiante.

De otro lado, el iniciar una narración a partir de una pregunta problematizadora propició procesos de reflexión y análisis que llevaron a la argumentación de las ideas que fueron plasmadas en la historia, facilitando la construcción de los personajes, así como sus diálogos. Al fusionar la narrativa con lo transmedia se posibilitó la creación de diversos mundos y se amplió su potencial expresivo, diversificando las opciones de creación de la narración transmedia.

La elaboración de este primer producto transmedia exigió la enseñanza previa, tanto de la forma de crear una historieta como del manejo del recurso digital, propiciando así un proceso de alfabetización transmedia, el cual en palabras de Scolari (2016) “se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa” (p. 8), donde los niños no solo aprendieron a crear historias de la manera tradicional sino que adquirieron nuevos conocimientos sobre otros recursos para la escritura, partiendo de un producto origen que los ubicó en un rol de cocreadores de la continuidad, expansión y generación de nuevas historias, las cuales tienen como semiótica del medio los recursos multimodales e interactivos que giran alrededor de lo transmedia.

La tercera línea narrativa corresponde a la historia de Laura Vallejo, la cual fue narrada a través de un podcast a cargo de un grupo conformado por 8 niños. El tema se centró en contar las aventuras de Laura Vallejo, quien al igual que Esteban Marín fue expulsada de la escuela de fútbol junto a su amigo Alexander.

Las preguntas detonantes de la historia fueron: ¿a qué nueva escuela de fútbol fue Laura? ¿Su comportamiento sigue igual o ha cambiado? ¿Qué nuevas aventuras estará viviendo Laura lejos de sus amigos?

Al igual que en el diseño de la historieta, los niños se reunieron en equipo para dar respuesta a los interrogantes, se generó así una lluvia de ideas que permitió iniciar la construcción del guion para el podcast. Se tomó como punto de partida la trama desarrollada en el cuento donde Laura hace su aparición en el primer capítulo, pero después de un desafortunado inconveniente con sus compañeros desaparece.

Fue así como los niños iniciaron el guion, para el cual crearon nuevos personajes, hilos argumentales y definieron los escenarios con los que se dio vida a la historia. Para la grabación de los audios se utilizaron los dispositivos móviles y posteriormente los investigadores realizaron la producción y publicación del podcast.

La composición de este segundo relato aportó una nueva historia al universo de la narrativa transmedia, en la cual se observó una respuesta positiva de los niños, quienes manifestaron agrado en realizar la actividad, ya que se apartó de los esquemas tradicionales a los que estaban acostumbrados en las aulas de clase. En este aspecto se retoma lo expuesto por Scolari (2017): “necesitamos crear entornos más polifónicos y superar la fase de la enseñanza centrada exclusivamente en el libro y el maestro como único mediador” (p. 29).

Es preciso en los procesos de enseñanza y aprendizaje incorporar nuevas estrategias para motivar a los estudiantes en la lectura y la escritura, partiendo de la lectura tradicional del libro o de otro medio y migrando a recursos digitales que incentiven el aprendizaje y la construcción colaborativa de conocimiento, factores que se favorecen con la implementación de la narrativa transmedia como mediación pedagógica.

Con esta estrategia se propician ambientes de aprendizaje flexibles e innovadores donde prima el trabajo colaborativo de cada uno de los protagonistas del proceso, quienes interactúan y participan de forma activa en la construcción del universo narrativo.

Finalmente, se presenta la cuarta línea narrativa. En su construcción participaron 6 niños, que escribieron los diálogos de la narración y crearon un cuento títere (libro físico), que tiene en el centro una abertura con la boca de los personajes, de tal manera que los lectores van leyendo los diálogos y manipulando la boca del personaje.

Los títeres contaron un microrrelato alrededor de una medalla que Estefanía guarda con un cuidado especial. En un punto el preciado objeto se pierde y Estefanía queda sumida en llanto y tristeza.

La actividad tenía como finalidad que los niños dieran respuesta a los siguientes interrogantes: ¿dónde estará la medalla? ¿Quién pudo haberla encontrado?

En un primer momento los niños se mostraron un poco indiferentes, pues querían participar en las otras dos actividades donde se utilizaron tabletas o celulares, sin embargo, al explicarles cuál sería el producto resultado de su trabajo se motivaron a su construcción. Fue así como inició la aventura de la creación del cuento títere. Al socializar las preguntas se evidenciaron en las respuestas de los niños dilemas de tipo social (que se discuten en el capítulo *Lo transmedia en los procesos de reconocimiento del otro y de sí mismo*), algunos manifestaron: “la medalla la robaron y ya no la van a devolver”, otros en cambio afirmaron que “uno no debe coger lo que no es de uno”.

Para darle forma al cuento se hizo la pregunta: ¿qué poderes tendrá la medalla? Los niños iniciaron con una serie de relatos creativos, otros, entre tanto, al darle poder a la medalla, tomaron el lugar de los personajes y pidieron deseos relacionados con las situaciones que estaban viviendo: “yo le voy a pedir a la medalla que mi mamá se alivie, está muy enferma”, “yo quiero ir a la universidad y ser un buen jugador de baloncesto”.

Estas situaciones llevan a identificar que el acto de narrar involucra sentimientos y emociones, por tanto, cobra sentido avalar que la escritura es un acto de liberación donde quien escribe es libre de presentar lo que piensa, siente o cree. La narrativa del cuento se convirtió en un espacio de participación donde la pregunta como recurso didáctico dio vida a la historia y despertó la imaginación. Los niños fueron los actores principales en la creación de la historia.

Fue así como el uso de narrativas transmedia en ambientes de aprendizaje se convirtió en una estrategia pedagógica. El estudiante pasó del rol pasivo, que se vivencia en la lectura y enseñanza tradicional, a un rol activo donde tomó protagonismo al ser creador de nuevas historias. Scolari (2017), al respecto, menciona cómo en el modelo tradicional de enseñanza “el estudiante es un consumidor pasivo de historias y de información, que debe repetir constantemente, es hora de que los estudiantes pasen a ser coproductores de contenido y pasar de la repetición a la creación” (p. 30).

El papel de la gamificación en la narrativa transmedia

La construcción de la narración transmedia culminó con el diseño e implementación del juego de mesa *Torneo anual mi mejor jugada*, creado con base en el cuento. En este caso la narrativa se centró en los dilemas éticos que enfrentan los niños a diario en su comunidad. Esta parte del capítulo inicia con referentes teóricos sobre la gamificación y posteriormente se presenta su integración en la narración transmedia.

El aprendizaje es un proceso complejo que se puede llevar a cabo de muchas maneras, entre ellas destaca una que es divertida, atractiva y motivadora: el juego, que se ha convertido en una estrategia que facilita el aprendizaje y lo hace más ameno, tanto para quien enseña como para quien aprende.

Existe una relación estrecha entre el juego y la denominada gamificación; para Kapp *et al.* (2012) la gamificación consiste en “utilizar la mecánica, la estética y el pensamiento basado en juegos para atraer a las personas y motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 54). En coherencia con esta afirmación, implementar en la narrativa transmedia actividades de gamificación permitió dinamizar el aprendizaje, motivando a los niños a la acción e influyendo en su comportamiento para asumir retos y desafíos.

Como lo afirman los autores, incorporar actividades gamificadas fomenta que los niños se involucren en actividades de aprendizaje, de las cuales obtienen recompensas materializadas en forma de puntos, insignias, tablas de reconocimiento, entre otros (Prieto, 2020). Fue así como los participantes del juego se convirtieron en protagonistas, cada jugador al tomar decisiones fue reconocido por los logros alcanzados, luego recibió, además, retroalimentación de su proceso. En este sentido, se establece que una de las metas de la gamificación es la influencia en la conducta psicológica y social de los jugadores.

Hay que diferenciar entre lo que es gamificación y lo que no lo es: en primera instancia no es jugar por jugar, se debe definir una intencionalidad, objetivos y metas precisas, su propósito principal no es divertir sino alcanzar un aprendizaje o resolver un problema. También se debe tener en cuenta que gamificar no es solo crear un sistema de logros y recompensas, si bien pueden servir de motivación durante el proceso, no es el fin principal o propósito de la gamificación, su base, de

acuerdo con Kapp et al., (2012), es el aprendizaje o el consumo de un producto o servicio, donde es importante la definición de las reglas del juego, el proceso de interacción y retroalimentación.

De igual forma, es necesario establecer cuáles serán las mecánicas del juego, si se basan en niveles o insignias. De igual modo, la estética del juego es importante para atraer la atención del jugador y motivarlo a la participación. Otro elemento para tener presente son las narrativas, es decir, qué personajes o avatares se emplearán, los mundos o escenarios narrativos a utilizar; todo ello forma parte del diseño de un ambiente gamificado.

El sentido de la gamificación es la creación de experiencias de usuario en contextos serios, empleando las mecánicas del juego para el diseño de prácticas divertidas que involucren a los usuarios (Cortizo, 2016). Solo la acción de gamificar un contenido no garantiza el aprendizaje. Tanto Kapp et al. (2012) como Cortizo (2016) afirman que no se trata de convertir el contenido en un juego, es la estructura alrededor del contenido lo que se gamifica, de esta manera se compromete al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Uno de los tipos de gamificación es la estructurada, donde el docente debe identificar de forma clara lo que desea alcanzar, bien sea fomentar el trabajo cooperativo, la resolución de un problema o abarcar un contenido. En todo esto está implícita la narrativa como elemento transversal que permite al jugador identificarse con un personaje y situarse en un contexto con acciones claras por realizar y resolver.

Las anteriores definiciones se convirtieron en el punto de partida para la implementación del proceso de gamificación en la narrativa transmedia. El juego permitió reconocer las diferentes situaciones que los niños estaban enfrentando en su día a día, así como la comprensión de las representaciones sociales que tenían entre sí.

Para la construcción del juego se seleccionó el torneo anual regional de fútbol, hecho narrado en el cuento, de donde se desprendió el nombre del juego *Torneo anual mi mejor jugada*. El objetivo fue conformar dos equipos de fútbol con tres jugadores cada uno, que representaban a los personajes protagónicos del cuento (Alexander, Laura y Esteban) quienes debían competir en el torneo con el fin de llevar a su equipo a la victoria en los juegos regionales. Adicionalmente, era necesario seleccionar un juez que sancionara a los jugadores cuando cometieran falta y que en los retos de enfrentamiento determinara el equipo ganador.

Lo anteriormente expuesto evidencia cómo se integró la gamificación con la narrativa transmedia: el juego fue un producto complementario al cuento, los lectores y consumidores de la historia encontraron en este recurso nuevas experiencias que formaron parte de todo el universo narrativo de *Mi mejor jugada*.

Se precisa entonces que el juego como complemento a la narrativa transmedia, a pesar de no ser digital, forma parte del todo. En este sentido, Zorrilla (2017) expresa que:

Un rasgo distintivo es que lo transmedia no es necesariamente digital. La amplitud y complejidad de los mundos transmedia permite su exploración a partir de una diversidad de medios, tanto fuera de línea como en línea, así como experiencias vivenciales. (p. 312)

El juego se diseñó dibujando una cancha de fútbol que funcionaba como tablero con una serie de casillas que los jugadores debían recorrer para llegar al arco contrario y obtener el gol. Para hacer los movimientos se debía lanzar un dado que indicaba la forma en que el jugador debía moverse en la cancha. A cada casilla le correspondía una actividad, como un lanzamiento de tiro libre o saque de arco. En algunas casillas el jugador se encontraba con jugadas especiales o enfrentamientos que lo llevaban a sacar unas tarjetas donde se indicaba la acción que el jugador debía realizar.

Las tarjetas de enfrentamientos llevaban a los equipos a resolver retos que consistían en situaciones conflictivas que podrían vivir los niños de manera cotidiana. Para la selección de las situaciones se tomaron como insumo las observaciones realizadas durante el proceso investigativo en los diarios de campo. Un ejemplo de los retos fue: un estudiante humilla a otro por su condición social y nacionalidad, ¿qué palabras utilizarías para darle ánimo al que fue ofendido? El reto debía ser asumido por ambos equipos, la respuesta más apropiada era evaluada por el juez quien otorgaba el punto al equipo ganador. Es importante anotar que en el juego el juez debía ser de preferencia un adulto (padre de familia o docente).

Esta actividad permitió identificar el comportamiento de los niños en situaciones cotidianas, realizando un acompañamiento y retroalimentación cuando la respuesta no era la más adecuada.



Figura 14. Cancha de juego

Fuente: elaboración propia.

Las casillas con jugadas especiales permitían a los equipos avanzar, retroceder, realizar pases y tiros libres al arco. Allí se encontraban todas las jugadas que se pueden originar en un partido de fútbol, lo cual hizo más real el juego. De esta forma se fue avanzado por toda la cancha hasta que el equipo con más goles ganó el partido.



Figura 15. Implementación del juego

Fuente: elaboración propia.

Posterior a la implementación del juego se entrevistaron algunos niños para conocer sus puntos de vista frente al proceso vivido en la construcción de la narración transmedia. Se aclara que los nombres presentados no corresponden a los reales, con el fin de proteger la identidad de los niños. A continuación, algunas de sus apreciaciones:

Jacobo: la experiencia que hemos vivido en todo esto del cuento me ha parecido muy buena y el juego a lo último también me ha parecido muy bacano²⁷, porque todo lo que hemos vivido es parte de una experiencia que algunos les puede servir para cuando sean grandes, para que sean escritores, hagan literatura y todo eso.

Valeria: la experiencia que hemos tenido con la actividad del cuento Mi mejor jugada ha sido muy chévere²⁸ porque ha contado lo que les pasa a tres niños y no ha sido tan difícil como los otros cuentos que empiezan a decir cosas que no son realidad, ahí muestran todo lo que le pasa a un

²⁷ Esta palabra es muy usada en Colombia, según el Diccionario de la Lengua Española hace referencia a algo muy bueno.

²⁸ Adjetivo que, conforme al diccionario de la Lengua Española, refiere a: estupendo, buenísimo, excelente.

futbolista, lo que pasa en las finales y el juego fue muy chévere porque ahí aprendimos que todos no ganamos.

Santiago: todo lo del cuento, los juegos, lo que armamos, los audios, todo me pareció muy bueno porque es muy realista, se basa en un jugador.

Nicolás: a mí esta experiencia me ha parecido muy buena, muy divertida, así como jugar con las tabletas, es muy buena.

En los comentarios anteriores se puede vislumbrar cómo incidió la actividad desarrollada en la creación de narraciones transmedia y la implicación de la gamificación en la misma: dos técnicas interactivas y creativas que despiertan el interés y la motivación de los estudiantes en la realización de actividades de aprendizaje. De igual forma, tanto las narrativas transmedia como la gamificación posibilitaron dar protagonismo y la participación a los usuarios, que en este caso fueron los niños de la escuela de fútbol, quienes a través del juego resolvieron dilemas y conflictos de su día a día. Las temáticas implicadas en estos procesos suelen ser orientadas en la asignatura de ética, pero en su forma tradicional de enseñanza limitan la participación del estudiante.

Conclusiones

Identificar las representaciones sociales sobre el reconocimiento del otro y de sí mismo conllevó a desarrollar estrategias para el fortalecimiento de procesos alrededor del trabajo colaborativo y la construcción de amistad.

Lo transmedia aplicado en la investigación brindó diversas posibilidades a los niños en la creación y complementación de la narración, motivó el trabajo colaborativo, y estimuló la creatividad en la elaboración de cada línea argumental que dio origen a la narración transmedia. Se concluye que en el ámbito educativo la convergencia entre la narrativa y lo transmedia se convierte en una mediación pedagógica para fortalecer los procesos de escritura, como lo afirma Buitrago (2019): “amplificaron las posibilidades expresivas de los niños, se diversificaron las opciones de creación de las historias su uso y difusión” (p. 18).

La creación de narraciones transmedia posibilitó la generación de espacios donde los niños dejaron volar su imaginación y, desde su rol protagónico como cocreadores del universo transmedia, plasmaron sus sentimientos, emociones y vivencias. La narración se convirtió en un medio de

expresión y en una forma de liberación, dirigida, como lo afirma Rodari (2008): “a quien cree en la necesidad de que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien sabe el valor liberador que puede tener la palabra” (p. 15).

La implementación del juego dentro de la narración transmedia llevó a los niños a enfrentarse a los retos de situaciones cotidianas, en las cuales la resolución de problemas fue un factor determinante para generar un aprendizaje significativo alrededor del reconocimiento del otro, desde el respeto y la solidaridad. Kapp *et al.* (2012) expresan que “La gamificación es especialmente efectiva cuando es usada para animar el progreso del aprendizaje a través del contenido, motivando a la acción, influencia en el comportamiento e impulsa a la innovación” (p. 56).

Referencias

- Alzate-Gallego, Y., Gutiérrez-Giraldo, M. y Orozco-Vallejo, M. (2018). La proyección social universitaria como acto de donación y hospitalidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 106-118.
- Buitrago, Cruz. O. (2019). *El poder didáctico de las historias. Storytelling transmedia. Alfaomega.*
- Carrier, I. (2010). *El caso de Lorenzo. Editorial Juventud.*
- Cortizo, J. (enero 19 de 2016). *Entrevista a José Carlos Cortizo, organizador del Gamification World Congress. Eniac, Espacio Pensamiento e Innovación Educativa.* <http://espacioeniac.com/entrevista-a-jose-carlos-cortizo-organizador-del-gamification-world-congress/>
- Gil, J. (2014). *¿Cómo crear un proyecto de narrativas transmedia? Análisis, planificación y producción de la experiencia* [tesis de maestría, Universidad Politécnica de Valencia, Repositorio institucional] <https://url2.cl/NQClz>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* New York University. <https://acortar.link/bxx8tD>
- Jiménez Fernández, C. (2015). *Didáctica de la Literatura en Educación Primaria.* Universidad Internacional de la Rioja.

- Kapp, K., Blair, L., & Mesch, R. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley y Sons.
- Ibarra, K. (2020). *Literatura I*. Klik Soluciones Educativas
- Kinder, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California Press.
- Observatorio de Innovación Educativa (2017). *Storytelling. Tecnológico de Monterrey*. <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/storytelling/>
- Prieto, J. M. (2020). *Una revision sistemática sobre gamificación*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/teri.20625>
- Rodari, G. (2008). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Ediciones Colihue; Biblioser
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Grupo Planeta.
- Scolari C.A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (193), 1-23.
- Scolari, C.A. (2017). Educación transmedia: hacia una pedagogía polifónica. En M. Collebechi, y F. Gobato, *Formar En El Horizonte Digital* (pp. 23-32). Universidad Nacional de Quilmes. http://libros.uvq.edu.ar/assets/formar_en_el_horizonte_digital_-_collebechi_gobato.pdf
- Scolari C.A. (2018). *Las leyes de la interfaz, diseño, ecología, evolución, tecnología*. Gedisa
- Valles Calatraba, J. (2008). *Teoría de la narrativa, una perspectiva sistemática*. Iberoamericana. <https://goo.gl/4JcMQj>
- Vélez Llano, J. V. (2016). Storytelling Narrando ando. En Pérez Tornero, J. M. y Tejedor, S. *Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología* (pp. 257-272). Editorial UOC.
- Zorrilla, M. (2017). Transmedia: sustantivo o adjetivo. En B.E Chávez, R. González y I.T, Lay (Coords.) *Desafíos de la cultura digital para la educación*. (pp. 307-325). Udgvirtual. <https://acortar.link/LbwXff>

Capítulo V. Lo transmedia en los procesos de reconocimiento del otro y de sí mismo²⁹

Mauricio Orozco Vallejo

Yorladis Alzate Gallego

San Sebastián de Betania

Las relaciones sociales que se establecen en muchos de los contextos que han sido vulnerados y que se mantienen en esta situación están transversalizadas por múltiples formas de violencia, que van desde la violencia estructural hasta la violencia física y cultural (Galtung, 2016).

En el trabajo desarrollado en el barrio San Sebastián de Manizales, Colombia se presentan muchas de estas violencias asociadas y superpuestas unas con otras, lo cual hace compleja su clara delimitación e identificación. El barrio se construyó en un proyecto de renovación urbana del que formaron parte comunidades que fueron diagnosticadas de alto riesgo por factores ambientales.

En este proceso esta y otras comunidades fueron afectadas por los intereses de transformar el ordenamiento territorial por parte de las administraciones municipales de turno. Ante este cruce de objetivos y necesidades se tomó la decisión de trasladar dichas comunidades a un lugar en el

²⁹ Este capítulo forma parte del Proyecto de *Investigación Representaciones sociales sobre el reconocimiento del otro y de sí mismo, a partir de la construcción de narrativas transmedia*, con los niños de la escuela de Fútbol de San Sebastián de la ciudad de Manizales – Caldas, financiado por la Universidad Católica de Manizales.

cual pudieran convivir. La importancia de reconocer el contexto y sus dinámicas territoriales es fundamental pero también un asunto complejo ya que:

Tratar de reconocer las características de un territorio es un movimiento de ida y vuelta, de un bucle, porque por mucho esfuerzo que se haga, no llegaremos a conocer a cabalidad las características de la realidad, pero sí podremos acercarnos a ellas reconociendo su naturaleza cambiante, contingente, impredecible y compleja. (Marín *et al.*, 2016, pp. 95-96)

De acuerdo con esta situación surge la siguiente inquietud: ¿qué implicó para los habitantes ser desterritorializados, desenraizados del barrio en el cual nacieron? Este es un elemento muy importante para comprender las formas de violencia que se presentan en el barrio San Sebastián de Betania, ya que el tejido social no se construyó desde la cercanía, la historia compartida, las relaciones de vecindad, sino desde la imposición con el cálculo propio de una razón moderna que instrumentaliza y cosifica.

Derrida afirma que en la democracia moderna hay una:

(...) transformación (...) del amigo en cosa, en bien de posesión que busca ser clasificado y registrado para así eliminar el plano de la singularidad. La relación entre calculabilidad y la democracia encontraría su intrínseca relación cuando nos preguntamos por quién cuenta y quién no cuenta, cómo cuenta, etc. (1998, p. 39)

Representaciones sociales

Las representaciones sociales permiten identificar y comprender las diferentes ideas y creencias que sustentan el relacionamiento social, en este caso particular entre los niños de la Escuela de Fútbol de San Sebastián. Los cuestionamientos principales estaban orientados hacia lo que piensan de sí mismos y de los demás, pues dependiendo de ello entran en relación con ellos de formas particulares, generando interacciones de respeto, diálogo o relaciones marcadas por la violencia. La forma en que se generan las relaciones sociales tiene que ver con los acuerdos sociales que la sociedad ha establecido, incluso acuerdos que no necesariamente están formalizados o institucionalizados. En palabras de Moscovici (1962), las representaciones sociales son:

(...) sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...). No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación con algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el

descubrimiento y organización de la realidad [...], sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 34)

En la cita anterior se evidencia cómo las representaciones sociales, a partir de la información de la que se dispone (de la comprensión de los hechos vividos y experimentados y de la toma de posición) permiten ubicar al agente social en dicha relación e integrarse a un grupo social determinado.

Lo educativo y lo pedagógico

Una de las características del proceso formativo que se lleva a cabo en el barrio San Sebastián es su enfoque en educación popular. Para entender las particularidades de este proceso hay algunos aspectos importantes a tener en cuenta: hay niños de todas las edades; el espacio en el que se desarrollan los encuentros es en un apartamento de la zona, no en un aula de una institución educativa; y la asistencia fluctúa mucho. En palabras de Marco Raúl Mejía (2014):

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la Educación Popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su propuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad, ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. (p. 9)

Al respecto Fernández, Orozco y Ospina (2019) comentan que “Se asume la educación como el escenario de encuentro, y la pedagogía como la posibilidad de reflexionar sobre este” (p. 189), es decir, la educación tiene que ver con la convivencia y el relacionamiento, no solamente con la orientación de contenidos y sus respectivos aprendizajes.

Asimismo, se reflexiona desde una educación que está situada y contextualizada, que busca comprender sus particularidades sin caer en generalizaciones. Lo que ocurrió en este proyecto

se debe entender desde sus propias dinámicas sociales, comprendiendo la complejidad de los territorios escolares. Al respecto, plantean Marín *et al.* (2016):

La relación entre la educación y el territorio es dinámica y mutuamente influyente, para la primera, es fundamental comprender las dinámicas territoriales de su comunidad educativa, reconocer sus transformaciones, sus apuestas y orientaciones por parte de los diversos actores que lo habitan. (p. 95)

En el proyecto lo pedagógico se comprendió desde la perspectiva de la alteridad, que plantea la posibilidad y la necesidad de la acogida, de la hospitalidad, de la donación de parte de quienes educan. Respecto a la hospitalidad Derrida (1998) plantea:

Porque es hospitalidad, la intencionalidad resiste a la tematización. Acto sin actividad, razón como receptividad, experiencia sensible y racional del recibir, gesto de acogida, bienvenida ofrecida al otro como extranjero, la hospitalidad se abre como intencionalidad, pero no podría convertirse en objeto, cosa o tema. (p. 69)

La narrativa transmedia

El desarrollo de la narrativa transmedia como estrategia pedagógica en el proceso investigativo tuvo de base técnicas e instrumentos de investigación como la observación, los diarios de campo y diferentes talleres. De igual forma, recoger la información relacionada con las formas de relacionamiento de los niños contribuyó a identificar cómo afrontaban las diferentes situaciones de su diario vivir.

Este proceso inició con la ejecución de cuatro talleres de creación que hicieron posible identificar las representaciones de sus procesos de reconocimiento y de sus experiencias de encuentro con el otro. La ejecución de las actividades permitió a los investigadores, a través de la observación y empleando como instrumento de recolección el diario de campo, identificar cómo los niños se conocen y valoran entre sí, cómo reconocen sus capacidades y limitaciones, cómo piensan, sienten y actúan desde su particular manera de ser.

Las temáticas de los talleres fueron las siguientes:

- Identificación de los lugares del barrio más significativos para los niños, lo cual se realizó a partir de la elaboración de cartografías en plastilina. Los más nombrados fueron la cancha de fútbol y el parque.
- Ejercicio de autorreconocimiento de su cuerpo y sus partes más importantes a través del dibujo de siluetas corporales. Se dibujaron con uniformes de futbolistas.
- Ejercicio de comunicación a partir de la escritura de cartas para sus seres queridos, lo cual permitió identificar con quiénes tenían mejor comunicación, con quiénes se les dificultaba, y con quién vivían y qué tipo de sentimientos había respecto a los integrantes de sus familias.
- Identificación de las prácticas de convivencia en sus barrios a través del diseño y creación de un periódico, que permitió evidenciar los tipos de conflictos más característicos del barrio, las formas en que se transforman o gestionan y quiénes son los actores partícipes de dichos conflictos.

El siguiente enlace permite conocer un producto derivado de una de las actividades desarrolladas que estuvo encaminada en la creación de un periódico donde se plasman relatos y noticias propias de su barrio: <https://www.thinglink.com/card/1318187366745112579>

El desarrollo de estas actividades se aborda a profundidad en el capítulo *La narrativa y la gamificación en entornos transmedia* de esta obra en el apartado sobre elaboración de la narrativa.

En las prácticas de relacionamiento identificadas se pudo observar que algunas de ellas estaban mediadas por la burla, la agresión física y la competencia, otras por la timidez, y la falta de reconocimiento de capacidades y talentos. Algunos niños mencionaron en sus diálogos “En mi casa no me prestan atención”, a otros les decían “no se deje de nadie”, en otros casos manifestaron el apoyo que sus padres les brindaban para continuar en la escuela de fútbol y con sus sueños de ser futbolistas.

La identificación de estas prácticas de relacionamiento permitió tener insumos para dar paso a la creación de la narrativa transmedia, la cual tuvo por objetivo plasmar las formas de relacionamiento en un cuento transmedia.

Esta primera pieza transmedia dio lugar a tres nuevas líneas narrativas, las cuales fueron cocreadas por los niños, y para las que se usaron tres plataformas diferentes: el podcast, las historietas y un cuento-títere. Cada línea narrativa aportó una nueva historia al cuento *Mi mejor jugada*. En el

capítulo *La narrativa y la gamificación en entornos transmedia* de esta obra se puede leer con detalle cómo se dio la construcción de estas piezas transmediales.

En el proceso de cocreación se dieron nuevas formas de relacionamiento, los niños trabajaron de forma colaborativa, y se evidenció un avance en el proceso de escucha y respeto por las opiniones del otro. Al imaginar y recrear lo que iban a vivir los personajes de la historia reflexionaron sobre asuntos como la importancia del respeto por la diferencia, el reconocimiento por las capacidades individuales de cada ser humano y el valor que tienen los amigos y la familia en el cumplimiento de los sueños y las metas.

Tal como lo expresan García y Simancas (2016), hablando de la construcción de otras formas de relacionamiento:

Se nos antoja imprescindible porque atisbamos estas narrativas como pieza clave del engranaje para la transformación social, en tanto en cuanto pueden ayudarnos a deshacernos de las historias dominantes que circulan por doquier y que determinan nuestros modos de vida. (p. 146)

Los hallazgos de este proceso creativo permitieron generar la sexta actividad, enmarcada en la creación de un juego de mesa que fue diseñado y desarrollado por los asistentes de investigación tomando como línea argumental el cuento *Mi mejor jugada*. Este se juega en una cancha de fútbol donde los niños asumen los roles de los tres protagonistas del cuento. Para poder llegar al arco contrario y hacer un gol, los equipos deben enfrentar diferentes dilemas morales, que recrean las situaciones cotidianas que viven en su contexto familiar, social y escolar. Aquí se evidencian las representaciones sociales que poseen los niños alrededor de la agresión y también el fortalecimiento de prácticas de convivencia asociadas al diálogo y el respeto.

La interdisciplinariedad

El proyecto de investigación, desde su base, se enmarcó en la posibilidad del diálogo interdisciplinario. En el mismo se asume que la academia debe comprometerse con las realidades sociales que la interpelan, y acudir al llamado social desde sus diferentes opciones, las cuales van desde el aporte de cada una de las disciplinas involucradas, la construcción conjunta con perspectiva interdisciplinar y la contextualización de dichos conocimientos disciplinares en el mundo de la vida de las personas que habitan estas realidades sociales. Como lo plantean Cendales, Torres y Torres (2004):

(...) la educación debe hacerse no pensando en la academia sino en el mundo, en la vida, en el contexto. Es educar en los problemas reales, lo cual obliga a transformar las facultades y departamentos y a hacer estructuras con base en problemas sociales y contextos culturales y no con base en problemas formales de la institución. (p. 19)

La conversación con los agentes sociales facilitó: el diálogo de saberes; la puesta en escena de las distintas experiencias sociales de los niños; la forma en que ellos interpretan y asumen como normal y natural su realidad social; la forma en que la academia y, en este caso particular, los investigadores de la Universidad Católica de Manizales, privilegiando el encuentro entre los participantes del proyecto, generaron reflexiones sobre lo acontecido y lo vivido; y la búsqueda de otras formas de relacionamiento social que promovieran el respeto, la solidaridad, la hospitalidad y la construcción conjunta.

En este sentido, la propuesta y la visión del diálogo de saberes que se asumió en el proyecto está enmarcada en la perspectiva de Sousa Santos (2010):

Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo, no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlo. (p. 50)

Reconocimiento del otro y de sí mismo

Hablar del reconocimiento del otro y de sí mismo parte del hecho de plantear estos dos procesos en relación, es decir, las personas no se constituyen solas o de manera aislada sino siempre en la relación, en ese *entre nos* del que habla Arendt (1997). Desde otra perspectiva, Paul Ricoeur (2003) plantea que “El hombre no puede pretender el autoconocimiento y la autocomprensión mediante un acceso directo a su conciencia, ya que está recorrido de significaciones distintas de la suya propia” (p. 16).

En este sentido, hablar del reconocimiento del otro y de sí mismo es ubicar las relaciones sociales en el marco de lo político, en esa construcción del nosotros. Ubicar esta relación se fundamenta

en posturas éticas que plantean que antes que la libertad está la responsabilidad como un asunto de reconocimiento y acogida al llamado del otro, es decir, no como algo instrumental en el que se calcula la conveniencia, sino por el contrario, desde la postura de la donación incondicional, como lo plantea Nascimento (2015), retomando a Derrida:

Más que la libertad, importa, con relación a un suelo nacional, el sentido de la acogida como hospitalidad, en la cual el propio señor, dueño de las tierras se vuelve huésped, rehén. El anfitrión, el hospedero, se vuelve huésped en su propia casa. (p. 344)

En palabras de Bárcena y Mélich (2014): “La relación con el otro no es una relación contractual o negociada, no es una relación de dominación ni de poder, sino de acogimiento” (p. 22).

Burla - violencia

Muchas de las relaciones sociales están influenciadas por el ejercicio de la violencia, forman parte de la manera en que los agentes sociales han aprendido a relacionarse entre sí, tratando de imponerse ante ellos y constituyéndose en seres superiores, en palabras de Orozco (2018):

(...) es necesario reconocer que las relaciones entre algunos de los actores educativos están permeadas por una forma de relacionamiento que ha hecho de la violencia y la agresión con el otro una forma legitimada de entrar en contacto entre ellos. (pp. 98)

En el caso de los niños de la Escuela de Fútbol de San Sebastián, la forma en que representaron las situaciones de violencia tuvo una clara referencia al deporte en mención: peleas y burlas entre los jugadores que se daban en la cancha del barrio:

¿Qué no me gusta del sitio? que uno se aporrea en la cancha de cemento, porque se ponen a pelear. Había una vez un niño llamado Pablo que fue a una cancha con unos amigos, ellos se llamaban Mateo, Juan, James y Fredison, fueron a jugar fútbol. Al otro día ellos iban a ir a la cancha, pero fueron unos chinos que les caían muy mal y Pablo se puso a pelear con uno de ellos, al otro día fueron otra vez a la cancha y no estaban los chinos de ayer jugando, más tarde Fredison se cayó se raspó y lo llevaron lesionado entre los tres al hospital y quedó lesionado durante tres meses. (Comunicación personal, 2018)

En los relatos recogidos en el trabajo de campo, los niños de la escuela de fútbol asociaban estas prácticas de violencia al deporte, las cuales eran asumidas como propias de su cotidianidad, es decir, normalizaban o naturalizaban el hecho de que, ante alguna diferencia o discordia con otra persona se resolvía mediante la utilización de la violencia física o verbal, dependiendo del caso. Esto se vio claramente referenciado en la construcción del cuento, ya que a partir de las peleas y discusiones entre los jugadores del equipo de fútbol se desarrolló toda la narrativa transmedia³⁰.

La naturalización de la violencia como forma de relacionamiento es analizado por Orozco (2018) de la siguiente manera:

Además, se ha llegado a la naturalización de lo social como lo plantea Lechner (2002), donde asumimos que el orden social se convierte en un orden natural, rompiendo con la dinámica y la posibilidad de la construcción social. Esto lleva a justificar las formas violentas en las que tratamos al otro, solo por el hecho de que se nos presenta como distinto, sea por condiciones ideológicas, étnicas, religiosas, sexuales, generacionales o etáreas. (p. 93)

En el proceso de construcción de las representaciones sociales alrededor de la convivencia se realiza una construcción del otro a quien se presenta como distinto, mientras el individuo se asume a sí mismo como referencia y punto de partida de la tematización que realiza. Por ello, a través de la burla y el señalamiento de alguna característica particular se construye un sistema de diferencias donde hay dominadores y dominados.

En palabras de García (2002), retomando las principales ideas de Foucault sobre el tema de poder y en particular sobre el sistema de diferencia, “Las diferenciaciones son condición y efecto del poder. No hay relaciones de poder sin diferencias de *status*, económicas, de ubicación espacial, lingüísticas (mayor o menor capital cultural), de destrezas” (p. 39).

Así mismo, García (2002) propone un método para realizar análisis de las relaciones de poder imperantes en una relación social. En el caso de los niños de la Escuela de Fútbol se presentan los siguientes fenómenos.

- Los objetivos que persigue esta relación de poder giran en torno a la pregunta: ¿qué se busca al intentar imponerse ante el otro? Para el caso del proyecto de investigación, algunas de las

³⁰ Para una ampliación de los componentes de lo transmedia en este proceso leer el capítulo *La narrativa y la gamificación en entornos transmedia*.

relaciones sociales que construyen los niños de la Escuela de Fútbol están transversalizadas por la necesidad de reconocimiento.

- Las herramientas que se utilizan para este ejercicio de poder son: la intimidación desde la burla y el insulto y, algunas veces, la violencia física.
- Esta relación se cristaliza en una estructura denominada escuela de fútbol que lleva a que algunos se impongan ante los otros y se naturalice la pretensión de dominación.
- Los grados de racionalización de estas relaciones están transversalizados por la violencia, no tienen ningún tipo de velo o mediación, y se ejercen de manera directa y clara.

Diálogo, solidaridad, amistad

El juego

El juego se convierte en la posibilidad de encuentro entre los compañeros, de compartir y de tejer relaciones de manera solidaria y alegre. El fútbol es una forma de recrearse, aunque los niños se lo toman muy en serio. Se podría citar a Gadamer (1999) en cuanto a la seriedad que el juego representa para los niños, de ahí el origen de conflictos entre ellos cuando algo no sale como lo esperaban:

De hecho, el juego solo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona del todo al juego. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo. El que no se toma en serio el juego es un aguafiestas. El modo de ser del juego no permite que el jugador se comporte respecto a él, como respecto a un objeto. El jugador sabe muy bien lo que es el juego, y que lo que hace «no es más que juego»; lo que no sabe es que lo «sabe». (p. 144)

En el momento en el que se indagó por los gustos y preferencias de los niños, algunos respondieron:

Lo que más me gusta es el fútbol y lo que menos me gusta es cuando no me dejan jugar. (Comunicación personal, 2018)

Es claro que el juego, sobre todo la práctica del fútbol, forma parte de las actividades que más les gusta realizar. En palabras de Gadamer (1999): “Puede decirse por ejemplo que para el jugador el juego no es un caso serio, y que esta es precisamente la razón por la que juega” (p. 144). Es decir, se

convirtió en una actividad que disfrutaban y buscaban practicar todo el tiempo, ya que recreaban su ser y su existencia y por eso mismo cuando se les preguntó por lo que no les gustaba señalaron la imposibilidad de jugar.

Asimismo, el juego se convierte en posibilidad de interacción, de salir a otros lugares que normalmente no forman parte de la cotidianidad pero que son referentes importantes cuando se asume la práctica del deporte y el reconocimiento que conlleva poder estar en dicho lugar. Al respecto, dice un participante del proyecto de investigación: “Te llevan a entrenar fútbol a las canchas auxiliares del estadio y a veces te regalan un uniforme si juegas muy bien” (Comunicación personal, 2018).

Otra práctica que es característica en el barrio San Sebastián, de manera particular para las niñas, es la danza, incluso la animación o el porrismo. Esta práctica es reconocida por las niñas como algo que se aprende y que en un momento determinado se puede enseñar a otras personas desde un gesto de donación y entrega: “La danza nos motiva a bailar y aprender para enseñar a otros, aunque falles vuelve a intentarlo” (Comunicación personal, 2018).

En palabras de Jaramillo, Cortés y Jaramillo (2020), refiriéndose a los gestos de entrega, como los mencionados anteriormente:

(...) gestos de entrega y donación, de ofrecimiento, no solo de su saber sino de su propia humanidad, lo que invoca a un psiquismo o animación en la cual, la diferencia entre el uno y el otro llegan a significar la no-indiferencia; es decir, una relación original, siempre distinta en cada caso. (p. 150)

La amistad

El diálogo también está presente en algunas de las relaciones sociales que establecen los niños, fundamentalmente, entre los que se sienten más próximos entre sí y se vuelven amigos, ante quienes se abren de manera directa, compartiendo buena parte de sus sueños y anhelos.

Derrida (1998) propone una amistad basada en la incondicionalidad, que no depende de nada ni está mediada por nada, solo por el gesto de entrega:

Una segunda vez, para alabar la respuesta de Blois cuando este declara su obediencia a las órdenes de Graco, una fidelidad aparentemente incondicional, puesto que habría prevalecido incluso si este último le hubiese ordenado prender fuego a los templos, pero las cosas son quizá menos claras: Eran más amigos que ciudadanos; más amigos que amigos o enemigos de su país; que amigos de la ambición

o de los disturbios. Habiéndose entregado totalmente el uno al otro, tenían totalmente las riendas de las inclinaciones el uno del otro. (p. 266)

La familia

Las relaciones familiares se identificaron como el eje central de las relaciones sociales de los niños, siendo referentes permanentes en todo lo que hacen, en todo lo que anhelan y esperan de la vida. Ante una actividad que buscaba identificar sus relaciones familiares un niño comentó:

Me gustaría mucho ir con mi mamá y mi hermanita a la playa, no conocemos el mar, incluso podríamos irnos por tierra ya que es más barato, mi mamá ha estado averiguando a ver si nos lleva a finales de este año. (Comunicación personal, 2018)

En esta misma actividad se buscó identificar lo que hacían los fines de semana, con quiénes compartían estos días. Muchos hablaron sobre visitas al parque en compañía de sus familias y, ante la pregunta ¿con qué persona me encuentro en el sitio?, respondieron:

Con mi mamá, con mi hermana y con mi papá.

Había una vez un niño que estaba jugando en el columpio y cuando se iba a ir se tiró por el tobogán y la mamá lo estaba esperando y luego fueron por la abuela y se fueron todos para la casa. (Comunicación personal, 2018)

Además, resaltaron el cariño, el amor y, en general, todos los buenos valores que deseaban que caracterizaran a sus familias: “En mi familia somos amables, honestos, compartimos, no peleamos, nos amamos” (Comunicación personal, 2018).

Satir (1990), al comprender las distintas dinámicas familiares, resalta el tema de los afectos positivos y la disfuncionalidad de otros tipos de familias:

En la familia se presentan sentimientos afectivos positivos que contribuyen a una buena autoestima, reflejada en la presencia de la tolerancia, una adecuada comunicación familiar y flexibilidad en las reglas. Bajo estas condiciones aparece lo que se considera una familia funcional. Una familia disfuncional presenta frecuentemente violencia y conflictos, deficiente comunicación, poca tolerancia, es inflexible y puede llegar a afectar la autoestima y, por ende, lo relacionado con el ámbito educativo. (p. 389)

El contexto

El lugar que los niños habitan, reconocen, y se apropian está directamente relacionado con las prácticas que despliegan y con las posibilidades de mejoramiento de sus condiciones materiales e inmateriales de existencia. En este caso se trata de la práctica del fútbol y de la danza:

Estábamos en el polideportivo de San Sebastián con unas actividades de Obras Sociales Betania y nos divertíamos mucho y la cultura es muy buena, luego construyeron un mega colegio lo cual permitió estudiar en la zona y no tenemos que trasladar a otro lugar para hacerlo. (Comunicación personal, 2018)

De igual forma le asignan al barrio unos valores por los cuales quisieran que fuera reconocido, no solo por las representaciones sociales asociadas a la violencia física, social o cultural, sino con representaciones sociales que resalten otras prácticas que allí también están presentes:

Buenos días, señoras y señores, bienvenidos a San Sebastián de Betania, les tenemos noticia del barrio, el cual se caracteriza por el respeto. (Comunicación personal, 2018)

Sefair y Quiceno (2015) hablan de la influencia del lugar y de quienes lo habitan en la constitución recíproca del mismo:

Se considera que, en esa misma medida, el lugar pertenece al sujeto, pues es este último quien lo transforma, lo interviene, lo modifica, lo impregna de su ser individual y social, lo altera en la relación con su comunidad; el lugar imprime tanto carácter al ser, como el sujeto imprime ser al lugar, a lo que también aporta Maderuelo expresando que cada lugar reclama a quienes lo habitan, la ejecución de acciones determinadas para conservar sus cualidades y preservar su calidad de lugar. (p. 68)

La naturaleza

Otro aspecto relevante fue la presencia de una conciencia alrededor del rechazo al maltrato animal. En un taller en el que se buscó indagar por las prácticas de convivencia reconocidas en el barrio, se habló del respeto no solo hacia las personas sino con relación a todos los seres vivos:

El respeto es no pegarles a los otros, no promover ni practicar el maltrato animal. (Comunicación personal, 2018)

Noguera (2004) habla desde la perspectiva del pensamiento ambiental y nos invita a resignificar nuestra relación con el mundo, no solo el mundo que compartimos con los otros sino también con

lo otro, con aquello que ha sido explotado y cosificado en nombre del progreso, de la civilización y del desarrollo, en una palabra, la modernidad occidental:

En nombre de los ideales que pregona, de la libertad, la democracia y la igualdad, en nombre de Dios, su más bella construcción poética, esta especie humana mata a sus propios congéneres. Pero también ha creado la belleza. Si somos la autoconciencia de Gaya, reencontremos nuestro mundo por medio de la palabra, de la construcción de imaginarios que nos representen nuevas relaciones, otros valores, en el intento de buscar que, por fin alguna vez, la vida sea el valor supremo que rige los otros valores y estructura nuestras sociedades en paz con nosotros mismos, con los otros y con el entorno. Tenemos fe en que la utopía se va haciendo realidad por la palabra. (p. 67)

Conclusiones

El reconocimiento de sí mismo está en una relación directa con el contexto, con su historia, y trayectoria biográfica. Es decir, lo que los niños de la Escuela de Fútbol de San Sebastián representan sobre sí mismos está relacionado y referido al lugar que habitan, sus historias de vida y los diferentes elementos políticos, sociales, culturales y económicos que han tejido el contexto y el territorio en el que ellos han crecido.

En el relacionamiento social se pudieron identificar las prácticas de violencia que entre ellos están presentes, muchas de las cuales son heredadas y aprendidas como formas naturales y normales de relacionamiento, pero asimismo se encontraron prácticas que tienen que ver con el cuidado del otro y la construcción de amistad.

La práctica del fútbol implica, no solo el juego y el ejercicio físico, sino que también permite reflexionar sobre las construcciones sociales que los niños participantes del proyecto han venido incorporando, la posibilidad de encuentro y construcción conjunta, incluso en medio de tensiones, discordias y conflictos.

Todo el ejercicio transmedia que se desplegó en este proyecto de investigación permitió que de manera lúdica y creativa se pusieran en evidencia las representaciones sociales sobre sí mismo y sobre el otro. Es decir, no se indagó de manera directa y puntual sobre estas representaciones, sino que emergieron de acuerdo con los ejercicios escriturales y textuales que se produjeron a lo largo del desarrollo de los talleres mencionados anteriormente. La información resultante de estos

ejercicios se convirtió en el insumo primordial que permitió la escritura del cuento *Mi mejor Jugada*, producto detonante de la historia transmedia cocreada por los niños.

Referencias

Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.

Bárcena, F., y Melich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Paidós.

Boaventura de Sousa Santos (2004). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Trilce Extensión Universitaria.

Cendales, L., Torres, F., y Torres, A. (2004). *Uno siembra la semilla, pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda.* <https://dokumen.tips/documents/entrevista-a-fals-borda-uno-siembrala-semilla.html?page=4>

Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabra de acogida.* Trotta.

Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad.* Trotta.

Fernández, O, L. Orozco, M. y Ospina, D.A. (2019). Educación, democracia, construcción de paz y memoria social. Aproximaciones al estado del arte en contextos de conflicto armado en Colombia (174 – 199). En G.C. Valencia González (Ed.) *Saberes, conocimientos y epistemes de la investigación en América Latina.* Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método I.* Sígueme.

García, M. I. (2002). *Foucault y el poder.* Universidad Autónoma Metropolitana.

García López, M., y Simancas González, E. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social. *Estudios Culturales de la Universitat Jaume I (15)*. 153-169 <https://www.e-revistas.tuji.es/index.php/clr/article/view/2159/1847>

Jaramillo Ocampo, D., Cortes Morales, E., y Jaramillo Echeverri, L. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 147-162.

- Mejía, M. R. (2014). La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22), 1-31.
- Moscovici, S. (1962). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Universidad Nacional de Colombia
- Orozco, M. (2018). El cuidado del frágil en medio de la violencia escolar. Jaramillo-Ocampo, D., y Orrego-Noreña, J. *Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Parra Bernal, L., Chaverra, L., Patiño, Marín, M., Fernández, O., Orozco, M. y Palacio, J. (2016). *Educación sociedad y cultura*.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración-configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Saavedra, A., y Fidalgo, H. S. (Eds.). (2015). *Hostilidades y hospitalidades: memoria de un evento sobre Jacques Derrida*. Universidad Externado de Colombia.
- Sefair, M. y Quiceno, A. (2015). *AAPEX: fenomenología de los ambientes de aprendizaje externos*. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Capítulo VI. Reconocimiento e interacción con el canon: dimensiones de literacidad transmedia

María Luisa Zorrilla Abascal

Carlos José Cruz García

El presente capítulo deriva de un proyecto de investigación-intervención donde se empleó una estrategia transmedia con diversos propósitos. Para efectos de comprensión, interesa, en particular, lo referente a la activación de quien lee como cocreador del relato.

El *fanfic*, nuestro punto de partida

En la caracterización conceptual de lo transmedia uno de los rasgos esenciales es que el producto o la experiencia transmedia ofrezca opciones y oportunidades para la interacción y la participación, las cuales pueden ser de diversa índole. En el presente capítulo interesa en particular la denominada interactividad productiva (Ryan, 2015), que se refiere al involucramiento creativo de quien interactúa con el producto o la experiencia, lo que se expresa a menudo como prácticas de cocreación, siendo el *fanfic* una de las más frecuentes entre el público adolescente.

Podría pensarse que el *fanfic* es una práctica relativamente reciente facilitada por internet y los medios digitales, pero *fanfiction* es un término que se ha usado desde la primera mitad del siglo XX para denominar la producción de los aficionados a la ciencia ficción, quienes incursionaban en

el género a través de *fanzines* o revistas publicadas por fans y para fans. Esta práctica se trasladó y potenció en internet, actualmente existen variadas manifestaciones.

Cabe señalar que la práctica misma es mucho más antigua, pues las obras artísticas destacadas han tenido a menudo el efecto de inspirar a otros a generar secuelas, precuelas, imitaciones y adaptaciones, buscando llenar los huecos dejados por el autor original o plantear vías alternas para los personajes y la historia, aunque invariablemente retomando su universo creativo con mayor o menor apego.

Como se verá más adelante, uno de los conceptos medulares en el *fanfic* es el canon, con el cual interactúan de forma consciente o inconsciente los cocreadores. En este capítulo postulamos el reconocimiento del canon y la forma en que los cocreadores interactúan con él como dimensiones de literacidad transmedia.

Entendemos literacidad transmedia (o alfabetismo transmedia) “como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrollados y aplicados en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari, 2018, p. 4).

El canon

El término canon se ha adoptado en el ambiente del *fanfic* para denominar aquello que es congruente con la lógica y la coherencia interna de un determinado universo creativo y ello se infiere de la obra publicada por el creador original, ya que por lo general no es algo que esté expresado como normas o reglas a seguir en forma expresa (Romano, 2016). El canon es un derivado por extensión de la forma común en que se aplica el término *canónico*, como el “conjunto de normas o reglas establecidas por la costumbre como propias de cualquier actividad” (RAE, 2019). Para muchos fans el canon es la obra original, sin embargo, hay quienes consideran que cualquier información proporcionada por el autor, sea en su obra original o por cualquier otro medio, ha de considerarse como parte del canon.

Hay autores, como Roald Dahl, quien luego de la publicación de sus célebres obras para niños reveló ocho ingredientes básicos que procuraba incluir siempre en sus libros infantiles (Bradshaw, 2007), lo que podría considerarse el canon mismo explicitado por el autor³¹.

La dificultad para delimitar el canon es, por tanto, el principal desafío para reconocerlo por parte de los lectores que se sienten motivados para interactuar creativamente con el universo narrativo propuesto por un autor.

El universo narrativo es, por lo general, más amplio que la parte visible de la obra, pues el creador requiere: desarrollar la biografía de los personajes (previa a su aparición en el relato) y los antecedentes de la historia; y establecer los elementos, las características o las reglas de su universo narrativo, especialmente si se trata de un entorno fantástico. Incluso, en algunos casos los metarrelatos pueden desdoblarse en nuevas creaciones, como sucedió con *El Silmarillion* (Tolkien, 1977) que es el derivado de un primer esbozo que el autor escribió de la mitología de su mundo fantástico: *La tierra media*. Algo similar sucedió con *Los cuentos de Beedle el Bardo* (Rowling, 2008), un libro, hasta entonces inexistente, que se menciona en la séptima entrega de la saga de Harry Potter. Posterior a la publicación de dicha entrega, J.K. Rowling escribió el libro y produjo una edición de solo siete copias hechas artesanalmente. Cuando se conoció su existencia, hubo tal demanda de los seguidores que la autora aceptó publicarlo.

Los dos ejemplos mencionados dan cuenta de entretelones de dos conocidos universos narrativos que inicialmente no fueron concebidos para publicarse. Sin embargo, públicos o no, al ser componentes de los universos narrativos forman parte del canon.

Así, para efectos del presente capítulo, consideramos que el canon está conformado por al menos tres tipos de componentes:

- Todo lo publicado originalmente como parte de la obra, donde la información que se da a conocer del universo narrativo puede ser explícita o implícita.
- Todo lo dado a conocer por el autor en otros medios, como pueden ser entrevistas, documentales, sitios web oficiales, redes sociales, entre otros.

³¹ Las 8 reglas de Roald Dahl para sus libros infantiles son: 1. Solo agrega chocolate. 2. Los adultos pueden dar miedo. 3. Pasan cosas malas. 4. La venganza es dulce. 5. Mantén un sentido del humor malvado. 6. Elige ilustraciones perfectas. 7. Las películas son divertidas... ¡pero los libros son mejores! 8. ¡La comida es divertida!

- Obras publicadas después de la obra original, que complementan o expanden lo dado a conocer en un primer momento. Pueden ser en diferentes formatos, incluyendo filmes, videojuegos, cómics, libros, por solo mencionar algunos.

El rasgo que no puede faltar en ninguno de los tres componentes antes mencionados es la participación directa del autor o al menos su validación. Este último caso, de lo que podríamos considerar una participación indirecta pero validadora, lo encontramos en la publicación del libro titulado *El diario secreto de Laura Palmer*, publicado en 1990 por Jennifer Lynch (la hija de David Lynch), entre la temporada 1 y 2 de la serie televisiva de culto *Twin Peaks* con la anuencia y respaldo de sus creadores, David Lynch y Mark Frost. El diario se entretije a la perfección con las dos primeras entregas de la serie, pues incluso hay páginas faltantes en él, para no revelar al asesino, quien sería dado a conocer en la temporada 2. En este caso, aunque el diario no es un producto directo de los creadores, es un producto autorizado por ellos y por tanto podríamos considerar que forma parte del canon.

¿Qué se ha escrito del tema?

Si bien la identificación y la interacción con el canon no han sido temas ampliamente abordados en trabajos académicos, en este apartado buscamos presentar una selección de algunas investigaciones sobre cocreación y su relación con el canon en franquicias transmedia. Cabe señalar que no se pretende agotar el tema, ni hacer una revisión exhaustiva, sino presentar un muestreo de trabajos recientes en diferentes contextos.

En el capítulo se usa el término *prosumidores*³² para referirnos a las personas que se involucran en prácticas de cocreación. Cabe señalar que, respecto al uso del término existe una interesante discusión publicada por Aparici y García Marín (2018) en la que analizan las diferencias entre el término *emirec* (mezcla de emisor-receptor) propuesto por Cloutier y *prosumidor* (mezcla de productor-consumidor) propuesto por Toffler, ambos en la década de los años setenta. Según los autores, si bien ambos conceptos pretenden fusionar las figuras de emisor y receptor, su trasfondo es por completo diferente, ya que la noción de prosumidor representa relaciones verticales entre

³² Prosumidor es un neologismo que integra las palabras productor y consumidor (el término es atribuido a Toffler, 1980). En el contexto de este capítulo se refiere a los consumidores de productos culturales, cuyo involucramiento creativo genera producciones *amateur derivadas*.

las fuerzas del mercado y los ciudadanos, en tanto que el emirec evoca relaciones horizontales entre comunicadores profesionales y *amateurs*. En la mayoría de los casos que retomamos de la literatura en este capítulo, consideramos que, derivado de las relaciones entre los fanáticos y las industrias creativas, en general, los fanáticos creadores son mejor descritos por el término *prosumidores*.

Uno de los aportes fundamentales para este trabajo, si bien no académico, es retomado por Jenkins, Ford y Green (2013). Se trata del blog de *Obsession Inc.* (2009), en el cual se plantea que las creaciones de los prosumidores pueden ser afirmacionales o transformacionales, según su relación con el canon. El *fanfic* afirmacional se apega al canon, es decir, el prosumidor lo identifica y es consciente de las reglas del universo narrativo, las características físicas y emocionales de los personajes y la trama. Por tanto, el *fanfic* creado desde una postura afirmacional se centra en la exploración de detalles de la obra y no transgrede los límites del producto original. Según *Obsession Inc.* (2009) la mayoría de las comunidades de fanáticos afirmacionales se concentran en foros o sitios creados por el autor principal y tienen una relación más o menos fraternal, donde el masculino es el género predominante.

En contramano, el *fanfic* transformacional se aleja del canon y plantea expansiones, cambios sustanciales respecto a la trama, modifica el género de algunos personajes, introduce temas o enfoques no contemplados en la creación original (por lo general de índole sexual), y plantea relaciones amorosas no existentes en la obra de origen. Estas creaciones son publicadas en sitios web y foros de fans en forma anónima o bajo seudónimos, pues este tipo de prosumidores a menudo son agredidos por fanáticos ortodoxos y pueden ser demandados por las compañías propietarias de los derechos de las obras. Según *Obsession Inc.* (2009), la mayoría de quienes crean este tipo de contenido son mujeres.

Olin-Scheller y Wikström (2011) plantean que en el *fanfiction* es importante apearse al canon y que las historias que se apartan del mismo deben indicarlo agregando las iniciales OOC (*Out of Character*³³) o AU (*Alternate Universe*³⁴). OOC indica que la historia desarrolla al personaje apartándose de su línea original o que incluso propone nuevos personajes y AU señala que la historia se ha trasladado a lugares, tiempos o situaciones que no coinciden con el trabajo original.

³³ Fuera de personaje.

³⁴ Universo alterno.

Lankshear y Knobel (2011, citados en De Lama, 2015, pp. 22-23) clasifican el *fanfiction* en: escritura en canon, historias de universo alternativo, *cross-overs*, narrativas relacionadoras (*shippers*) y auto-inserto. Si bien las primeras dos no requieren mayor explicación conforme a lo ya expuesto, los *cross-overs* son creaciones que mezclan personajes de universos narrativos, los *shippers* son narrativas que plantean relaciones románticas de diversa índole entre los personajes y el auto-inserto es cuando los creadores se insertan a sí mismos como personajes.

Herzog (2013) explicita en su trabajo otras abreviaturas que forman parte de la jerga con la que se comunican entre sí los creadores de *fanfic* y que les ayudan a clasificar sus obras y a situarlas en el universo narrativo canónico o extracanónico, este último llamado también fanon (el canon de los fans).

Chávez (2014) llevó a cabo un estudio de caso que tuvo como objetivo observar de qué manera se despliega, modifica o cuestiona la narrativa implicada por la televisión respecto al relato canónico del dibujo animado, mediante el análisis de *fanarts* producidos por los seguidores de la serie animada *Hora de aventura*. Respecto a la muestra, se usó una página de Facebook donde los participantes publicaban *fanarts* dedicados a dicha serie, un total de 127 posteos fueron analizados.

Chávez se basó en las dimensiones teóricas definidas por Scolari (2009) para el análisis de obras transmedia tales como: tipo de contenido; tipo de relación con los contenidos oficiales; estrategia de expansión utilizada, que implica lo espacial, lo temporal, los personajes, y el género; y componentes intertextuales. Asimismo, se tomaron algunas características expuestas por Jenkins (2009) sobre las principales diferencias entre los productos originales y los creados por los prosumidores: expansión *vs.* profundidad; continuidad *vs.* multiplicidad; inmersión *vs.* extractibilidad.

Derivado de tales dimensiones teóricas se clasificaron las 127 publicaciones en cuatro categorías de *fanart*: intertextual, de reinención, reflexivo y humorístico. Los resultados de esta investigación confirmaron que los fans llenan los huecos en sus narrativas favoritas o expanden sus universos; no obstante, no siempre se apegan al canon de la obra, sino que buscan proponer hipótesis sobre el pasado de los personajes, cambios de género, romances y, a veces, se rebelan contra los creadores, ya que proponen tramas alternativas respecto a la original. En el caso de *Hora de aventura*, que son dibujos animados para público infantil, llama la atención que mucho del *fanart* publicado en internet propone ángulos eróticos y románticos, que transgreden el canon. Chávez también puntualiza que en la mayoría de los casos la autoría del *fanart* se pierde, ya que se comparten de manera masiva y muchas veces los prosumidores no firman sus creaciones.

Rodríguez y Paíno (2015) presentaron un estudio de caso sobre la serie española *Ministerio del tiempo* (<https://www.rtve.es/television/ministerio-del-tiempo/>), donde la figura del director se diluye con la de los prosumidores, quienes generaban activamente narrativas alternativas a dicha serie, las cuales circulaban por las redes sociales constantemente. El objetivo de dicha investigación fue indagar si se podía aplicar el concepto de transmedia a dicha obra y, por otro lado, cómo estaba contribuyendo la participación de los fans en el universo narrativo de la serie televisiva.

Las autoras encontraron que la producción de la serie aplicó una serie de acciones para convertirla en transmediática, entre ellas: la creación de un *making of* que era transmitido al finalizar cada capítulo; perfiles oficiales del programa en redes sociales como Facebook, Twitter e Instagram; un grupo de WhatsApp exclusivo para los seguidores de la serie; un programa *online*; y un foro en línea denominado *La puerta del tiempo*, que estaba enfocado a los debates sobre hechos históricos y cómo la serie los planteaba. En general, los seguidores de la serie tenían muchas opciones para acceder a contenidos relacionados. Con el tiempo, los fanáticos pasaron a autodenominarse *ministéricos* en Twitter y emprendieron diversas acciones como crear perfiles de los personajes de la serie, entradas en blogs, grupos en Facebook, páginas en Tumblr, una página en Wikipedia, canales en YouTube y gestión de redes de *fansubbers*³⁵.

Dada la alta atención que los fanáticos le dieron a la serie, los creadores vieron la oportunidad de involucrarlos aún más en el universo narrativo, y para ello crearon un curso en línea ficticio denominado *Curso básico de formación para nuevos miembros del cuerpo funcional de la institución*, donde habían videos hechos por los personajes de la obra y lecciones que se debían estudiar; asimismo, los *ministéricos* crearon un generador de certificados automáticos para quienes quisieran ser parte de dicha comunidad.

Las autoras concluyeron que todo este fenómeno alrededor de la serie *Ministerio del tiempo*, podría denominarse *participación transmedia*, ya que son fanáticos que además de “seguir las estrategias transmedia de la serie, generan por iniciativa propia creaciones que completan y enriquecen el universo narrativo de la obra” (Rodríguez y Paíno, 2015, p. 311).

Guerrero-Pico (2015) realizó un estudio que tuvo como propósito principal ofrecer una panorámica del impacto de la narrativa transmedia en los mecanismos que intervienen en la creación del

³⁵ Fans que subtitulan un producto audiovisual para hacerlo accesible para otros fans que no hablan el idioma original en que está producido.

fanfiction basado en series de televisión (específicamente de la serie *Fringe*). Asimismo, analizó la alfabetización digital en estas prácticas. El estudio partió de una visión de corte etnográfico: la autora diseñó un cuestionario anónimo en línea, el cual contaba con versiones en español e inglés, con la intención de que alcanzara a la mayor población posible. El cuestionario se publicó en ocho sitios web de fanáticos de *Fringe*. Las preguntas estaban enfocadas a conocer los sitios en que los participantes leían *fanfic*, los medios que usaban para leer y si eran creadores o solamente lectores. El cuestionario incluía preguntas que funcionaban como filtros entre los lectores/autores y los lectores beta³⁶. Un total de 304 personas respondieron el cuestionario, de las cuales la mayoría eran mujeres (60 %); la edad media de los participantes fue de 27 años.

La autora encontró que la principal razón por la que los fans consumen *fanfiction* es la necesidad de estar más tiempo en contacto con la serie y sus personajes. Además, respecto a los escritores y lectores beta, señaló que el 34 % de los fans al momento de escribir tiene en cuenta la expansión transmedia del universo narrativo, ya que lo considera parte del canon. En contramano, el 54 % comentó que se basa exclusivamente en la serie televisiva para escribir su *fanfic* y no toma en cuenta los otros contenidos transmedia disponibles, ya que no los considera parte del canon.

Guerrero-Pico (2015) señala que a pesar de que *Fringe* tiene un universo transmedia amplio, todavía los fans no lo aceptan como canónico y toman como base legítima solamente la serie televisiva. El estudio no ahondó en el porqué de esta actitud hacia el universo expandido de la franquicia. Asimismo, la autora considera que el *fanfic* tiene potencial para ser una vía de alfabetización mediática, ya que muchos de los lectores y autores emplean software especializados para la edición de imágenes, desarrollan habilidades de redacción periodística para escribir las historias y, finalmente, se sienten motivados a aprender inglés, ya sea para experimentar la obra en su lenguaje original o para participar haciendo traducciones al español de *fanfic* escrito originalmente en inglés.

Abad (2016) establece que existen tensiones entre las industrias creativas y los aficionados de las franquicias, ya que estos últimos están cada vez más inmersos en las historias y las amplían a través de creaciones *amateurs*. En este sentido, se discute respecto a las acciones legales que algunas compañías y creadores emprenden contra los cocreadores o fans, quienes, a pesar de hacer sus

³⁶ Los lectores beta son aquellos fans que tienen acceso a los borradores de los *fic*s para editarlos y sugerir cambios a los autores antes de su publicación (Karpovich, 2006 citado en Guerrero-Pico, 2015).

creaciones sin ánimo de lucro, reciben advertencias para no continuar con dichas prácticas, que, se considera, lesionan la obra original.

Según la autora no pasa lo mismo en la industria de los videojuegos, donde parece existir una mejor relación entre los creadores y su público, aunque esto tal vez se deba a que hay un menor número de cocreadores en este medio, ya que se requieren complejos programas y sofisticadas competencias para emular un videojuego con calidad. La autora hace un recuento de los videojuegos transmedia que mayor éxito han tenido, entre los que señala a *Super Mario Bros*, *Carmen Sandiego*, *Assassin's Creed*, *Halo*, *The Silver Lining* y *Chrono Trigger: Crimson Echoes*. Estos videojuegos tienen en común que han diversificado sus personajes y universos por diversos medios, lo que los vuelve productos transmedia.

En el estudio también se enlistan los diferentes tipos de productos que existen alrededor de un determinado producto cultural, llamados *fan art*, *fan film*, *fan game* y *fan comic*, entre otros. También señala que algunas compañías son más abiertas que otras a las comunidades de fans y sus creaciones *amateur*, ya que son conscientes de los grandes beneficios que tiene el que los fans mantengan viva la obra, ya que su actividad creativa les requiere estar constantemente hablando, publicando y compartiendo contenido sobre ella, incluso reconociendo y premiando a sus pares cocreadores. Lo anterior incrementa las posibilidades de que otras personas consuman el producto y se enganchen con él.

Abad (2016) señala que existe una práctica por parte de muchas compañías de videojuegos llamada *mods*³⁷, que consiste en dotar a los cocreadores de herramientas para hacer pequeñas modificaciones al juego para después apropiarse de las mejores y hacerlas oficiales, lo que les ahorra recursos, pues los fans no cobran por dicha actividad. En este sentido, la mencionada autora pone de ejemplo el juego de rol multijugador en línea (MMORPG) *Star Wars Galaxies*, creado por Sony Online Entertainment, donde la compañía incluyó a los fans como parte del proceso de su desarrollo antes de lanzarlo.

Abad (2016) puntualiza que las comunidades de fanáticos son un beneficio para las industrias culturales, ya que son los principales publicistas de las obras transmedia y además pueden agregar mejoras a los videojuegos, que prácticamente no tienen ningún costo para la industria.

³⁷ Del inglés *modifications* que se traduce como modificaciones.

Por su parte, Greco y Lopes (2020) realizan una reflexión sobre la delgada línea entre los textos canónicos y los textos escritos por fanáticos. Específicamente estas autoras trabajan *El fantasma de la ópera* y las múltiples adaptaciones audiovisuales que hay sobre esta narración en el sitio web *Archive of Our Own* (conocido por los fans como AO3). En este sentido, las autoras argumentan que todos los textos, en alguna medida, sufren un proceso de alteración cuando son traducidos de un idioma a otro, ya que los traductores también abonan ciertas palabras o significados a las obras. A este proceso le llaman *transcreación*. Si bien los traductores intentan mantenerse fieles a los sentimientos y a las palabras del autor, las autoras dicen que es casi imposible leer en otro idioma el significado original de la obra.

Greco y Lopes (2020) encontraron, mediante el análisis de los textos escritos, que los fans son los responsables principales de que la obra siga viva entre las audiencias más jóvenes, ya que la difunden constantemente. Asimismo, establecen que con la transcreación se “han borrado los límites entre lo que puede o no puede considerar una adaptación del original” (p. 22). Y esto es lo que precisamente pasa con las adaptaciones de *El Fantasma de la ópera*, donde cada adaptación de los creadores en diferentes medios abona algo diferente.

Espinoza (2021) realizó una investigación sobre los fanáticos (del sitio web Fanfic.net conocido como FFN) de la saga de libros *Canción de hielo y fuego* en los que se basa la serie de HBO *Juego de tronos*, que tienen sus propios códigos y prácticas. Esta investigación tomó en cuenta la estética de la recepción y las comunidades virtuales como referente teórico.

Se aplicó un cuestionario para conocer datos generales de la comunidad *Alas negras, palabras negras* y para el análisis de contenido cualitativo se tomaron en cuenta: el volumen de producción de contenido, similitudes y diferencias entre los textos respecto a la obra original, géneros del relato, construcción de personajes, hilos y tramas narrativas, comentarios en los foros y el compromiso con la obra original.

El autor encontró que los fans “se apropian del relato y lo manipulan de una manera lúdica completando y respondiendo a los espacios dejados por el texto original” (p. 25). Finalmente, el autor señala que esta comunidad tiene una relación tensa con George R.R. Martin (escritor de la obra original), ya que él ha mostrado recelo respecto a su obra y la creación de contenido por parte de los fanáticos. En reacción a ello estos argumentan que entienden que el crédito es totalmente del autor, pero que ello no es razón para no expandir la historia y los personajes, siempre y cuando solamente se haga por motivos lúdicos, sin ningún tipo de percepción económica.

En este breve recuento de algunos trabajos de investigación que se enfocan en la labor de los prosumidores y sus obras, podemos apreciar las complicadas relaciones que establecen con el canon y con las industrias culturales. Esta última relación es problemática porque existen leyes y políticas respecto al uso o reproducción total o parcial de los contenidos, aunque también ha resultado evidente para quienes detentan los derechos sobre las obras que las comunidades de fanáticos y su interés por participar en el universo narrativo puede ser una fuente de publicidad y de nuevas ideas que enriquecen la franquicia a un costo bajo o nulo.

Entre los investigadores de habla hispana, a excepción de Guerrero-Pico (2015), quien sí menciona el potencial que entraña el *fanfic* para la alfabetización mediática, en general no se exploran las competencias particulares que se requieren para participar en la cocreación, en particular las referidas a la interacción con el canon, área de oportunidad para el contenido del presente capítulo.

Reconocimiento e interacción de los cocreadores con el canon

Este trabajo, al igual que otros en torno al tema, considera que la investigación referida a la literacidad transmedia ha de focalizarse “en lo que los jóvenes están haciendo con los medios y [considerarlos] prosumidores (productores + consumidores), personas potencialmente capaces de generar y compartir contenidos de diferentes tipos y niveles de complejidad” (Scolari, 2018, p. 4).

La interactividad productiva (Ryan, 2015), es decir, el involucramiento creativo de los lectores con un determinado universo narrativo requiere al menos de dos competencias, las cuales consideramos como dimensiones de literacidad transmedia (o alfabetismo transmedia):

- Reconocimiento del canon.
- Elección libre y consciente de la postura que se adoptará en lo que se refiere a la interacción con dicho canon.

Sobra señalar que se requieren también competencias tradicionales asociadas al ámbito creativo en que se esté incursionando. En el *fanfic* que se desarrolla en torno a obras literarias, es indispensable contar con competencias de lectoescritura y conocer los elementos básicos de una narración, entre las más evidentes.

En este contexto se entienden las competencias en un sentido amplio como la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, necesarias para interactuar creativamente con un producto cultural. El no contar con dichas competencias puede resultar en creaciones fallidas que desmotiven al creador.

Para explorar estas competencias particulares nos enfocamos en algunos de los resultados de una investigación-intervención educativa llevada a cabo en 2015 con 75 estudiantes de secundaria que tenían entre 13 y 15 años, quienes participaron en una experiencia transmedia que involucró la lectura de una novela transmedia³⁸ y la participación en un círculo de lectura enriquecido (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016).

El círculo de lectura enriquecido constituyó una vía para el acompañamiento de la lectura mediante intercambios y actividades cara a cara en el contexto escolar y sus equivalentes virtuales en un grupo cerrado de Facebook, las cuales constituyeron actividades extraescolares.

Los círculos cara a cara se diseñaron retomando una rica tradición de clubes de lectura en contextos escolares y extraescolares (Allan, Ellis y Pearson, 2005; Campbell, 2007; King, 2001). El valor agregado integrado en esta metodología ya conocida es el enriquecimiento y extensión de los círculos de lectura/conversación a las redes sociales, en particular a Facebook (Edmondson, 2012; Eteokleous, Ktoridou, Stavrides y Michaelidis, 2012; Hathaway, 2011; Richard, 2011 y Selwyn, 2009; citados en Zorrilla, 2016, p.77).

Entre las actividades del círculo de lectura enriquecido en Facebook se contempló la creación de un final alternativo para la novela. Por representar rasgos distintivos y de interés para esta investigación, se seleccionaron para análisis detallado 20 finales alternativos, 11 escritos por niñas y 9 por niños. Respecto al reconocimiento y la interacción con el canon, la revisión de estas creaciones reveló tres tipos de cocreación:

- Afirmacional, en los términos planteados por Obsession Inc. (2009).
- Transformacional/C. Agregamos a este tipo de creación una diagonal y la inicial C, que indica conoedor para indicar que el creador transgrede el canon a partir de que lo conoce.
- Transformacional/NC. Las iniciales NC, indican no conoedor. Este tipo de cocreación transgrede el canon porque se desconoce o, al menos, no hay evidencia de dicho conocimiento.

³⁸ La flauta de acuario: una novela transmedia (Zorrilla, 2014).

En términos numéricos, de la presencia de estos tres tipos de creación por sexo, de las 20 creaciones, 9 fueron afirmacionales, es decir un 45 %, de las cuales 20 % fueron escritas por niñas y 25 % por niños. De las 11 creaciones transformacionales, 7 fueron de niñas y 4 de niños, aunque la mayoría de las propuestas de las niñas fueron del tipo C (conocedoras), mientras que, en este caso, los planteamientos transformacionales de los niños fueron más a partir de su desconocimiento del canon que de una voluntad consciente por transgredirlo (no conocedores).

Un análisis detallado de las 20 creaciones nos permitió identificar indicadores relacionados con las dos dimensiones antes propuestas: reconocimiento e interacción con el canon.

En el análisis realizado identificamos que el canon de la obra puede ser narrativo, es decir, aspectos que caracterizan el universo narrativo, o estructural, referido a rasgos que caracterizan la forma en que está escrita la obra. También notamos que hay principios canónicos superiores a los planteados por la obra misma, en este caso los referidos a literatura para jóvenes lectores y narraciones con final sorpresa.

Los finales afirmacionales

En general los finales que proponen los creadores afirmacionales son congruentes con la obra y resuelven el nudo planteado por la autora. Se caracterizan por aportes o giros interesantes que retoman personajes y situaciones presentadas en la historia, aunque presentan deslices canónicos en varios casos. A continuación, algunos ejemplos³⁹.

Francesa plantea que Delko, uno de los personajes del libro, se revela como *symma*, es decir, un aliado de Sara, la protagonista. Su propuesta refleja que conoce a los personajes y sus categorías (elegidos, *symmas* y *cleftis*) dentro del universo narrativo. Sin embargo, la novela plantea que una vez que los elegidos han insertado el cristal en el tablero por primera vez son capaces de ver los halos luminosos que caracterizan a cada tipo de personaje. Por ello no tiene sentido que Sara, una elegida, habiendo ya insertado el cristal en el tablero, no distinga el halo azul de Delko, que sería la forma de reconocerlo como *symma*, por lo que este giro presenta un desliz respecto al canon.

³⁹ Todos los nombres de los autores de las cocreaciones han sido sustituidos en apego a principios de investigación ética y conforme a compromisos contraídos con los y las participantes en la investigación.

Algo similar sucede con Mario, quien plantea que un personaje secundario (Amy Hart) se revela como *clefti*. Al igual que Francesca, omite que, para que ello sea congruente, Sara debió haber distinguido su halo rojo desde que la conoció.

Olga incurre en un planteamiento semejante, pues presenta a Delko como alguien que fue *clefti* en otra vida, aunque ya no lo es, pero sigue teniendo el don de la memoria de sus vidas pasadas. Si Delko todavía es *clefti*, debería tener un halo rojo. Si ya no lo es, entonces no podría tener memoria de sus vidas pasadas. Pese a este detalle, el planteamiento demuestra conocimiento del canon y apego al universo narrativo al plantear la posibilidad de vidas pasadas en las que los mismos personajes se encontraron previamente.

Felipe propone que Sara conoce a otra elegida, en este caso una que transita por el signo de Tauro. Sin embargo, también omite que la habría reconocido de inmediato a partir de su aura violeta.

Mario también plantea el hallazgo de que Amy Hart y Delko son *clefti* y *symma*, respectivamente, pero da a entender que Delko no era un *symma*, pero de pronto se convirtió en uno. Con ello resuelve el tema de que antes no tenía halo azul y ahora sí lo tiene, evidenciando el conocimiento y apego al canon. De hecho, cierra con una pregunta: ¿puede alguien convertirse en *symma*?

Otro aspecto común en varias propuestas de los creadores afirmacionales es que buscan resolver el nudo narrativo echando mano de un recurso que, si bien no viola el canon del universo narrativo, sí viola el canon de la literatura para jóvenes, pues plantean que los adultos en la historia resuelven el conflicto y desempoderan a los personajes jóvenes, especialmente a la protagonista. En la literatura para niños y jóvenes una máxima canónica es que son los protagonistas los que resuelven los conflictos, no los adultos. Una hipótesis que proponemos a este respecto es que la pérdida de agencia de Sara en estos finales alternos está relacionada con la forma en la que la perciben algunos lectores, por tratarse de una chica usuaria de silla de ruedas.

Guillermo, por ejemplo, establece que el profesor Julien D'Arpez, uno de los personajes adultos, resuelve el nudo narrativo. Francesca y Jesús proponen que son los padres de Sara. Aurora y Elsa dan mayor peso a Rita, la villana, en el desenlace de la historia y desempoderan a Sara.

De forma aislada se detectó que Guillermo, uno de los creadores afirmacionales, retomó en su final el diseño editorial de la obra, lo que evidencia el reconocimiento de lo que denominamos canon estructural.

Los finales transformacionales

Las chicas que en este caso propusieran finales transformacionales en los que evidencian conocimiento del canon, aunque lo transgreden conscientemente, presentan también giros novedosos en la historia que rebasan los límites establecidos por la autora de la obra original. A continuación, algunos ejemplos.

Helena revela que Rita, la villana, era elegida antes de convertirse en *clefti* y que por eso tiene un halo mixto en el que se mezclan el violeta y el rojo.

Elsa potencia el romance entre Sara y Delko (*shipper*), apenas sugerido en la novela, aunque plantea saltos narrativos que confunden, pues en un momento parece que Delko se siente atraído por Sara y luego no. Otro aspecto que podría considerarse arriesgado en esta propuesta es que Delko agrede físicamente a Sara. Esto, además de transgredir el canon narrativo, podría también ser cuestionable en términos de la literatura para jóvenes, pues habría que considerar con mucho cuidado cómo se presenta la violencia de género.

Ruth también retoma el romance potencial y presenta a Delko llegando al hospital donde se encuentra Sara en París con un ramo de rosas. Sin embargo, además de que el romance da un salto cuántico respecto al planteamiento original, resulta extraño que Delko esté en París, ya que vive en Turín y la última vez que vio a Sara fue en Cambridge, donde estaba estudiando inglés. Nos preguntamos: ¿qué hace Delko en París?, ¿cómo llegó allí?

Un aspecto que se presenta tanto en los transformacionales/C como en los NC, son los finales sorpresa que plantean soluciones radicales al nudo, como las siguientes:

Gabriela retoma la historia cuando Sara recobra la conciencia después de un coma provocado por su caída (la caída está en la novela original), pero le da un giro que sugiere que nada de lo planteado en el libro realmente sucedió, aunque deja al lector en duda pues aparece Delko que le susurra algo misterioso al oído. Es como una montaña rusa de giros repentinos que en realidad no resuelven el nudo y que escasamente guardan relación con la obra original.

Andrea propone una locura repentina e injustificada de Sara y la presenta matando de un disparo a Rita y revolcándose en su sangre, lo cual transgrede el canon narrativo, pero también los cánones de literatura para jóvenes lectores, al presentar violencia excesiva y explícita.

Marcela mata a la protagonista, pero sin explicar cómo o por qué murió. Ruth también la mata, pero tampoco explica cómo o por qué. Elsa también la mata, ahogada, lo cual no es congruente con la historia original que presenta a Sara como una buena nadadora, pues, aunque no tiene mucha movilidad en sus piernas, tiene brazos fuertes, al igual que muchos atletas paralímpicos.

Entre los transformacionales NC, uno de los giros sorpresa favoritos es la pérdida de memoria, pues les evita el tener que conocer la historia para proponer su final alternativo; otro final revelador en que coincidieron algunos fue la salida fácil de todo fue un sueño. Un ejemplo de esto es la propuesta de Mauricio, cuyo final presenta incongruencias internas, pues plantea que nada sucedió (fue un sueño), pero luego Sara recibe una carta de Raymond Cornford (una de sus encarnaciones pasadas quien vivió en el siglo XIX), lo que es inexplicable en términos del canon, pero también contradictorio con lo que propone el propio cocreador, pues nos ha dicho que fue un sueño, pero la carta comprobaría que fue real.

Otro giro inesperado que se encontró tanto en afirmacionales como en transformacionales, es el milagro de que Sara pudiera caminar, de forma inexplicable o a partir de una operación, lo cual es un lugar común en la representación de personajes con discapacidad en la ficción. Esto viola el canon de la obra, que plantea al personaje como empoderado y con agencia, sin importar su discapacidad, que, al ser parálisis cerebral, es permanente y no tiene “cura milagrosa”.

Todos estos finales sorpresa transgreden el principio canónico de este tipo de tratamientos, pues es sabido que para construir un final de este tipo el autor ha de introducir cuidadosamente pistas sutiles que lleven a él y que permitan justificarlo. “Sacar algo de la manga” que no estaba prefigurado en la historia no es aceptable en un final sorpresa.

Encontramos también que algunos cocreadores, tanto los afirmacionales como los transformacionales, optan por la primera persona en sus narraciones, lo que en este caso transgrede el canon estructural de la obra, pues la novela está escrita en tercera persona por un narrador omnisciente y lo que está escrito en primera persona es el diario digital de Sara.

Otra transgresión estructural se identificó en la propuesta de Felipe, quien escribió los diálogos de los personajes como en teatro (con los nombres de los personajes) y no como se acostumbra en una novela.

Un desliz canónico que se apreció en la propuesta transformacional NC de Genaro es la escritura diferente de los nombres de los personajes: Zara (en lugar de Sara) o Frodo (en lugar de Fredo), lo cual parece un error por desconocimiento y no una transgresión intencional.

Para conocer más del universo transmedia de *Los elegidos* y del Círculo de lectura enriquecido sugerimos visitar: <http://www.karmaq.mx/>

Conclusiones

A menudo se asume que la literacidad transmedia está conformada por competencias relacionadas con la gestión de la tecnología y se obvian otras de igual importancia que se relacionan con saberes tradicionales, como la lectura y la escritura, sobre los cuales se construyen las nuevas y más complejas competencias.

En el caso presentado en este capítulo encontramos que el reconocimiento del canon en una obra literaria depende mucho de la comprensión lectora, pero también de la habilidad para identificar y almacenar esas pistas que va dejando el autor, las cuales son relevantes en ese universo narrativo particular y que, especialmente en las sagas, se van acumulando hasta conformar estructuras complejas que solo los expertos seguidores pueden navegar sin dificultad. De hecho, en las comunidades de *fanfiction*, según refieren Olin Scheller y Wikström (2011), existe la figura prácticamente institucionalizada del *beta reader* o simplemente *beta*, que es un fan más experimentado que los demás que juega el rol de par revisor y cuya labor principal es proporcionar retroalimentación constructiva para que los fanáticos menos conocedores mejoren sus creaciones.

Sin embargo, como hemos visto, para involucrarse creativamente no basta reconocer y conocer el canon, sino que es necesario un posicionamiento consciente respecto al mismo, para definir qué tipo de propuesta se formulará, hasta qué punto dicha propuesta se apega o transgrede el canon y con qué propósitos creativos. La interacción con el canon no ha de ser una decisión caprichosa o al azar, sino parte esencial de la propuesta creativa del fanático que busca hacer un aporte a la obra en su conjunto y a su comunidad de seguidores.

Hasta el momento, las competencias propias de la creación *fanfic* se han dado por sentadas como algo que se desarrolla casual y empíricamente entre pares, pero consideramos que es tiempo de

reconocer en estos procesos formativos existe potencial para el análisis, la crítica y la creación literarias de cualquier obra, el cual ha aprovecharse en procesos formativos formales e informales.

Referencias

- Abad, B. (2016). Transmedia y fenómeno fan: la co-creación en el mundo del videojuego. En: Jiménez Alcázar, J.F., Mugueta Moreno, I. y Fabián Rodríguez, G. (Coords.) *Historia y videojuegos: el impacto de los nuevos medios de ocio sobre el conocimiento del pasado medieval*, (pp. 69-103). Compobell, S.L.
- Aparici, R. y García Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 55(26), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Bradshaw, J. (directora) (22 de septiembre de 2007). *Roald Dahl's Revolting Rule Book* [película]. ITV3.
- Chávez, V. I. (2014). ¿Qué pasa cuando los receptores crean? Expansión narrativa de una serie animada por medio del fanart. *Communication Papers*, 3(4), 77–86. <https://revistes.udg.edu/communication-papers/article/download/22127/25895>
- De Lama Odría, M.L. (2015). *Literatura Juvenil Interactiva en la Era Digital Global: Fanfiction* [tesis de pregrado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/581830/DeLama_OM.pdf?sequence=1
- Espinoza, A. (2021). Fans y fanfictions, prácticas de lectura, apropiación y producción analizadas desde la estética de la recepción: el caso de Juego de tronos y Canción de hielo y fuego. *Desde el Sur*, 13(1), http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2415-09592021000100003&script=sci_arttext&tlng=pt
- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave Revista de Comunicación*, 18(3), 722-45. <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>
- Greco, C., y Lopes, M. (2020). Fanfiction como adaptación: el caso de El Fantasma de la Ópera. *Comunicación y Sociedad*, (17). <https://doi.org/10.32870/cys.v2020.7561>

- Herzog, A. (2013). The Power of " AH, E/B, Very OOC": Agency in Fanfiction Jargon. *Current Objectives of Postgraduate American Studies*, 14(1).
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable Media. Creating Value and Meaning in a Networked Culture*. New York University Press.
- Jenkins, H. (2009). The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling. En Jenkins, H. *Confessions of an Aca Fan* (blog). Entrada del 12 de diciembre de 2009. http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html (parte 1) y http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html (parte 2)
- Lynch, J. (1990). *The secret diary of Laura Palmer*. Simon & Schuster.
- obsession_inc (2009). Affirmational Fandom vs. Transformational Fandom. En *obsession inc* (blog). Entrada del 1º de junio de 2009. <https://obsession-inc.dreamwidth.org/82589.html>.
- Olin-Scheller, C. y Wikström, P. (2011). Literacies on the Web. Co-Production of Literary Texts on Fan Fiction Sites. En: Dunkels, E., Franberg, G. y Hällgren, C. (eds). *Interactive Media Use and Youth. Learning, Knowledge Exchange and Behavior* (pp. 65-79). Information Science Reference.
- Real Academia Española, RAE (2019). Definición del término "canónico". Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/canónico>
- Rodríguez-Fidalgo, M. I., y Paíno-Ambrosio, A. (2015). La creación del universo transmedia en la serie de ficción de RTVE "El Ministerio del Tiempo". Del guion literario al fenómeno fan de los "ministéricos." *De Los Medios a Los Metamedios. Actas I Simposio de La Red Internacional de Investigación de Gestión de La Comunicación*, (Enero), 300-315.
- Romano, A. (7 de junio de 2016). Canon, fanon, shipping and more: a glossary of the tricky terminology that makes up fandom. *Vox*. <https://www.vox.com/2016/6/7/11858680/fandom-glossary-fanfiction-explained>
- Rowling, J.K. (2008). *Los cuentos de Beedle el Bardo*. Ediciones Salamandra.
- Ryan, M. L. (2015). Transmedia storytelling: Industry buzzword or new narrative experience? *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 7(2), 1-19. <http://www.jstor.org/stable/10.5250/storyworlds.7.2.0001>

- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en el nuevo ecosistema de los medios*. Horizon. <https://bit.ly/2EgeNTY>
- Scolari, C. A. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication* (3), 586-606.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. Bantam books.
- Tolkien, J.R.R. (1977). *The Silmarillion*. George Allen & Unwin.
- Zorrilla, M.L. y Hernández, E.R. (2022). Empowered Reading Circles and Transliteracy: Educational Experiences in Mexico With Teenage Students. En: Almeida, A.P. y Esteves, S. (Eds.) *Modern Reading Practices and Collaboration Between Schools, Family, and Community* (pp. 25-52). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9750-7>
- Zorrilla, M.L. (Octubre, 2016). La lectura de una novela transmedia para adolescentes. En *Memorias del XIII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Sociedad del Conocimiento y Comunicación: Reflexiones Críticas desde América Latina* (pp. 75-83). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. <https://alaic2016.cua.uam.mx/documentos/memorias/GI2.pdf>
- Zorrilla, M. L., Cruz, C. y Hernández, I. (2016). Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido. Ponencia presentada en el XVI Encuentro Internacional Virtual Educa, Puerto Rico. https://www.researchgate.net/publication/305181319_Leer_compartir_y_reflexionar_una_novela_transmedia_en_un_circulo_de_lectura_enriquecido
- Zorrilla, M.L. (2014). *La flauta de Acuario. Una novela transmedia*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Conaculta. <http://karmaq.mx/>, <http://diario.karmaq.mx/>

Consideraciones finales

Este último apartado de la obra, a manera de epílogo, busca recuperar de forma integrada los aprendizajes de las intervenciones e investigaciones reseñadas en los diferentes capítulos en torno a la inserción de estrategias transmedia en contextos educativos. Asimismo, los autores hemos realizado un ejercicio colaborativo para plantear una mirada prospectiva de lo transmedia en el ámbito educativo y su necesaria revaloración desde la indagación académica, con especial interés en la transformación que la pandemia implicó para las prácticas escolares.

Primera parte. Lo aprendido de las experiencias transmedia reseñadas en esta obra

Participación de los estudiantes

El proceso de construcción de las narrativas transmedia permitió en los procesos investigativos presentados en esta obra la implementación de estrategias participativas en las que los niños y, en general, la población participante, coadyuvaron en la construcción de los distintos recursos para el aprendizaje. Este proceso con enfoque participativo tuvo como base el diálogo, el reconocimiento del contexto en el que habitan, sus formas de relacionamiento y la identificación de sus sueños y expectativas de futuro.

En este sentido, la construcción de las narrativas transmedia desde una perspectiva claramente pedagógica promueve no solo el encuentro, que es un rasgo distintivo en la educación, sino, además, la reflexión sobre dicho encuentro, incorporando el diseño y la construcción de medios diversos que permiten a los participantes narrar historias alrededor de sus propias condiciones sociales y culturales.

Privilegiar las experiencias transmedia sobre los contenidos transmedia

A menudo se piensa que lo transmedia únicamente es posible en las industrias culturales y de entretenimiento donde hay recursos para invertir en contenidos sofisticados. Sin embargo, en las intervenciones e investigaciones reunidas en este volumen, encontramos que más importantes que los contenidos son las experiencias que diseñan los y las docentes.

Lo transmedia ha surgido en el marco de la llamada convergencia digital, que ha permitido sacar el máximo provecho a diversos medios como el cine, la televisión, los libros, los videojuegos, entre otros, y recursos como los cómics, podcast, videos, textos, imágenes y más, convirtiéndose en un fenómeno de tipo social, en el que se vinculan autores y audiencias, transitando hacia una esfera donde los lectores-consumidores dejan atrás su rol pasivo y pasan de espectadores a cocreadores de contenidos, poniendo en juego habilidades como la generación de contenidos en diferentes formatos y soportes, incluida la escritura creativa, así como la participación y colaboración en comunidades de afinidad.

Para Saavedra, Cuervo y Mejía (2017) “Los temas transmedia no se consumen, sino que permiten al prosumidor interactuar con ellos para aprender y vivir una experiencia” (p. 8). Es así como lo transmedia trasciende a la producción y cocreación de contenido, llevando a las audiencias a una experiencia inmersiva en la cual la historia las envuelve y les posibilita la opción de ser protagonistas.

La propuesta de mayor valor, en torno al universo transmedia, es la opción que tiene el espectador de pasar de ser receptor a ser escuchado, leído y a tener una forma de involucramiento en la historia o producto que consume. Esta implicación genera experiencias significativas que en la esfera académica estimulan un aprendizaje activo, innovador, sostenido en el tiempo y con la posibilidad de transferir el conocimiento a otros contextos o grupos sociales.

Se pueden diseñar experiencias transmedia a partir de contenidos que de origen no lo son, se puede pensar lo transmedia más allá de lo digital. La propuesta, por tanto, es estimular en los y las docentes el interés por generar experiencias educativas transmedia por las que transiten sus estudiantes. Conectar los puntos entre diferentes contenidos disponibles en variados formatos y soportes, que se complementen entre sí y coadyuven a construir la narrativa en torno a un tema

curricular, es la forma de generar estas experiencias, que involucren y empoderen a los estudiantes en forma activa y participativa en la construcción de su aprendizaje.

El diseño de las estrategias transmedia por parte de los y las docentes

Fleming (2013), profesora investigadora estadounidense interesada en reconocer el lugar de lo transmedia en el aprendizaje y su aplicabilidad en las prácticas instruccionales, considera que, aunque los procesos transmedia han sido más asociados con los contextos del entretenimiento y negocios, sus verdaderas raíces están en la educación, si se contemplan las distintas estrategias (con diversos soportes, medios, herramientas y materiales) que los y las docentes han desarrollado a través del tiempo para involucrar a sus estudiantes.

Esta reflexión hacia la dinámica cotidiana del docente (no cualquiera, sino aquel comprometido en su día a día con el desarrollo y transformación de estrategias didácticas), facilita vislumbrar el enfoque de lo transmedia orientado a la educación. Sin embargo, vale aclarar que, previo al entusiasta emprendimiento, es importante para el docente que dedique tiempo a ir más allá del enfoque calcado de la industria del entretenimiento y de la publicidad, profundizando hacia las implicaciones de la aproximación hacia lo transmedia desde la educación y, por ende, desde el contexto donde cada docente y sus estudiantes se encuentran, espacios, por ejemplo, donde la infraestructura digital no necesariamente sea una posibilidad.

El diseño e implementación de este tipo de experiencias requerirá honestidad por parte del docente, respecto a aquellos medios, soportes y plataformas que domina, los que recién empieza a descubrir y aquellos que desconoce por completo. Solo así, con motivación, voluntad y disposición para descubrir y explorar aquello que le resulte nuevo o desconocido, estará en condiciones, como lo han mostrado las prácticas de Fleming (2013), Sukovic (2016) y Zorrilla, Cruz y Hernández (2016) entre otros, de emprender su propio camino, para ubicar dónde (dentro como fuera de las fronteras del aula escolar), cuándo y cómo resulta pertinente incorporar lo transmedia en procesos educativos.

Pensar en lo transmedia orientado a la educación implica incorporar preceptos constructivistas y conectivistas heredados de las teorías de Bruner, Piaget y Vygotsky, y considerar el rol activo del

aprendiz en la creación de información y en la construcción de conocimiento (Fleming, 2013). De ahí la importancia de que el docente sea capaz de procurarse capacitación (mediada bajo principios colaborativos y transdisciplinarios) para aminorar al máximo las posibles brechas existentes que le separen de los nuevos escenarios donde deberá desarrollarse para hacer de su práctica una experiencia educativa orientada a la acción, la participación y la colaboración en clase.

¿Qué necesitan los estudiantes para participar en la cocreación transmedia?

Nos encontramos ante una pregunta cuya respuesta no es única y depende en gran parte del contexto donde sea planteada. Los investigadores Pietschmann, Völkel y Ohler (2014) detectaron, por ejemplo, que las estrategias transmedia para niños requieren consideraciones especiales en función de la etapa de desarrollo del público a quien estén dirigidas. A edades más tempranas, podrán disfrutar algunas de las actividades, pero no necesariamente tendrán noción de la experiencia global.

Otros aspectos para considerar son la apertura, la receptividad y la disponibilidad para la adaptación en la creación de las experiencias transmedia desde dos perspectivas:

- Desde sus posibilidades de acceso. Aunque el discurso de integración de lo transmedia en el contexto educativo suele priorizar al ecosistema digital, las distintas realidades y posibilidades existentes (dependiendo del lugar donde se encuentre la comunidad escolar), nos hacen recordar que una de las cualidades de lo transmedia es que su diseño también puede hacerse para operar a través de herramientas y soportes físicos. Además de afortunado, encontramos este particular oportuno y necesario, ya que (potencialmente al menos), permite acortar brechas ya observadas con estrategias educativas previas centradas exclusivamente en la tecnología digital que, como se ha comprobado, necesariamente dependen de una infraestructura material y de servicios cuya cobertura total no es parte aún de la realidad mundial, regional y, en muchos casos, ni siquiera nacional.
- La segunda perspectiva se considera desde la actitud de los involucrados en el proceso y la experiencia transmedia. Tanto docentes como estudiantes deberán tener la posibilidad de fungir como mediadores. El principio de jerarquía vertical heredado de la escuela tradicional

puede transformarse al reconocer que todos los participantes involucrados tendrán alguna destreza, habilidad, conocimiento o información que aportar. De esta forma, aunque el o la docente pueda establecer un camino guiado con recursos, actividades e ideas “semilla”, las características y desarrollo de los procesos y experiencias transmedia estarán abiertos a posibles aportaciones del resto de la comunidad, como oportunidades de crecimiento y desarrollo en común, participación, colaboración y apropiación colectiva.

Lo transmedia como vía para vincular aprendizajes extraescolares y escolares

Una última reflexión en este primer apartado en torno a lo aprendido en nuestros procesos de intervención e investigación es que lo transmedia permite tender puentes para capitalizar aprendizajes extraescolares en el entorno escolar, aspecto que ha sido muy discutido pues a menudo se piensa que los estudiantes pierden el tiempo en sus prácticas lúdicas y sociales en línea, cuando podrían estar ganando aprendizajes valiosos a partir de las mismas.

Un ejemplo de ello lo encontramos en el capítulo de Zorrilla y Cruz en esta obra, donde se explora el valor del reconocimiento y la interacción con el canon en creaciones de *fanfic* para cursos formales de literatura.

Los chicos ponen en juego habilidades de escritura, de edición de imágenes, de videoproducción, de dibujo y muchas más en sus creaciones individuales y colectivas, como parte de una experiencia transmedia, lo que les permite traer al ámbito escolar muchos de los aprendizajes que han desarrollado en prácticas como los videojuegos, la creación de *fanfics* o su interacción con *youtubers* y tutoriales en general. Todo ello forma parte de un bagaje valioso que hasta ahora no se ha aprovechado cabalmente en el contexto escolar.

El valor de las narrativas en las experiencias educativas transmedia

Una reflexión que es transversal a los proyectos que se presentan en esta obra es el valor de las narrativas como vehículo para los aprendizajes de diversa índole. Esto coincide con la literatura

referente al aporte del denominado *storytelling* en diferentes contextos, que plantea, entre otras ventajas, las siguientes: los relatos nos ayudan a recordar, nos implican emocionalmente, involucran diferentes sentidos, facilitan la empatía, dan sentido a lo que sucede, contribuyen a imaginar futuros mejores.

Una iniciativa que relaciona las narrativas con el uso de herramientas digitales, la cual consideramos cercana a las experiencias transmedia presentadas en esta obra, es el movimiento de narraciones digitales (*digital storytelling*), el cual inició en Estados Unidos en los noventa. Se trata de una forma de narración multimedia que nació para explorar la identidad y que ha sido usada por organizaciones sociales para empoderar y dar voz a grupos de personas subrepresentadas o marginadas, como mujeres, migrantes, minorías étnicas, entre otros.

Es de interés reflexionar que la mayoría de los talleres y experiencias de narración digital se ha llevado a cabo con personas adultas, por lo que las experiencias presentadas en esta obra, en particular las que se refieren a los niños de la Escuela de Fútbol de San Sebastián, constituyen una transmutación hacia las lógicas transmedia de experiencias que se han trabajado dentro del movimiento de *digital storytelling* para dar voz a grupos específicos.

En otra faceta de las ventajas de las narrativas en contextos educativos, cabe destacar que en la investigación-intervención realizada en México con adolescentes de secundaria que se reseña en este libro, la cocreación permitió a los investigadores explorar el contraste entre las representaciones sociales de la discapacidad, explicitadas con apego a lo políticamente correcto en las dinámicas grupales cara-a-cara, y las representaciones individuales proyectadas en los finales alternativos, muchos de los cuales presentan a la chica con discapacidad desempoderada (a diferencia de la novela original que la presenta con agencia), donde ella muere, enloquece, se cura milagrosamente o bien los personajes adultos resuelven el conflicto (Zorrilla y Hernández, 2016). La cocreación, usando la narrativa como vehículo de expresión dentro de una estrategia transmedia probó ser una forma adecuada para recuperar visiones individuales que no se manifiestan abiertamente en discusiones grupales.

Segunda parte. Visión prospectiva de lo transmedia

Durante el desarrollo de los contenidos del libro la situación global sufrió importantes transformaciones que, consideramos, potencian el valor de la obra. El abrupto cambio en la dinámica mundial a raíz de la pandemia y la creciente prioridad hacia perspectivas desde la excepción, los contextos adversos y los espacios emergentes, aunque transitorios en teoría, marcaron necesariamente un antes y un después que invita a reorientar el enfoque en cuanto a la reflexión de lo transmedia a futuro.

Vigencia, relevancia y pertinencia de lo transmedia en el contexto actual

Aunque para algunos lo transmedia pueda ser una novedad, el término tiene entre nosotros casi 30 años, con una presencia significativa en América Latina al menos en los últimos 10 años. Si bien el concepto ha permeado en las industrias del entretenimiento, su penetración ha sido menos extensiva en el ámbito educativo, hasta ahora.

Si se realizara un ejercicio de monitoreo con una herramienta de búsqueda o consultas en internet, es probable que no pueda distinguirse en estos momentos un repunte de lo transmedia en cuanto a cifras. Sin embargo, la inserción obligada de las tecnologías digitales por el estado de excepción derivado de la pandemia aceleró la necesidad de diversificar estrategias, medios, recursos para desarrollar, distribuir y adecuar información a distintos contextos. De manera natural esto conlleva a ahondar en la perspectiva desde la transversalidad en una variedad de ámbitos, por ejemplo: culturas, medios, disciplinas y currículos.

En el contexto detonado por la pandemia, en el que la mediación tecnológica pasó de ser un elemento accesorio a ser un elemento fundamental para la continuidad educativa y donde resultó imperativo proponer vías para un involucramiento activo de los estudiantes en su aprendizaje, lo transmedia se presenta como un camino eficaz para aprovechar los medios tecnológicos en experiencias de

aprendizaje significativo, pero también para incorporar otros medios no necesariamente digitales en vivencias orientadas a la cocreación, en oposición al consumo pasivo de contenidos.

La coyuntura de la pandemia también dejó al descubierto deficiencias y vacíos en las competencias de diversos actores educativos, incluidos docentes, estudiantes y padres/madres de familia, lo que permite vislumbrar también a las experiencias transmedia como vías para la adquisición y desarrollo de competencias diversas.

No obstante, cabe considerar una nota de advertencia, pues, así como lo transmedia ha sido confundido con otros conceptos, como se explica en el Capítulo 1 de esta obra, ahora sucede lo mismo con la literacidad transmedia. Así, en esta mirada hacia las áreas de oportunidad para continuar con la indagación académica en torno a lo transmedia, la definición conceptual de la literacidad transmedia es importante, no solo para comprender las competencias que aglutina, sino lo que es cualitativamente diferente en dichas competencias, como el tránsito de formas tradicionales de lectura hacia las formas participativas de lectura, enmarcadas en experiencias transmedia.

Oportunidades para la acción social transmedia

En el marco de la contingencia sanitaria, salvo ciertos espacios de confinamiento como los lugares de residencia, albergues, hospitales o centros penitenciarios, una gran parte de los espacios públicos y privados con oportunidades de interacción física abierta se transformaron, redujeron o limitaron significativamente. Las relaciones de interacción a distancia mediada por herramientas digitales se estimularon en ambientes donde su consideración previa era escasa o nula, y en ámbitos donde ya se contaba con una experiencia previa, se favorecieron o amplificaron.

Lo anterior implicó el ahondamiento de brechas entre quiénes y cómo tienen acceso a la infraestructura básica necesaria para poder interactuar y desarrollarse dentro de un ecosistema digital. Visto de esta manera, la investigación hacia lo transmedia encuentra oportunidad para desarrollar propuestas orientadas a equilibrar la forma en la que los medios son utilizados en función de las posibilidades de cada ámbito social. Resulta prioritario, pues, considerar que dentro de los proyectos transmedia no se fuerce a depender de lo digital como eje central para estrategias o desarrollos.

En este orden de ideas, uno de los subsistemas, mostrado como elemento dentro del organizador visual retomado de Hernández (2018) en la Figura 2 del Capítulo 1, con oportunidades para su exploración a profundidad es la acción social transmedia, que considera iniciativas como: el activismo transmedia (Ortuño y Villaplana, 2017; Srivastava, 2009), las movilizaciones transmedia (Costanza-Chock, 2013) y transmedia para el bien (Giovagnoli, 2015).

La relevancia de este enfoque es que se orienta a la solución de problemas comunitarios con una intención de inclusión y colaboración en la producción, distribución y consumo de proyectos transmedia. Por el tipo de aproximación, aunque no necesariamente resulta determinante para todas las iniciativas antes mencionadas, el enfoque desde la acción social da mayor oportunidad a que los interesados se conciban como colaboradores potenciales en todo el proceso. La participación y opinión de los involucrados resulta fundamental para que el proyecto les motive en la solución del desafío colectivo, considerando el acompañamiento y seguimiento desde la comunidad.

Es así como se puede pensar en algunas posibilidades que tiene el trabajo comunitario en relación con las narrativas transmedia, las cuales permiten comprender las representaciones sociales, en este caso de comunidades que han sido vulneradas socialmente, a partir, primero, de la identificación de sus propias representaciones sociales, y segundo del diseño de propuestas que busquen la construcción de escenarios de diálogo y de paz integral. En este sentido, la experiencia de comunicación transmedia concientiza, sensibiliza, transforma y, desde esta perspectiva, constituye una estrategia de participación democrática.

Lo transmedia como transversalidad

Como ya se dijo, lo transmedia es una posibilidad didáctica que permite fomentar y promover en los espacios educativos el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes; sin embargo, no se limita solo a lo digital o tecnológico, lo transmedia va más allá de los medios y plataformas, es una forma de vinculación y creación de sinergias con diversas áreas del conocimiento, en las que se favorece una cultura de participación que propicia el rol activo y protagónico del estudiante, lo cual conduce a que este se transforme en prosumidor con el doble rol de consumir y crear contenidos de forma integrada y colaborativa para nuevas audiencias.

Asimismo, la implementación de estrategias didácticas transmedia puede llevar a procesos de formación en contextos extracurriculares donde el objetivo es lograr aprendizajes que se centran

en las necesidades particulares de las comunidades. Esta forma de transversalizar lo transmedia con lo social permite que los sujetos se reconozcan como personas e individuos valiosos para un colectivo social, en el cual se fortalecen vínculos y se construye comunidad de forma participativa. Llevar lo transmedia a los territorios es construir historias que se expanden a través de múltiples medios, lenguajes y dispositivos, expresado por Irigaray (2014) como “territorialidad expandida [que] transmuta a la ciudad como hipertexto orgánico, donde coexisten múltiples dispositivos, géneros, lenguajes y soportes en un ecosistema multientramado de relatos convergentes que se nutre de usuarios prosumidores con habilidades multitareas que interactúan en ella” (p. 120).

La exploración de lo transmedia más allá de lo digital

Las investigaciones e intervenciones reseñadas en esta obra dejan ver la importancia de la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La articulación de lo transmedia en los procesos de enseñanza y aprendizaje conlleva a una adaptación de los medios al contexto, como lo plantea Scolari (2017): estamos ante una generación que crece entre Wikipedia, Google y YouTube. De allí, que los docentes se vean motivados a diseñar estrategias didácticas cada vez más activas, participativas y colaborativas, aprovechando las múltiples potencialidades de los recursos digitales.

Sin embargo, hasta ahora la investigación en torno a lo transmedia ha estado demasiado enfocada en lo digital y ante ello surge la pregunta ¿qué sucede cuando los escenarios educativos o los estudiantes no cuentan con las condiciones técnicas necesarias para la producción de contenido digital? La relevancia de esta pregunta no es menor, si consideramos las profundas brechas que se evidenciaron más que nunca en el marco de la contingencia sanitaria reciente, que reveló la gran cantidad de estudiantes que no tienen acceso a computadores ni conectividad en sus hogares.

De las brechas surge la relevancia de explorar lo transmedia como una posibilidad que atraviesa lo analógico y lo digital, por tanto, constituye una poderosa estrategia que se puede adaptar a diversos medios, entornos y contextos. Es así como lo transmedia desde el punto de vista didáctico se puede considerar como una estrategia centrada en el aprendizaje, donde el rol protagónico es asumido por el estudiante, quien genera contenidos y donde un relato es construido por todos los

actores del acto educativo, y donde además se cocrean contenidos con carácter participativo, de acuerdo con sus posibilidades y no necesariamente ceñidos a una agenda digital.

Lo transmedia en la educación constituye un nuevo ecosistema de interacción y participación, donde los usuarios (estudiantes) confluyen en una interacción creativa, en la que se empoderan en la construcción de comunidad.

Referencias

- Costanza-Chock, S. (2013). Transmedia mobilization in the Popular Association of the Oaxacan Peoples, Los Angeles. En Bart Cammaerts, Alice Mattoni & Patrick Mccurdy (Reds.). *Mediation and Protest Movements*, 97-114.
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043444.pdf>
- Giovagnoli, M. (2015). *Transmedia way: The storytellers, communicators and designers' guide to the galaxy*. PA. Carnegie Mellon University -ETC. Press. <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=etcpress>
- Irigaray, F. (2014). La ciudad como plataforma narrativa. El documental transmedia Tras los pasos de El Hombre Bestia. En Irigaray, F., y Lovato, A. (Eds.). *Hacia una comunicación transmedia* (pp. 113-132). UNR Editora; Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. <http://www.acuedi.org/ddata/11325.pdf>
- Ortuño, P. y Villaplana, V. (2017). Activismo Transmedia. Narrativas de participación para el cambio social. *Obra Digital: Revista de Comunicación*, (12), 123-144.
- Pietschmann, D., Völkel, S., & Ohler, P. (2014). Limitations of transmedia storytelling for children: A cognitive developmental analysis. *International Journal of Communication*, (8), 2259-2282. <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/2612/1205>
- Saavedra-Bautista, C.E.; Cuervo-Gómez, W, O.; y Mejía-Ortega, I.D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista Científica*, 28(1), 6-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/cient/n28/2344-8350-cient-28-00006.pdf>

- Scolari, C.A (2017). Educación transmedia: hacia una pedagogía polifónica. En: Collebecchi ME, Gobato F, compiladores. *Formar en el horizonte digital*. Universidad Virtual de Quilmes.
- Srivastava, L. (2009). Transmedia Activism: Telling Your Story Across Media Platforms to Create Effective Social Change. *MediaRights*. https://web.archive.org/web/20090326055939/http://www.mediarights.org/news/Transmedia_Activism_Telling_Your_Story_Across_Media_Platforms_to_Create_Eff
- Sukovic, S. (2016). Transliteracy in practice. *Transliteracy in complex information environments*. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-100875-1.00004-2>
- Zorrilla, L., Cruz, J., y Hernández, I. (2016). Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido. *XVI Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico*. https://www.researchgate.net/publication/305181319_Leer_compartir_y_reflexionar_una_novela_transmedia_en_un_circulo_de_lectura_enriquecido
- Zorrilla, M.L. y Hernández Martínez, I. (2016). Ficción transmedia + círculo de lectura enriquecido para reflexionar en torno a la discapacidad y la inclusión. En: Yurén, T., Ibarra U., L.M. y Escalante F., A.E. (Coords.) *Investigación en Educación y Valores: Ética, Ciudadanía y Derechos Humanos* (pp. 272-285). UAEM y Reduval. http://investigacion.uaem.mx/archivos/epub/investigacion_educacion_violencia/investigacion_educacion_valores.pdf

Compiladores y autores de la obra

Yorladis Alzate Gallego

yalzate@ucm.edu.co

Magíster en gestión de la tecnología educativa, Universidad de Santander. Especialista en pedagogía crítica, Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (Celapec) México. Ingeniera de sistemas, Universidad Antonio Nariño. Tecnóloga en sistemas informáticos, Universidad de Caldas.

Desde 2014 es profesora auxiliar en la Facultad de Educación y tutora en procesos de formación virtual de la Unidad Institucional de Educación a Distancia, e investigadora del grupo de investigación *Educación y Formación de Educadores* (EFE), Universidad Católica de Manizales. Es autora de artículos y capítulos de libros en temas académicos.

Carlos Joselín Cruz García

carlos.cruzg@uaem.edu.mx

Doctor en educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Maestro en humanidades: estudios literarios, Universidad Autónoma del Estado de México. Maestro en investigación educativa, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Licenciado en docencia de letras, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras). Es autor de artículos relacionados con estudios literarios y ha colaborado en proyectos para el fomento a la lectura a través de la narrativa transmedia.

Enzo Renato Hernández Levi

enzo.hernandezl@uaem.edu.mx

Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, México). Maestro en investigación educativa y licenciado en comunicación y tecnología educativa por la misma institución. Cuenta con estudios de maestría en comunicación y tecnologías educativas en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE, México). Se ha desempeñado como docente a nivel superior con énfasis en asignaturas para la formación en educación mediada por tecnologías. Ha colaborado con instituciones públicas y privadas en México, coordinando equipos de trabajo orientados al diseño, desarrollo e implementación de proyectos centrados en formación híbrida y virtual.

Mauricio Orozco Vallejo

maorozco@ucm.edu.co

Magíster en educación y desarrollo humano, alianza Cinde-Universidad de Manizales y sociólogo de la Universidad de Caldas. Profesor en la Maestría en Educación y director de la Maestría en Memoria y Escenarios Transicionales. Integrante del grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. Es autor de artículos y capítulos de libro sobre temas como construcción de paz, convivencia escolar y pedagogía de la memoria social.

María Luisa Zorrilla Abascal

maria.zorrilla@uaem.mx

Es doctora en educación, Universidad de East Anglia (Reino Unido). Maestra en comunicación, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Y licenciada en comunicación, Universidad del Noreste. Profesora e investigadora de tiempo completo adscrita al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) desde 2009. También es titular de la Dirección de Formación Multimodal, e-UAEM. Es autora de artículos y capítulos de libros académicos, y de tres novelas transmedia para público adolescente.

Javier Augusto Marín Meneses

javier.marin@ucm.edu.co

Licenciado en tecnología e informática, Universidad Católica de Manizales. Especialista en ciberinteligencia.

Alexander García Ospina

alexgaos@yahoo.es

Licenciado en tecnología e informática, Universidad Católica de Manizales. Docente normalista superior.

Innovaciones transmedia en la educación: miradas desde Colombia y México

Esta obra surge del interés de los autores y autoras por explorar el concepto de lo transmedia en contextos educativos como una posible estrategia para diferentes fines, entre los que destacan: fomentar el interés en historias propias y ajenas como vías para el autoconocimiento y la reflexión; estimular el gusto por la lectura, la escritura y la creación a partir de diferentes lenguajes, medios y soportes; promover la cocreación como una forma de lectura participativa; e identificar las habilidades y los conocimientos que los jóvenes lectores desarrollan a partir de la inmersión en mundos transmediales, así como explorar su aprovechamiento en otros aprendizajes.

El libro es producto del encuentro y del trabajo colaborativo entre dos equipos de investigación interesados en lo transmedia: uno ubicado en la Universidad Católica de Manizales, en Colombia, y el otro situado en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México. Ambos equipos están conformados por docentes y estudiantes que en años recientes han venido trabajando el concepto de lo transmedia en el ámbito educativo, desde diferentes enfoques y con propósitos diversos.

www.ucm.edu.co · (60) 6 8933050


Universidad Católica de Manizales

