



Escuela de
Humanidades
EH_UNSAM

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, LENGUAJES Y MEDIOS

TESIS

Título: *La enseñanza de las narrativas transmedia a estudiantes de cine y literatura en idioma inglés: el estudio de un seminario en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UNSAM.*

Tesista: Lic. Carla Montoya

cmontoya@unsam.edu.ar

Cohorte: 2016-2017

Director de Tesis: Dr. Francisco Albarello

Fecha de presentación: Septiembre, 2021.

DEDICATORIA

“You sacrifice your tears, your sighs, your heart
Write till your ink be dry, and with your tears
Moist it again, and frame some feeling line
That may discover such integrity.”

The Two Gentlemen of Verona, Act III, Scene II.
William Shakespeare.¹

Un cariño profundo a mis estudiantes del seminario “Transmedia Storytelling”, hoy, mañana
y siempre.

¹*The two gentlemen of Verona (Los dos caballeros de Verona)* es una comedia de William Shakespeare, escrita probablemente entre 1589 y 1593. Algunos expertos la consideran la primera obra de Shakespeare. En estas líneas, Proteus se refiere a la implicación y la emoción que el escritor debe sentir personalmente cuando desea expresarse en su escritura: “Sacrificas tus lágrimas, tus suspiros, tu corazón. Escribe hasta que tu tinta se seque y con tus lágrimas humedece de nuevo y enmarca una línea de sentimiento. Eso puede mostrar tal integridad.” (mi traducción)

AGRADECIMIENTOS

Mi tesis de Maestría es una obra que visibiliza un recorrido que comenzó allá por el año 2016. Durante todo este tiempo, me acompañaron familiares, amigas, amigos y colegas a quienes quiero agradecer por la contención que me dieron en cada momento.

A Ari, Eli y Mica, porque a lo largo de estos años siempre pude y puedo contar con su apoyo y paciencia constantes durante todo el proceso de estudio y escritura. A mi mamá y a mi papá, porque que han sabido acompañarme toda la vida con un cariño incondicional y permanente. Gracias por su aliento, aguante y acompañamiento incansables.

A la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, y a Mónica, directora de la *Maestría en Educación, Lenguajes y Medios* y sus docentes, por la calidez y el alto nivel académico de los seminarios cursados. Un cariño en especial a Eugenia, ¡por responder tantos mails míos!

A mi director de tesis, Francisco, por tu generosidad intelectual y orientación permanente, siempre dispuesto a resolver mis inquietudes. Porque tus revisiones a mis capítulos, sugerencias metodológicas y tus aportes bibliográficos fueron primordiales para ir construyendo esta tesis. ¡Gracias por llevarme de la mano en este camino transmedia!

A mis compañeras y compañeros de clase, con quienes compartí dos años de cursada intensiva los viernes y sábados, que se hicieron llevaderas y amenas por su buena disposición en cada momento. En especial, al grupo “pinipones”: Caro y Agus, llevo en el alma los trabajos en grupo realizados, fines de estudio compartidos, y los intercambios de mensajes afectuosos.

A Andrea, mi amiga y compañera de ruta docente, por tu honestidad, tus consejos sanos y palabras de apoyo incesantes. Agradezco que siempre apostaste a que podía terminar esta tesis. ¡Sos muy valiosa y una grosa!

Al Cepel y equipo, así como a todo el staff de profesoras y profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa y el Programa de Idiomas de la EH, colegas generosos y generosas con su conocimiento, de una gran calidad humana con quienes compartimos espacios, intereses, lecturas y la diaria laboral en UNSAM. ¡No hubiese llegado hasta aquí sin su aliento incansable!

Por último, y no menos importante, a Gabriela, la directora del Cepel, por motivarme ininterrumpidamente en un marco de confianza y afecto, esenciales para la concreción de este trabajo. Gracias por dejarme crecer y experimentar con transmedia en las clases de la Licenciatura, y darme la oportunidad de dictar este seminario que ha traído tanto reconocimiento académico.

Mi gratitud es eterna.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO 1. Marco Teórico.....	13
1.1. Las narrativas transmedia (NT): Estado del arte.....	13
1.2. Principales abordajes teóricos sobre las NT.....	19
1.3. Narrativas Transmedia y Educación.....	34
1.4. Proyectos de NT en clave educativa.....	43
1.5. Lo nuevo en el universo Transmedia.....	47
1.5.1 La Lectura Transmedia y las NT.....	48
1.5.2 Los <i>Storyworlds</i> y los <i>transmedia/transmedial worlds</i>	49
1.6. A modo de síntesis.....	54
CAPITULO 2. Diseño Metodológico.....	56
2.1. Objetivos y selección del caso.....	56
2.2. La recolección de información: técnicas e instrumentos.....	67
2.3. El análisis y la triangulación de la información.....	76
2.4. Reflexiones metodológicas finales.....	79
CAPITULO 3. Presentación del caso: seminario “Transmedia Storytelling”	82
3.1. Características generales.....	82
3.2. Desarrollo de clases.....	88
3.2.1 Clase 1: <i>Transmedia Storytelling</i>	88
3.2.2 Clase 2: <i>Understanding Transmedia</i>	90
3.2.3 Clase 3: <i>Let’s go virtual!</i>	92
3.2.4 Clase 4: <i>What is a transmedia educational project?</i>	93
3.2.5 Clase 5: <i>A new galaxy? Last Class</i>	94
3.3. Proyectos Transmedia del estudiantado.....	95
3.3.1 Proyecto educativo Transmedia 1	97
3.3.2 Proyecto educativo Transmedia 2	98
3.3.3 Proyecto educativo Transmedia 3.....	98
3.3.4 Proyecto educativo Transmedia 4	99
3.4. ¿Hacia una Evaluación transmedia?.....	100
3.5. Conclusiones.....	109

CAPITULO 4. Análisis del caso	111
4.1. Aspecto conceptual y contextual	112
4.1.1. Las competencias desarrolladas por estudiantes al estudiar sobre las NT.....	113
4.1.2. El uso de las NT en el aula de lengua extranjera (LE).....	116
4.2. Aspecto curricular e institucional.....	120
4.2.1. Análisis del programa del seminario y la Licenciatura en Lengua Inglesa.....	122
4.2.2. Las clases presenciales, la clase virtual y la apoyatura con guías de clase.....	126
4.2.3. La evaluación con un proyecto educativo transmedia: las grillas de análisis.	134
4.2.3.1 Redacción académica.....	135
4.2.3.2 Revisión de la literatura (soporte bibliográfico).....	136
4.2.3.3 Creatividad.....	136
4.2.3.4 Transmedialidad (lenguajes y plataformas).....	138
4.2.3.5 Contenido (actividades transmedia).....	140
4.3. Algunas reflexiones.....	142
CAPITULO 5. Para seguir pensando	144
5.1. Aportes al campo transmedia.....	145
5.2. Aportes al ámbito universitario.....	148
5.3. Consideraciones finales.....	152
BIBLIOGRAFÍA	155
ANEXOS	172
ANEXO 1: Técnicas e instrumentos de recolección de información y de análisis de la información	172
1) Preguntas de las entrevistas a informantes clave.....	172
2) Grilla de análisis de proyectos educativos transmedia.....	172
ANEXO 2: Programa del seminario	176

ANEXO 3: Guía de clase virtual elaborada ad hoc.....	180
ANEXO 4: Guía de última clase y evaluación con proyectos transmedia.....	181
ANEXO 5: Proyectos transmedia elaborados por las/los estudiantes.....	183
Proyecto educativo Transmedia 1.....	183
Proyecto educativo Transmedia 2.....	189
Proyecto educativo Transmedia 3.....	196
Proyecto educativo Transmedia 4.....	202
ANEXO 6: Entrevistas a informantes clave.....	209
ANEXO 7: Mi implicación como docente e investigadora universitaria.....	231

INTRODUCCIÓN

Creada en 2004, la Licenciatura en Lengua Inglesa, con orientación en cine y literatura en la UNSAM es una carrera universitaria de complementación curricular que está destinada a profesoras/es y/o traductoras/es de inglés. El perfil del egresado incluye algunos rasgos distintivos, entre los que sobresalen las metodologías de investigación aplicadas a la adquisición de la lengua inglesa, y su relación con el cine. Entre los alcances y las incumbencias del título, se encuentran actividades de producción, organización, asesoramiento, dirección y gestión de proyectos de producción oral, escrita y audiovisual en las áreas de lengua inglesa, literatura en lengua inglesa y cine en lengua inglesa. Además, se indica la participación en equipos interdisciplinarios abocados a los procesos de preproducción, producción y postproducción de producciones audiovisuales, así como la gestión, la evaluación, el diseño y la producción de materiales orales, escritos y audiovisuales que se apoyen en el profundo conocimiento de las distintas literaturas en lengua inglesa.

El devenir de los años ha encontrado a esta licenciatura en permanente movimiento, con cambios en los contenidos de las diferentes unidades curriculares con el fin de *aggiornarse* a los nuevos tiempos. Pero en el caso de la materia Cine, las prácticas educativas en medios y los ajustes en los contenidos debían ser más radicales y rotundos, dada la nueva ecología de los medios imperante. En consecuencia, el análisis del lenguaje cinematográfico más clásico y tradicional parecía ser exiguo, insuficiente para hacerle frente a la evolución constante de las tecnologías digitales en torno a los medios audiovisuales, con propuestas seriadas, fragmentadas, remixadas y transmediales. Las transformaciones mediáticas en este ecosistema de medios también alteran el visionado de productos audiovisuales al atomizarlo en clips, videos cortos producidos por *fandoms* o por comunidades colaborativas en red.

¿Cómo afrontar estos cambios en esta convergencia mediática y visibilizar estas transformaciones en medios audiovisuales? Se hacía imperioso entonces generar estudiantes universitarias/os conscientes y comprometidas/os con esta nueva realidad mediática a fin de lograr egresadas/dos con capacidades que atiendan a los alcances e incumbencias planteados en el perfil de esta Licenciatura. Las incumbencias profesionales de este estudiantado universitario mantienen una dinámica continua que obliga a su permanente actualización. Dichos estudiantes son profesionales de idioma inglés que pertenecen a las nuevas generaciones de la convergencia mediática y no están alejadas/os de estos cambios. Así, requieren de un visionado/manejo en medios y una lectura constante, ya que están inmersos, trabajan en instituciones con estudiantes de diferentes niveles de escolaridad y competencias transmedia.

Las nuevas formas de comunicación han ido transformando los escenarios educativos y las formas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el concepto de transmedia se ha convertido en el centro de atención de quienes crean y usan los medios. Y los profesores de idiomas no estamos ajenos/os a esta concepción. Aprender a través de un enfoque transmedia puede ser valioso para este tipo de estudiante. En este contexto universitario, es imperioso visibilizar que ese estudiante no solo necesita un análisis crítico de los contenidos de medios; es un estudiante activo que anhela entender nuevos formatos narrativos, crear nuevos contenidos, recombinarlos y compartirlos con sus pares. En este punto, surge la cuestión clave: para estos profesores de inglés que estudian medios y literatura en la universidad, leer y crear historias en el idioma extranjero es esencial. Por lo tanto, estudiar las narrativas transmedia (NT) puede brindar una buena oportunidad porque necesitan, por un lado, nuevas herramientas en medios para analizar y descubrir cómo se desarrollan los mensajes en diversas plataformas y generan nuevos puntos de entrada a una historia. Por otro lado, y al

mismo tiempo, estas/estos estudiantes pueden diseñar, evaluar y producir material audiovisual que se apoye en el profundo conocimiento de los medios audiovisuales actuales y en su propia investigación universitaria a través de las narrativas transmedia.

En tal sentido, y en consecuencia con lo antedicho, se hacía imperioso la incorporación de un seminario que pudiera aportar al desarrollo profesional de este estudiante universitario. Se diseñó, entonces, un seminario llamado “Narrativas Transmedia” cuyos primerísimos objetivos se apoyan en el reconocimiento y la reflexión sobre la relevancia de las narrativas transmedia en la cultura de la convergencia de hoy en día, y la planificación y el diseño de un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos en el marco de la investigación como estrategia de formación universitaria.

La investigación sobre las narrativas transmedia en el marco de una investigación como estrategia de formación universitaria, puede contribuir al análisis de los medios audiovisuales de estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura. Se parte de la necesidad de formar a estudiantes universitarias/rios y de suscitar su interés por la enseñanza-aprendizaje de las narrativas transmedia en el contexto de la ecología de los medios de hoy en día.

El marco teórico de esta investigación está conformado por un amplio espectro de autores contemporáneos vinculados al estudio de las narrativas transmedia, la ecología de los medios y la cultura de la convergencia. Además, se hace foco en planteamientos de didáctica vinculados a la cultura audiovisual en educación, y se ponen en tensión la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia. Comprender el fenómeno transmedia contextualizado y explorar las NT en este ámbito puede permitir el pensamiento crítico y la búsqueda de consensos en esta cultura participativa y nuevo ecosistema de medios, así como también puede contribuir a la investigación universitaria en cine y literatura en lengua inglesa.

Esta tesis se encuentra dividida en cinco capítulos con distintas secciones. El primero corresponde al marco teórico, en el que se enuncia el estado del arte sobre el concepto de narrativas transmedia, así como los principales abordajes teóricos actuales. Una sección es dedicada al cruce entre las NT y la educación, junto a un análisis de las características salientes de los proyectos transmedia educativos. En el segundo capítulo se explicita el diseño metodológico, compuesto por las preguntas de investigación y los objetivos propuestos, y se determina el alcance de esta tesis de carácter descriptivo, orientada en una investigación de tipo cualitativa, siguiendo una metodología basada en un estudio de casos. Además, se ponen de manifiesto las técnicas e instrumentos para la recolección de la información. El tercer capítulo corresponde a la contextualización, presentación y descripción del caso, sus características generales y explicación de las clases. Asimismo, se describen los proyectos transmedia del estudiantado UNSAM, trabajos con carácter de evaluación del seminario en cuestión, en una sección que aborda la evaluación transmedia propuesta. En el cuarto capítulo, se sistematiza y triangula la información recabada a través de los documentos grupales e individuales del seminario de enseñanza sobre las NT, a saber, los proyectos transmedia solicitados para su evaluación, el programa y las guías de clase y el aula virtual, así como las entrevistas realizadas a los participantes. Más aún, se categoriza toda la información recogida mediante una matriz con dos aspectos, señalados en el capítulo metodológico: por un lado, un aspecto conceptual y contextual, y por el otro, un aspecto curricular e institucional. Así, se enuncian y discuten los resultados de los datos obtenidos y se exponen los hallazgos alcanzados en función de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas. En último término, en el capítulo quinto se manifiestan y discuten las consideraciones finales que, a modo conclusivo, emergen como posibles respuestas a los interrogantes de esta investigación, en virtud del recorrido descrito en esta tesis. Finalmente, se ofrecen y vislumbran algunos

aprendizajes construidos en el curso de este trabajo relacionados con las NT y su aplicación en la clase de LE (lengua extranjera) y su incidencia e impronta en la investigación universitaria. Adicionalmente, es nuestro ánimo y voluntad plantear sugerencias para futuras investigaciones y abordajes en el campo transmedia.

"What's past is prologue."

The Tempest, Act II, Scene I.

William Shakespeare.²

1.1. Las narrativas transmedia (NT): Estado del arte

Las sociedades se apoyan sobre sus culturas y se sostienen por sus lenguajes y sus procesos comunicacionales. Así, fortalecen sus comportamientos y la construcción de esos procesos. Con la llegada de los ambientes digitales, los procesos de comunicación existentes desde hace algunos siglos, especialmente desde la era Gutenberg³, cambiaron de manera significativa hacia nuevos formatos, ahora transmedia, es decir, que se despliegan en múltiples medios. La emergencia de formatos alternativos de comunicación tales como la participación de usuarios en redes sociales y comunidades de fans alrededor del mundo, o la activa colaboración de los nuevos prosumidores en la creación de contenidos caracterizan el ecosistema de medios (Scolari, 2015) imperante hoy en día. Dada esta cultura de la convergencia (Jenkins, 2006, 2015), los roles de lectores y de espectadores se transforman, así como sus propias representaciones. Los contenidos que se *prosumen* también sufren modificaciones al utilizar nuevos lenguajes para nuevos medios y plataformas. En este marco, la narrativa transmedia (NT) o el *transmedia storytelling*, no es una estrategia o una moda,

² La palabra prólogo proviene del griego πρόλογος *prologos*, from πρό *pro*, "antes" and λόγος *logos*, "palabra" y refiere a una apertura de una historia que establece el contexto y da detalles de fondo, a menudo una historia anterior que se enlaza con la principal. Los prólogos griegos antiguos incluían el concepto moderno de prólogo, pero tenían un significado más amplio, como prefacio. Los prólogos del Drama del Renacimiento a menudo cumplían una función específica de transición y clarificación para el público. La tempestad (en inglés, *The Tempest*) es una obra de teatro de William Shakespeare que se presentó por primera vez el 1 de noviembre de 1611 en el Palacio de Whitehall, en Londres.

³ El 23 de febrero de 1454 aparece primer libro impreso en occidente mediante la imprenta de tipos móviles, obra del artesano alemán Johannes Gutenberg (1400-1468).

sino un lenguaje definido culturalmente por la evolución de las sociedades contemporáneas, no miradas cronológicamente, sino como modo de relacionarse del ser humano con su tiempo (Agamben, 2006-2007).

La presente sección pretende estudiar las narrativas transmedia, cuya característica principal es la creación de un mensaje que se despliega en múltiples medios generando nuevos puntos de entrada a un relato, y su estado de la cuestión actualmente. Como parte de su estudio se referencian los antecedentes esenciales y las características primordiales sobre su funcionamiento y potencialidades. Además de detallar las definiciones más sobresalientes sobre ellas, se presentan los principales abordajes teóricos desarrollados por expertos desde diferentes perspectivas.

A partir de una revisión bibliográfica intensiva, se subraya la necesidad del estudio en profundidad de las narrativas transmedia, poniendo el foco en una arqueología transmedia (Freeman, 2014, 2018) con el objeto de rastrear las posibles relaciones entre las antiguas prácticas narrativas y las NT de hoy en día. El punto es que, si consideramos la narrativa transmedia como una experiencia caracterizada por la expansión de la narrativa a través de diferentes medios y, en muchos casos, por la participación de los usuarios en esa expansión, podríamos decir que las NT no son un fenómeno nuevo.

Desde su aparición a principios del siglo XXI, el concepto narrativa transmedia se ha convertido en uno de los principales ejes de investigaciones académicas. Su concepción se basa en la posibilidad de crear relatos de ficción, y de no ficción, que van más allá del formato específico en el que inicialmente fueron concebidos, abarcando otros espacios de expansión narrativa. Es así como las NT cobran relevancia, no solo desde una perspectiva del entretenimiento y la consumición de nuevos tipos de relato, sino desde otros ámbitos, como la educación, el periodismo o el cine documental. La integración de nuevas

plataformas y tecnologías que permiten desplegar relatos o proyectos transmedia fácilmente, es un paso importante para la adaptación, transformación y reconfiguración de las NT en estos entornos.

Antes de discutir los abordajes teóricos principales sobre las narrativas transmedia, es imprescindible plantear una cuestión más fundamental, la definición del vocablo transmedia. Siguiendo a Shakespeare en *Romeo y Julieta* y su famosa cita “¿Qué hay en un nombre”⁴ usada a menudo para dar a entender que los nombres no afectan lo que realmente algo es, nos adentramos en la etimología de la palabra en inglés, dado su origen, relevancia y alcance. Analizados diccionarios de renombre⁵, la palabra “trans” procede del latín y tiene básicamente dos entradas: una como prefijo que significa “entre”, “más allá de” o “a través de”; y otra como adjetivo. Por su parte, la palabra “media”⁶ también viene del latín y es el plural de “medium”, sustantivo contable que alude a los medios de comunicación, en referencia a la radio y la televisión. Entonces, *transmedia* es un vocablo que, dado su etimología, remite a algo que trasciende, que va más allá de los medios y puede ser analizado en virtud de sus componentes. Esto es interesante, ya que han habido debates sobre la palabra en cuestión y sus características como sustantivo o adjetivo (Long, 2007; Jenkins, 2006, 2010). Es importante recalcar que aún no hay consenso sobre qué significa exactamente, pero, aunque la definición aún esté abierta, ciertamente es posible rastrearla y seguir sus huellas.

⁴ También se puede traducir “¿qué importancia tiene un nombre?” dado el contexto en el que Julieta lo dice. Acto II, Escena II.

⁵ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/trans> ;
https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/trans_2

⁶ <https://www.merriam-webster.com/dictionary/medium> ;
<https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/media>

Dado este marco, el uso del término “transmedia” para denotar una forma particular de narración surgió en 1991, cuando Marsha Kinder publicó el libro *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Allí, la autora explica los “supersistemas comerciales de intertextualidad transmedia”⁷ (1991: 3) refiriéndose a franquicias importantes distribuidas en múltiples plataformas de medios. Kinder recupera de Julia Kristeva y Mikhail Bakhtin el concepto de intertextualidad y lo une al vocablo transmedia. Sin embargo, el término “narrativa transmedia” fue acuñado por primera vez en 2003 por Henry Jenkins en su artículo publicado por la revista *Technology Review* (2003). Tres años después, el teórico siguió trabajando sobre el concepto y publicó su definición en su libro *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide* (2006).

Otra discusión interesante se plantea con los términos “cross-media” y “multimedia” en relación con el vocablo transmedia. Si bien hay superposiciones conceptuales, los tres términos no son sinónimos. Como dice Carlos Scolari en *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan* (2013), esta “galaxia semántica” comparte la idea de una narrativa, una historia expresada en diferentes lenguajes y a través de medios y plataformas. “Multimedia” es usado por primera vez por Bob Goldstein en 1966 y refiere a su prefijo “multi” como muchos, múltiples y numerosos. Más tarde, en la década de 1990, multimedia se combinó con palabras como texto, arte gráfico, sonido, animación y video por computadora. De esta manera, es Pierre Lèvy quien en su libro *Cyberculture* (2001), discute la variedad de significados que el concepto de multimedia ha adquirido. En lo que respecta a “cross-media”, el prefijo “cross” indica más movimiento, “a través de”, e implica la idea de cruce. En su libro

⁷ “Commercial supersystem of previous transmedia intertextuality” (p. 3). Mi traducción.

Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences (2010) Drew Davidson comenta que

las comunicaciones cross-media son experiencias integradas, interactivas que ocurren en múltiples medios, con múltiples autores y tienen múltiples estilos. El público se convierte en una parte activa en una experiencia multimedia. (...) En otras palabras, es una experiencia (a menudo una historia de géneros) que "leemos" viendo películas, sumergiéndonos en una novela, jugando un juego, dando un paseo, etc.⁸ (2010:4).

Para la autora, el término *cross-media* y *transmedia* podrían ser considerados sinónimos, pero en su visión, la pequeña diferencia radica en el foco en la interactividad. Siguiendo a Scolari (2013), quien está en sintonía con los postulados de Davidson, el *cross-media* comprende una producción integrada, en más de un medio, con contenidos que se distribuyen y a los que se accede a través de diferentes plataformas. De esta manera, este término es más amplio y no parecería focalizar en la importancia de los creadores de contenido. Aquí sería imprescindible hacer un comentario en relación con los contextos académicos y los contextos de producción comerciales, cuya afición por llamarlos *cross-media* fue preferida hasta hace algunos años. La experta norteamericana en transmedia Andrea Phillips (2012) observa que si bien el *cross-media* y el *transmedia* eran vocablos usados intercambiamente hasta hace poco, el *cross-media* refiere al mismo contenido, entiéndase una misma historia o experiencia compartida en múltiples plataformas. Sobre esta cuestión también, afirma Denis Porto Reno el mismo año en su artículo "Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia" que, diferente del cross-media,

⁸ "Cross-media Communications are integrated, interactive experiences that occur across multiple media, with multiple authors and have multiple styles. The audience becomes an active part in a cross-media experience. (...) In other words, it is an experience (often a story of sorts) that we "read" by watching movies, dipping into a novel, playing a game, riding a ride, etc." Mi traducción.

la narrativa transmedia es un lenguaje contemporáneo desarrollado por la sociedad a partir de los procesos y ambientes interactivos y que tienen como característica la difusión de mensajes distintas, a partir de plataformas diversas, por redes sociales y ambientes facilitadores de retroalimentación y en dispositivos móviles (2012: 137).

Finalmente, otro punto interesante de debate es el tema de las adaptaciones. Retomamos de nuevo a Scolari (2013), quien distingue una característica fundamental de las narrativas transmedia: la incorporación de nuevos personajes y situaciones en la historia expandida. Así las cosas, entonces las adaptaciones no serían narrativas transmedia. Pero luego de un análisis sobre diferentes producciones transmedia de los últimos años, el autor concluye en una visión ampliada de las narrativas transmedia, al considerar las recapitulaciones, las compresiones, las adiciones o las sustracciones como distintos puntos de entrada a un mismo universo narrativo: “todas las adaptaciones presentan reflejos diversos, incluyen algún aroma nuevo y dejan un retrogusto diferente al original” (2013: 49). También sobre las adaptaciones, Long no concuerda del todo con Scolari: “contar una historia de nuevo en un tipo de medio diferente es una *adaptación*, mientras que usar múltiples tipos de medios para crear una sola historia es una *transmediación*”⁹ (Long, 2007: 22). En 2016, en el marco de una investigación conjunta y transversal, Scolari publica “Transmedia (Storytelling?): A polyphonic critical review” junto con Domingo Sánchez-Mesa, Espen Aarseth y Robert Pratten. Los autores señalan que las adaptaciones son un agujero negro, a *black hole* (2016:13) en las NT y todavía se discute en el ámbito académico sobre la controversia generada.

Para finalizar esta sección, retomamos la cita de William Shakespeare al comienzo de esta sección, quien nos invita a reflexionar sobre lo que ha sucedido hasta ahora,

⁹ “Retelling a story in a different media type is *adaptation*, while using multiple media types to craft a single story is *transmediation*.” Mi traducción.

entendiéndolo simplemente como un prólogo de lo que está por venir. Es en ese sentido que este primer capítulo recupera las nociones fundamentales sobre las narrativas transmedia, con una mirada abierta al pasado y centrada en el presente.

1.2. Principales abordajes teóricos sobre las NT

Respecto de las NT, son muchos los autores que la han definido y caracterizado. El término es bastante reciente, pero las prácticas no son nuevas y nos permiten comprender la evolución de las industrias culturales y la creación de un nuevo ecosistema mediático. Como afirma Matthew Freeman (2014, 2018), la narración transmedia se basa en cambios industriales, donde la narración se adapta a las nuevas convergencias tecnológicas para crear *storyworlds*¹⁰ interesantes. Los próximos párrafos dan cuenta de los principales teóricos que han escrito sobre las NT desde diferentes perspectivas, llámense académicas, más comerciales o en base a audiencias y consumición. También se abordarán los expertos más destacables que han desarrollado narrativas transmedia de no ficción.

Las narrativas transmedia encuentran definición posible en la creación de un relato que se despliega en múltiples medios generando nuevos puntos de entrada a una historia. El término fue acuñado por primera vez en el 2003 por Henry Jenkins en un artículo titulado “Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling” publicado en la revista *MIT Technology Review*, donde el autor afirma que “hemos entrado en una era de convergencia mediática que hace que el flujo de contenido a través de múltiples medios sea casi inevitable.” Asimismo, explica que

¹⁰ El término “Storyworlds” refiere a mundos de historias. En este trabajo, será empleado en idioma original, dado que así está aceptado por la comunidad académica actualmente.

en la forma ideal de narración transmedia, cada medio hace lo que hace mejor: entonces, una historia puede ser presentada en una película, expandida a través de la televisión, novelas y cómics, y su mundo puede ser explorado y experimentado a través del juego (2003:1).

Unos años más tarde, en su libro *Convergence Culture: where old and new media collide* (2006) Henry Jenkins le da forma a su definición al aseverar que una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas con una nueva narración que hace una contribución distintiva a todo el universo narrativo. Se generan así múltiples historias y formas de contar historias. El autor también identificó los principios fundamentales de las NT, tales como la expansión vs. la profundidad, la continuidad vs. la multiplicidad, la inmersión vs. la extraibilidad, la construcción de mundos, la serialidad, la subjetividad y la performance (2010).

Jenkins, en coautoría con Sam Ford y Joshua Green, publica *Spreadable Media* (2013), cuyo objetivo es ayudar al lector a comprender los medios de comunicación y los estilos de participación vigentes. Asimismo, su libro proporciona una base de tipo histórica sobre el desarrollo de la Web 2.0, los medios emergentes y la cultura participativa. Con respecto a las nuevas formas narrativas, los autores afirman que

la circulación de contenido en los medios dentro de la cultura participativa, puede servir a una variedad de intereses, algunos culturales (como promover un género o un actor en particular), algunos personales (como fortalecer los vínculos sociales entre amigos), algunos políticos (como criticar la construcción del género y la sexualidad dentro de los medios masivos de comunicación), algunos económicos (como aquellos que sirven a las necesidades inmediatas de los individuos, así como aquellos que sirven a las necesidades de las compañías de medios) (2013:35).¹¹

¹¹ "The circulation of media content within participatory culture can serve a range of interests, some cultural (such as promoting a particular genre or performer), some personal (such as strengthening social bonds between friends), some political (such as critiquing the construction of gender and sexuality within mass media), some economic (such as those which serve the immediate needs of everyday individuals, as well as those which serve the needs of media companies)." Mi traducción.

En “Voices for a New Vernacular: A Forum on Digital Storytelling: Interview with Henry Jenkins” (2017), el experto retoma su concepto sobre transmedia y la relación con la narrativa.

Postula que

la palabra transmedia es un adjetivo (Jenkins, 2010). Describe cualquier conjunto estructurado de relaciones entre plataformas de medios. La palabra necesita modificar algo. Así que ciertamente podemos señalar a las narrativas transmedia - historias que se dispersan en múltiples plataformas de medios- y podemos ver la dispersión y el rearmado de estos elementos de la historia como parte del proceso de narración. (2016: 1065).¹²

En 2007, Geoffrey A. Long publicó su tesis doctoral “Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the *Jim Henson Company*” de la mano de Henry Jenkins, trabajo seminal que discute la definición de narrativa transmedia, retomando las nociones de intertextualidad de Julia Kristeva (1978). También, se apoya en los códigos hermenéuticos de Roland Barthes (1970), subdividiéndolos en seis clases posibles que pueden surgir en la mente de los lectores cuando leen un texto y cómo se pueden utilizar para analizar narrativas transmedia. De esta manera, proporciona estas categorías (2007, 64-65): *cultural* (cultural), *character* (carácter), *chronological* (cronológico), *geographic* (geográficos), *environmental* (medioambientales) y *ontological* (ontológicos). Su tesis tiene como objetivo combinar las técnicas literarias y teoría para proporcionar una visión práctica, estética y creativa de las NT. En su artículo "Creating Worlds in Which to Play: Using Transmedia Aesthetics to Grow Stories into Storyworlds" publicado en el libro *The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities* editado por Benjamin W.L. Derhy Kurtz y Melanie Bourdaa (2016), Long explica que los

¹² “The word transmedia is an adjective (Jenkins, 2010). It describes any structured set of relationships across media platforms. The word needs to modify something. So, we can certainly point to transmedia narratives—stories that get dispersed across multiple media platforms—and we can see the dispersion and reassembly of those story elements as part of the storytelling process.” Mi traducción.

storytellers (contadores de historias) pueden adoptar un estilo de juego al diseñar narrativas transmedia y utilizar la estética transmedia para expandir sus historias y los *storyworlds*.

En la misma línea y dos años más tarde en su tesis doctoral, “Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments” (2009) Christy Dena investiga la naturaleza de la práctica transmedia en general, de acuerdo con la forma en que los profesionales la conciben y la manera en que diseñan un mundo ficticio para ser desplegado en distintos medios y entornos. Para ello, la experta se basa en la teoría semiótica de la “multimodalidad” y los “dominios de práctica”¹³ tomados de Kress y van Leeuwen (2001). Además, introduce una nueva metodología para estudiar las NT en varias etapas del diseño: la transmodalidad, que proporciona información sobre cómo ocurren las NT en la práctica y cómo se componen los diseños. Según Dena, teorizar los problemas, eventos, personajes y clases de personajes, proporciona un método para entender cómo las emergente NT desafían los enfoques actuales.

También podemos considerar de interés el trabajo de la Dra. Renira Rampazzo Gambarato en relación con los análisis teóricos y analíticos sobre las narrativas transmedia. La autora hace referencia a una serie de características esenciales que se encuentran cuando se diseña un proyecto transmedia. En su artículo “Transmedia Project Design: theoretical and analytical considerations” (2013: 90-94) menciona que la premisa y el propósito (*premise and purpose*), la narrativa (*narrative*), la construcción del mundo (*worldbuilding*), los personajes (*characters*), las extensiones (*extensions*), las plataformas mediáticas y los géneros (*media platforms and genres*), la audiencia y el mercado (*audience and market*), participación-compromiso (*engagement*), la estructura (*structure*) y la estética (*aesthetics*) forman parte de

¹³ “multimodality” and “domains of practice.” Mi traducción.

un proyecto transmedia y se deben tener en cuenta en el proceso de diseño. Es destacable que dichas características analíticas fueron aplicadas por la autora en sus clases a estudiantes universitarias/os en medios. En otro trabajo de referencia titulado “Signs, Systems and Complexity of Transmedia Storytelling” (2012), la Dra. Rampazzo Gambarato propone una mirada semiótica, basada en Charles Peirce (1839-1914) y Mario Bunge (1919-), en la que discute de qué manera los signos y los sistemas se pueden relacionar con las NT. De este modo, combina las estructuras de los proyectos transmedia con los supersistemas, los sistemas y los subsistemas semióticos. Sostiene que es la experiencia del *storyworld* (la construcción del mundo) la que despliega el contenido y genera posibilidades en la historia para evolucionar con contenido nuevo. Así postula que “las historias transmedia se construyen sobre sistemas de signos múltiples” (2012:73).¹⁴

Desde perspectivas más comerciales y relacionadas con las audiencias y sus consumiciones, el entretenimiento, el branding, las franquicias y el marketing, podemos mencionar autores significativos tales como Nuno Bernardo (Portugal), Robert Pratten (Reino Unido), Gary Hayes (Australia), Max Giovagnoli (Italia), Fernando Carrión (España) o Jeff Gómez (Estados Unidos). Los siguientes párrafos nos detallan sus conceptos más salientes.

Nuno Bernardo ha escrito dos libros de referencia en el área: *The Producer’s Guide to Transmedia: How to Develop, Fund, Produce and Distribute Compelling Stories across Multiple Platforms* (2011) y *Transmedia 2.0* (2014). Para el autor, “la verdadera transmedia describe un proceso de contar una historia que emplea medios individuales y complementarios que penetran en la vida diaria de la audiencia y permiten la interacción y la participación personal”

¹⁴ “Transmedia stories are built over multiple sign systems.” Mi traducción.

(2014: 2).¹⁵ Se considera a su primer libro como la biblia esencial (*the essential bible*), un documento seminal para aquellos que se quieren embarcar en narrativas transmedia, dado su estructura y referencias al desarrollo, la producción y la distribución de proyectos transmediales. En su segundo libro, indica herramientas prácticas diferentes para operar proyectos transmedia y crear experiencias narrativas. Distingue tres conceptos, que él llama tres géneros, que conllevan objetivos específicos para diferenciar (y proponer) su propia práctica transmedia: 1) *the Brand concept* (la extensión de la marca), similar a las formas más comunes, más *hollywoodenses* de generar proyectos transmedia; 2) *the stepping stones concept* (pequeños pasos [fases]), para proyectos menores, con baja financiación, normalmente con contenido disponible online, y 3) *the organic transmedia concept* (transmedia orgánico), enfoque que describe su propia mirada transmedia, centrada en la historia, no en la plataforma, permitiéndole al productor delinear la historia o los personajes de manera orgánica, es decir, dependiente de o subordinado a la narrativa.

Robert Pratten es un reconocido consultor transmedia que asiste a clientes a desarrollar historias participativas en múltiples plataformas de medios. Su libro de referencia *Getting Started with Transmedia Storytelling* (2011) describe cómo iniciarse en narrativas transmedia, donde hace un análisis pormenorizado de los pasos a seguir y los componentes básicos de un proyecto transmedia. Incluye una gran cantidad de figuras que acompañan al lector desde lo general hasta lo específico en el diseño del proyecto. El autor sostiene que dicho diseño no es un proceso lineal; es iterativo (*iterative*), es decir que comienza con algunas suposiciones y recorre un ciclo que refina, modifica y mejora cada paso (2011:4). Afirma que

¹⁵ “To my mind, true transmedia describes a storytelling process that employs individual, complementary media that permeates the daily life of the audience and allows for personal interaction and participation.” Mi traducción.

debe tener los siguientes seis componentes: la historia, la experiencia, las plataformas, la audiencia, la ejecución y el modelo de negocios. Considera que la historia y la experiencia son centrales en el diseño y tienen que estar en armonía. La segunda edición del mismo libro publicada en 2014 recupera muchos de los conceptos anteriormente descritos, y amplía su mirada en cuanto a Internet y las redes sociales, y se apoya en Jenkins: “si no se expande, está muerto” o en idioma original “if it doesn’t spread, it’s dead” (2009, 2013) para enseñar a diseñar un proyecto transmedia con contenido que aliente e incentive a las/os productoras/es a contar más historias, expandir más el relato. También, Pratten extiende el desarrollo transmedia a otras áreas, tales como la educación, y desarrolla el *Active Story System™* (sistema de historia activo), lo que él llama una metodología para *storyworlds* de historias participativas. Es un marco de narrativa transmedia que está orientado en base a objetivos, está diseñado para el éxito comercial y creativo, e integra la participación (*engagement*), las redes sociales y la estrategia de contenidos (2014:62).

Gary Hayes es productor y creador de mundos multiplataforma, transmedia y virtuales. Como Pratten, elaboró un documento guía para el desarrollo de un proyecto transmedia. Su trabajo llamado *How to write a Transmedia Production Bible* (2011), más conocido como una de las primeras biblias transmedia, es una especie de documento básico modelo. Según Scolari, “la biblia transmedia delinea las fronteras y presenta las reglas de construcción del mundo narrativo” (2013:106). Como descripción mínima, esta guía contiene el tratamiento (el contexto, los eventos, los personajes, guiones y escenarios), las especificaciones funcionales, de diseño y tecnológicas (plataformas, interfaces, estética, el storyboard, dispositivos, entre otros), y los negocios y el marketing (presupuestos, producciones, copyright, etc.).

Jeff Gómez es presidente y CEO de Starlight Runner Entertainment, productora transmedia de *storyworlds*, que comercializa y extiende contenido en múltiples plataformas de medios. Para Gómez, cada parte de la historia es única y juega con las fortalezas de cada medio. En el año 2010, *The Producers Guild of America* (PGA- Asociación comercial que representa a productores televisivos, de cine y de medios en Estados Unidos) indica que plataformas, medios y cantidad de historias determinan una producción transmedia, basados en ocho características¹⁶ definidas por Gómez en 2007.

El Dr. Max Giovagnoli es director creativo y coordinador de la Escuela de Artes Visuales, Cine y Nuevos Medios del *Istituto Europeo di Design* (IED Roma, Italia). Es investigador y ha sido profesor visitante en universidades europeas. Su trabajo, *Transmedia Storytelling: Imagery, Shapes and Techniques* (2011), combina el desarrollo y la planificación de proyectos transmedia, así como el análisis de la narrativa, que debe ser sinérgica, participativa y polimórfica según el autor. En *The Transmedia Way: A Storytellers, Communicators and Designers' Guide to the Galaxy* (2017), su libro más reciente, aborda el análisis de experiencias transmedia y a la vez, es una guía profesional que revela cómo es la comunicación transmedia, como es el diseño de la historia y la creación del universo, los *storyworlds*, así como transmedia en las artes, las humanidades y la educación.

¹⁶ 1) El contenido es originado por uno o muy pocos visionarios. 2) La implementación de medios cruzados está planeada al principio de la vida de la franquicia. 3) El contenido se distribuye en tres o más plataformas de medios. 4) El contenido es único, adhiere a las fortalezas específicas de la plataforma y no se reutiliza de una plataforma a otra. 5) El contenido está basado en una visión única para el mundo de la historia. 6) Se realiza un esfuerzo para evitar fracturas. 7) El esfuerzo es vertical entre la empresa, terceros y licenciarios. 8) Presenta elementos participativos de la audiencia que incluyen: portal web, redes sociales, contenido generado por el usuario guiado por la historia. Disponibles en idioma original en <http://pganmc.blogspot.com/2007/10/pga-member-jeff-gomez-left-assembled.html>

Fernando Carrión es productor creativo transmedia y consultor independiente. Analiza transmedia como una conversación que se da entre diferentes actores, productores y prosumidores. Afirma que “si alguna palabra define el transmedia es la transversalidad. Todo está conectado con todo. La creación, al fin y al cabo, es un reflejo de lo que está pasando” (2012:19). También señala las tres *Ces* que forman parte de este diálogo: la Conexión, la Comunicación y la Colaboración o Co-creación.

Sin lugar a duda, el Dr. Carlos Scolari (Argentina) es el teórico más sobresaliente, cuyas contribuciones científicas en narrativa transmedia más destacadas se han dado desde la perspectiva de la semiótica de las interfaces y los procesos de interacción, en el contexto teórico de una ecología de los medios (*Media Ecology*) y desde teorías de la comunicación digital interactiva, con referentes de la talla de Jesús Martín-Barbero, Alejandro Piscitelli, Marshall McLuhan o Robert K. Logan. En los párrafos siguientes, analizaremos algunos de sus conceptos primordiales y escritos sustanciales.

En su libro *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan* (2013), Scolari define la narrativa transmedia como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión” (2013:46). Para Scolari, estas dos características, la expansión narrativa a través de distintas plataformas y la colaboración de los usuarios en ese proceso expansivo, son fundamentales. En este libro, el autor recupera las características centrales de las NT, a través de ejemplos, casos de proyectos transmedia reconocidos, infografías y entrevistas a profesionales, académicos y productores de nuevos medios.

En el artículo “Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production” (2009), Scolari reflexiona y teoriza sobre las NT

desde una perspectiva que integra la semiótica y la narratología en el contexto de los estudios de los medios. Apoyado en académicos tales como Propp (1968), Genette (1992, 1997) y Bajtín (1981), argumenta que la narrativa transmedia es un término complejo y polisémico que remite a un conjunto de historias (textos) que requieren diferentes niveles de interpretación. También, basado en “cada texto construye su lector” (Eco, 1979)¹⁷, es decir un texto le habla a un público específico, de la misma manera, Scolari sostiene que las NT crean diferentes *implicit consumers* (consumidores implícitos) (2009: 592), que clasifica de acuerdo con la relación con los medios: *single text consumer* (consumidor de un solo texto), *single-media consumer* (consumidor de un solo medio), y *transmedia consumer* (consumidor transmedia). Además, identifica cuatro estrategias para la expansión del mundo narrativo, a saber: 1) *creation of interstitial microstories* (la creación de microhistorias intersticiales- pequeñas historias intercaladas); 2) *creation of parallel stories* (la creación de historias paralelas); 3) *creation of peripheral stories* (la creación de historias periféricas, secundarias); y 4) *creation of user-generated content platforms* (la creación de plataformas de contenido generado por el usuario) (Scolari, 2009: 598).

También desde un marco narratológico y semiótico, en el artículo “Lostology: transmedia storytelling and expansion/compression strategies”¹⁸ (2013), el experto analiza la serie televisiva *Lost* (ABC: 2004-2010) desde la perspectiva de las NT y propone una taxonomía de expansión/compresión transmedia y menciona cuatro estrategias, a saber, la adición, en

¹⁷ Scolari desarrolla en profundidad los conceptos de Umberto Eco con relación a sus contribuciones en el campo semiológico, los análisis textuales y su relevancia y alcance, así como el futuro del libro y las transformaciones culturales que han resultado de los procesos de digitalización en “DIGITAL ECO_LOGY, Information, Communication & Society” (2009).

¹⁸ La versión de Carlos Scolari en español de este artículo está en el libro *Narrativas transmedia: Entre teorías y prácticas* (2014) editado por Carolina Campalans, Denis Renó y Vicente Gosciola bajo el nombre de “Lostología. Narrativa transmediática, estrategias crossmedia e hipertelevisión”.

donde se encuentran extensiones narrativas (*spin-offs*), precuelas, secuelas, nuevos personajes y finales alternativos; la omisión, que puede contener avances o recapitulaciones; la transposición, que incluye formatos tales como las sincronizaciones y las secuencializaciones, y la permutación, con falsos avances (*mashups*) y recontextualizaciones. Scolari afirma que “tanto los enfoques narratológicos como los semiológicos deberían funcionar para analizar en más profundidad los nuevos formatos, especialmente los cortos, que he definido como nanotextos” (2013: 64)¹⁹. Los nanotextos, dice, pueden proporcionar bloques de construcción fundamentales para comprender cómo se construye la narrativa.

En el año 2014, el Dr. Carlos Scolari publica en el *International Journal of Communication N°8* “Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Grey Zone” En este artículo, el autor continúa con su marco semiótico-narrativo, pero se desplaza desde lo contemporáneo hacia un clásico literario: *El ingenioso caballero Don Quijote de La Mancha*, escrito por Miguel de Cervantes (1605–1615). Tomando como base los conceptos clave de Henry Jenkins de cultura participativa, convergencia y *fandom* (2003, 2006, 2009), de Jesús Martín-Barbero (1980, 1993) y García Canclini (1995) la industria de los medios, la resistencia y resignificación de los discursos y las culturas populares y de masas, y de Gerard Genette (1992, 1997) la taxonomía textual y la transtextualidad (intertextualidad, paratextualidad, metatextualidad, hipertertualidad y arquitextualidad), Scolari reflexiona sobre las relaciones entre la cultura participativa, la industria de los medios y las culturas populares para analizar desde una perspectiva semionarratológica un corpus de producciones publicadas en España entre los siglos XIX y XX llamadas *auques*. Dichas producciones, sostiene el autor, ampliaron el universo narrativo de la obra maestra de Cervantes y corresponden a una serie

¹⁹ “(...) both narratological and semiological approaches should get to work on a deeper analysis of the new formats, especially the short ones that I have defined as *nanotexts*”. Mi traducción.

de producciones gráficas periféricas que se sitúan en lo que Scolari denomina una zona gris (*a grey zone*) entre el canon, la narrativa oficial de Cervantes y el *fandom*, que abarca contenido generado por el usuario. En esa zona gris, los intereses comerciales se cruzan con los sentidos de los usuarios. Insiste Scolari que cuando se habla de narrativas transmedia, a menudo se muestra a la industria de los medios y a los usuarios como separados y opuestos. Sin embargo, como demuestra en este escrito, hay zonas híbridas entre el universo comercial de las grandes corporaciones y las prácticas textuales de los fans. Esta exploración, concluye el académico, es de utilidad para el investigador en narrativas transmedia dado que demuestra que las taxonomías textuales pueden ser orientadoras a la hora de caracterizar mundos narrativos. Además, asevera que estas narrativas no sólo son como fuelles que se pueden expandir y comprimir, sino que son como bloques de Lego que se pueden juntar una y otra vez, dando lugar a la transposición y a la permutación (2014: 2404).

Así como en el trabajo anterior y también en otros escritos, Scolari ya había hecho mención del hecho de que, según su mirada y la de otros autores, las NT no son un fenómeno nuevo de este siglo. En 2014, en coautoría con Mathew Freeman (University of Nottingham) y Paolo Bertetti (Università di Siena) publica el volumen *Transmedia Archaeology. Storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. Los autores aseveran que la narración transmedia depende de las alineaciones de los medios, la industria y las tecnologías que, en conjunto, expanden un mundo de historias a través de múltiples plataformas de medios. Presentan una introducción sobre la arqueología de las narrativas transmedia desde un enfoque histórico-narratológico, definen los conceptos de arqueología transmedia y de la ficción popular transmedia (*transmedia pulp fiction*) e indagan en tres mundos narrativos nacidos en la literatura popular y convertidos en fenómenos transmedia: *Superman* (escrito por Freeman), *Conan el Bárbaro* (escrito por Bertetti) y *El Eternauta* (escrito por Scolari). De

este modo, los autores examinan las manifestaciones de la narración transmedia en diferentes períodos históricos y países, que abarcan el Reino Unido, los Estados Unidos y Argentina.

Bertetti (2014) afirma que

(...) creo que la transmedia no es simplemente un fenómeno emergente de los últimos años debido a la convergencia tecnológica, sino que se remonta casi a los orígenes de la industria cultural moderna entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX. (2014: 2346).²⁰

Sobre la arqueología transmedia y la estrecha relación con las NT, Matthew Freeman señala en *Arqueología Transmedia en América Latina: mestizajes, identidades y convergencias* (2018) que “sólo al excavar en el pasado podemos descubrir los factores que propician esas estrategias y, al hacerlo, proporcionar al campo de los estudios transmedia nuevas reconceptualizaciones sobre las configuraciones que impulsan a su narrativa y a los mundos que ella engendra” (2018: 14). Así, el autor examina las narrativas transmedia desde una perspectiva cultural que va más allá de los medios, los negocios y el mundo de la ficción. Su postura revela que transmedia, en otros ámbitos, como el de América Latina, se está discutiendo en términos de estrategias sociales, políticas y culturales. De igual modo, concuerda con lo postulado por Henry Jenkins en *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics* (2016), en el hecho de que las narrativas transmedia propician la expansión de contenidos en múltiples plataformas y producen cambios culturales y colectivos en la religión, la educación, el derecho, la política, la publicidad. El autor postula que esa convergencia mediática no es un mero cambio tecnológico ya que afecta y altera las relaciones entre las tecnologías, las industrias, los

²⁰ “(...) transmedia is not simply a phenomenon emerging in recent years on account of technological convergence, but rather that it can be traced back almost to the origins of the modern cultural industry between the end of the 1800s and the early 1900s”. Mi traducción.

mercados y las audiencias, y nos obliga a reconceptualizar aspectos de la cultura, las relaciones sociales, la participación política y cuestiones económicas o jurídicas.

Antes de finalizar esta sección, es menester remitirse a los trabajos en narrativa transmedia de no ficción, de teóricos de referencia en el campo, entre los que nos referiremos a Alvaro Liuzzi y Fernando Irigaray (ambos de Argentina), y Denis Porto Renó (Portugal). De este modo, siguiendo los fines de este capítulo sobre el estado del arte de las narrativas transmedia, se caracterizarán los documentales transmedia de dichos autores.

Las nuevas formas de comunicación digital, distinguidas por la convergencia de múltiples plataformas y cruzadas transversalmente por las narrativas transmedia, marcan nuevas formas de producción en el ámbito del género documental. De este modo, nace el documental transmedia, un nuevo tipo de relato de base hipertextual, es decir no lineal, cuyo contenido está fragmentado, y donde el consumidor debe navegar una trama de textos escritos, fotos, vídeos y audios a través de diversos medios y plataformas con participación activa de los usuarios. Al respecto, Scolari define el documental transmedia como “un tipo de creación que a menudo busca integrar dentro de un contenedor audiovisual el interés social con la participación ciudadana” (2013: 197).

Alvaro Liuzzi, experto argentino en documentales transmedia de la Universidad Nacional de La Plata, publicó en 2015 “El Documental Interactivo en la Era Transmedia: De Géneros Híbridos y Nuevos Códigos Narrativos”, un artículo seminal donde define y caracteriza el documental transmedia, además de analizar dos casos de documental transmedia de su autoría: "Proyecto Walsh" Y "Malvinas/30"²¹. En “Transmedia Historytelling”

²¹ Sobre esta producción, Carlos Scolari entrevista a Alvaro Liuzzi, quien detalla sus conceptos centrales sobre el documental transmedia en *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan* (2013), páginas 208-210. Para acceder a los trabajos transmedia online, hacer clic en:

(2014, 2016) el autor lista una serie de documentales transmedia nacionales e internacionales entre los años 2011 y 2016 y sostiene que

durante los últimos años se han desarrollado una diversidad de experiencias digitales que se realizaron bajo la dinámica narrativa que he catalogado como «Transmedia Historytelling». El juego de palabras nos ayuda a comprender cómo estas nuevas experiencias narran, a través de diversas plataformas digitales, hechos históricos como si estuviesen sucediendo en el presente. (2016: 227)

Sobre la diferencia entre las NT de ficción y no ficción, Albarello (2014) argumenta que radica en el interés de los participantes, entendiendo que

mientras que en las narrativas de ficción la participación de los fans radica en su interés por la historia, los personajes y el mundo narrativo que conforman, en el documental transmedia el engagement de la audiencia tiene que ver con sentirse interpelados por los relatos que forman parte de su realidad (presente o pasada) (2014).

Por su parte, Fernando Irigaray, director ejecutivo de la Cátedra Latinoamericana de Narrativas Transmedia²², ha escrito, coeditado y publicado numerosos artículos sobre las NT y el documental transmedia. Entre otros, ha producido “Calles Perdidas: el avance del narcotráfico en Rosario” (2013), “Mujeres en Venta: Trata de persona con fines de explotación sexual en Argentina” (2015), “Tras los pasos de El Hombre Bestia” (2012-2013) y “(Des)Iguales” (2015-2017) Asevera que

pensar a la ciudad como una plataforma narrativa transversal implica construir la historia en una territorialidad expandida. Entender este tipo de narrativa necesita pensarla desde una mirada holística y transversal, como una vuelta de tuerca a las narrativas más conocidas. Es más que un relato multiplataforma, adaptado, enriquecido o participativo (2014:119).

<https://www.facebook.com/ProyectoWalsh/> y <http://www.inter-doc.org/malvinas-30-un-documental-transmedia-interactivo/>

²² Más información en: <http://catedratransmedia.com.ar/>

En sus documentales transmedia, el experto explora la relación entre la narrativa documental y el vínculo con el territorio a partir del uso del *storytelling* en diversas plataformas, para analizar cómo son interpelados e involucrados los participantes en nuevos ambientes, nuevos espacios, lo que él denomina “acciones, intervenciones territoriales” (2014:121).

Denis Porto Renó analiza otro aspecto interesante sobre las NT y las producciones documentales. En “Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia” (2014) estudia diversos documentales de carácter transmedia con el objeto de hallar modelos y formatos de producción para entender las posibilidades de este género frente a la nueva ecología de medios y lenguajes. De esta manera, Porto Renó presenta tres modelos para el documental transmedia: el estructurado, el análogo-digital, y el de visualización navegable (2013). Posteriormente, observa un modelo más: la navegación geográfica. Todos estos modelos fueron relevados en documentales transmedia. Ya sea que se trate de obras de corte comercial cuyo objetivo es sólo informativo o producciones que buscan algún tipo de transformación social o toma de conciencia social, en el ámbito del documental transmedia se encuentran ejemplos complejos de NT.

Finalizamos aquí este apartado, en el que se analizaron los principales abordajes teóricos sobre las narrativas transmedia de ficción y no ficción. La siguiente sección pone en tensión las narrativas transmedia y la educación.

1.3. Narrativas Transmedia y Educación

La cultura contemporánea parece delinear nuevos roles que cuestionan en distintos ámbitos las posturas tradicionales de autor-lector, usuario-productor y docente-estudiante. La centralidad del libro y, por consiguiente, la figura del educador y la autoridad del texto impreso se ven hoy cuestionados por la flexibilidad de los nuevos medios que es necesario interpelar desde la educación. En un contexto en el que la escuela y la universidad se encuentran atravesadas por nuevas prácticas y dispositivos, es imperioso capitalizar didácticamente esos saberes que están por afuera de la institución educativa para transformar la enseñanza en una tarea más significativa, no solo para los jóvenes y niños de hoy, sino para la comunidad docente también. Esta sección se dispone a analizar las narrativas transmedia en educación. Para ello, se pondrán en diálogo la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia, al tiempo que se presentan conceptos teóricos relevantes sobre los cruces entre las NT y la educación. Se trata de un terreno amplio, abierto y en expansión, que se estudiará aquí en clave educativa.

En los últimos años las narrativas transmedia han adquirido especial importancia en diferentes ámbitos. El área educativa no es la excepción y muchos teóricos han aportado sus visiones y pensamientos para el devenir del concepto. La idea tradicional de 'alfabetización' estuvo siempre vinculada al proceso de creación e interpretación crítica de un texto escrito. Al respecto, sostienen Muiños de Britos y Provenzano que

es posible decir que un sujeto está "alfabetizado" cuando ha desarrollado capacidades y habilidades para "leer" y comprender los problemas del mundo, es capaz de pensarlos, analizarlos, resolverlos o generar acciones que permitan avanzar hacia su resolución; una persona alfabetizada es capaz de usar información, pensar críticamente, tomar decisiones y generar acciones para la resolución de problemas en un ámbito de participación responsable, en una sociedad democrática (2016:5).

Sin embargo, la difusión de los medios de comunicación masiva hace algunos años ha cambiado el entorno cultural, y, por lo tanto, el alcance del término parece ampliarse. Las expertas aseguran que “los distintos campos del conocimiento y, por ende, todos los espacios del currículum escolar están implicados en el proceso alfabetizador. Todos, desde su especificidad, aportan y desarrollan el proceso alfabetizador” (2016:6). En los siguientes párrafos, pongo en tensión la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia.

La alfabetización mediática (*Media Literacy*) es un conjunto de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de modos de comunicación, géneros y formatos. Fue promovida por organizaciones como la UNESCO (2010, 2011) y apunta a proporcionar conocimientos y herramientas de análisis crítico para capacitar a los consumidores de medios y fortalecerlos como ciudadanas/os. En el ámbito educativo, es imperioso referirse a dos figuras fundamentales: Dr. David Buckingham y la Dra. Sonia Livingstone. Con respecto al Dr. David Buckingham, podemos decir que es un experto internacionalmente reconocido en el área, y sus trabajos y libros están dedicados a las interacciones con medios electrónicos. Conceptualiza la alfabetización mediática como el área de conocimiento indispensable que debe promover la lectura y la recepción crítica de los mensajes de los diferentes medios de comunicación: “De la misma manera que la alfabetización clásica tiene que ver con leer y escribir, la alfabetización con medios digitales debiera involucrar tanto la lectura crítica como la producción creativa” (Buckingham, 2008:30). Por su parte, la Dra. Livingstone examina cómo los cambios en el ecosistema mediático remodelan las prácticas cotidianas y la educación. Ha publicado libros sobre audiencias de medios, alfabetización mediática y regulación de medios, con un enfoque particular en las oportunidades y los riesgos del uso de medios digitales en la vida cotidiana de niñas/os y jóvenes. En su último libro *The Class: living and learning in the digital age* (2016)

aborda los cambios digitales en tensión con las/os jóvenes, poniendo su atención en la participación y la era de la convergencia, así como en la necesidad de reinención/rearmado de dichas tecnologías para no ser manejadas por élites poderosas.

En los últimos años, la alfabetización mediática se ha concentrado sobre todo en la enseñanza de competencias mediáticas a las/os jóvenes, esto es, la enseñanza crítica de los mensajes mediáticos. Sin embargo, el ecosistema de medios está en evolución permanente y las prácticas transmedia, así como los nuevos modos de narración acompañan ese cambio. Así, la alfabetización mediática no puede limitarse al análisis crítico de la producción o el lenguaje de los medios: el viejo consumidor de medios ahora es un/a prosumidor/a, una persona activa/o que crea nuevos contenidos y los comparte en las redes digitales. En este contexto nace el concepto de 'alfabetismo transmedia' (*Transmedia Literacy*) de la mano de Carlos Scolari (2016), quien afirma que

si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro -o, en el caso de la alfabetización mediática, especialmente en la televisión- la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica (2016:13-23).

Scolari conceptualiza el término como el conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Con la llegada de nuevas formas de comunicación en red, digitales e interactivas, la educación también ha sufrido/sufre este cambio. Al respecto, en "Alfabetismo transmedia. Una introducción" manifiestan Barreneche, Pereira, Scolari y Winocur que "al igual que el alfabetismo mediático (*media literacy*), el alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*) se propone simultáneamente como conjunto de competencias y programa de intervención escolar" (2018:8). Las instituciones educativas

siguen sin poderse conectar con las nuevas generaciones. Así, estas generaciones parecen desarrollar una serie de competencias (trans)mediáticas para su vida social que utilizan por fuera de las instituciones educativas. Al respecto, en su blog *Hipermediaciones*, Scolari afirma que:

Mientras los jóvenes desarrollan competencias y construyen su vida social en las redes digitales las instituciones educativas tardan en adaptarse a ese nuevo ecosistema tecno-cultural. La distancia entre la esfera escolar y la esfera mediática es enorme. La alfabetización transmedia se propone, entonces, facilitar el acercamiento entre ambas esferas creando espacios concretos de interacción (Scolari, 26/9/2014).

Scolari asevera que las diferentes competencias/habilidades transmedia surgen de la investigación realizada por el Equipo del Proyecto de Alfabetización Transmedia, que luego desarrolló una taxonomía completa de competencias transmedia²³ en un Libro Blanco llamado *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*. Asimismo, en *Teens, media and collaborative cultures. Exploiting teens' transmedia skills in the classroom*, Carlos Scolari afirma que:

Los investigadores de la nueva alfabetización mediática han identificado un conjunto de competencias definidas como 'habilidades de prosumidores', que incluyen las habilidades necesarias para producir/crear contenidos en medios, desde la capacidad de configurar una cuenta de comunicación en línea hasta el uso de software para generar contenidos digitales y programación. (...) Es en este contexto que el concepto de alfabetización transmedia puede enriquecer el concepto de alfabetización mediática tradicional y reposicionar los enfoques teóricos de las nuevas alfabetizaciones (2018:14).²⁴

²³ Extraída de <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>

²⁴ Researchers of new media literacy have identified a set of competencies defined as 'prosuming skills', which include the skills necessary to produce/create media contents, from the ability to set up an online communication account to using software to generate digital contents and programming. (...) It is in this context that the concept of transmedia literacy can enrich the concept of traditional media literacies and reposition the theoretical approaches to the new literacies. Mi traducción.

Estas competencias se conciben como una serie de habilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. En este contexto se entiende el alfabetismo transmedia no sólo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre los sujetos, las TIC y las instituciones educativas. Respecto de estos cruces, en su tesis doctoral “Diseño de narrativas transmedia para la *transalfabetización*”, Nohemí Lugo Rodríguez (2016) explora el diseño de narrativas transmedia (NT) realizadas por las/los estudiantes “para promover la *transalfabetización*, (...) concepto que se redefine para una alfabetización escolar que contemple la ecología transmedia y las necesidades formativas para comunicarse y participar en diferentes esferas de la vida pública que tienen los alumnos contemporáneos” (Lugo Rodríguez, 2016:8).

Decíamos en secciones anteriores que las narrativas transmedia no sólo consisten en expandir historias a través de distintos medios y soportes, sino también en lograr que cada medio que se utiliza genere nuevos contenidos y experiencias, dando lugar así a nuevas posibilidades experienciales y nuevas narrativas. Acerca de ello, afirma Jackson (2005) en “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza” que, aunque el material que se enseña no sea de por sí un relato, las clases suelen incluir elementos narrativos. De allí, la preponderancia de la narración en educación. El autor detalla el valor educativo de los relatos desde dos funciones; una de ellas es la función epistemológica, es decir, el valor del saber y transmitir conocimientos por medio de la narrativa: “los relatos no solo contienen un saber, sino que son en sí mismos el saber que queremos que nuestros estudiantes posean” (2005:29). La otra función aludida por el autor es la función transformadora, en la que la narrativa ayuda a crear nuevos intereses, a inspirar, a modificarnos de alguna manera que no tiene que ver con el conocimiento per se: “los relatos pueden *transformarnos*, alterarnos como individuos”

(2005:33). De acuerdo con Jackson, podemos pensar en las narrativas transmedia como recurso educativo transformador, a disposición de las/los estudiantes y educadores con el fin de promover contenidos y conocimientos generadores de nuevos apetitos y mejores disposiciones en la educación. Al respecto nos sigue iluminando el experto cuando sostiene que “en el interior de cualquier encuentro pedagógico podemos descubrir capas de significación y sentido” (2005:49). A través del uso de las NT, las/os docentes y estudiantes pueden encontrar nuevas oportunidades para beneficiarse de experiencias educativas más interactivas y participativas. En “Docencia y narrativas transmedia en la educación superior”, Ambrosino (2017) apoya esta postura y comenta que las narraciones establecen un contexto y “nos otorgan una estructura que posibilita construir una trama más elaborada. Las narraciones poseen una estructura, tienen una forma: son fundamentalmente un lenguaje que se construye a partir de relatos que ofrecen significación y realización” (2017: 7).

Enseñar con narrativas transmedia implica poner en diálogo la perspectiva pedagógica para abordar contenidos y los ámbitos para comunicarlos, buscando interpelar a la comunidad educativa. Anunciaba Michel Serres en su libro *Pulgarcita* que “el espacio de las escuelas, de los colegios, de los campus, se reformateaba” (2014:50-51), dando lugar a nuevos espacios, diferentes de los que habitaban generaciones anteriores, en donde

se ubicaba la pesada densidad del saber, casi nulo en la periferia. Ahora distribuido en todas partes, el saber se expande en un espacio homogéneo, descentrado, libre de movimientos. El aula de antaño ha muerto, aun cuando todavía no se ve otra cosa (2014:52).

Serres así nos remite a los ámbitos escolares que se reabren. Respecto de los espacios, las NT pueden potenciar escenarios escolares que atiendan a la diversidad y a la flexibilidad escolar. En palabras de Serres, pueden descentralizar y darle libertad al saber. Cesar Coll apoya estas afirmaciones desde lo conceptual con el aporte de una educación ubicua, “en cualquier

momento/en cualquier lugar” (Cope y Kalantzis, 2009:2). Con estas contribuciones en mente, estudiamos el enfoque sobre Aulas Heterogéneas de la experta en educación Rebeca Anijovich (2014), quien manifiesta que:

Las aulas heterogéneas constituidas bajo el concepto de ‘flexibilidad’ implican diversos modos posibles de organizar los espacios, los tiempos, los agrupamientos de los alumnos, los canales de comunicación y el uso de los recursos en función de lo que la situación, los objetivos y los contenidos por aprender requieran (2014: 36).

De esta manera, se propicia un estudiante autónomo capaz de aprender a reconocer sus propios modos y tiempos de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, además de sus ritmos y estrategias de estudio. La experta comenta que para que este enfoque tenga asidero a través de aulas heterogéneas, se debe “ofrecer a los alumnos oportunidades para tomar decisiones, a elegir, (...) y a reconocer también su entorno socioeconómico, bagaje cultural y experiencias anteriores” (2014:37-18). En tal sentido, las NT permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida diaria de las/los estudiantes, utilizando una gran variedad de medios, y promoviendo interacción y motivación de acuerdo con las inquietudes del estudiantado.

Desde la didáctica, podemos mencionar los conceptos de Maggio (2012) en cuanto a su “enseñanza poderosa”, que invita a diseñar propuestas de clase en las que la inclusión genuina de la tecnología en ambientes de alta disposición tecnológica potencie la elaboración de proyectos de narrativa transmedia que sean innovadores y promuevan líneas de acción creativas, disruptivas y transformadoras:

La propuesta de enseñanza no es la tradición heredada, aunque nos marque, ni un corsé técnico que nos domina. Es una construcción social que para ser poderosa debe ser también concebida originalmente y que en su orillo conservará, por siempre, la marca de su creador (2012:59).

En *Reinventar la clase en la universidad*, Maggio (2018) habla de los cambios (posibles) a realizarse en las prácticas de la enseñanza con el objetivo de recuperar su relevancia en la escena contemporánea. En tal sentido, podemos pensar en proyectos de narrativa transmedia que posibiliten producir a partir y a través de elementos dispersos en diferentes plataformas y medios. Al respecto, Laura Fleming (2013) en “Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar” desarrolla el concepto “Mundo de Aprendizaje Transmedia” (*Transmedia Learning World*) para referirse a una pedagogía que les “permite a los educadores combinar las interesantes posibilidades que ofrecen las tecnologías digitales con las experiencias de vida real, y pedagogías focalizadas en el estudiante a fin de producir experiencias de aprendizaje profundas, productivas y poderosas” (Fleming, 2013:1).²⁵ Así, la incorporación de tecnologías y consumos culturales en educación es una necesidad y al mismo tiempo un desafío. En el marco de este desafío se propone incluir las NT como propuesta pedagógica, dada su lógica de producción y su construcción interactiva. La utilización de las NT a través de múltiples soportes y su naturaleza inmersiva pueden motivar a un estudiantado familiarizado con entornos digitales y multimedia, y, por ende, servir como un factor motivacional.

Hasta aquí, hemos cubierto en clave pedagógica las narrativas transmedia en educación. Para ello, se pusieron en diálogo la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia, y se presentaron conceptos teóricos relevantes sobre los cruces entre las NT y la

²⁵ “Transmedia Learning World (TLW) allows educators to combine the exciting affordances of the digital technologies with real-life experiences and truly learner-focused pedagogies to produce profoundly productive and powerful learning experiences.” Mi traducción.

educación. Ahora, pasamos a analizar proyectos de narrativa transmedia relacionados con educación.

1.4. Proyectos de NT en clave educativa

Es imperioso recalcar que los proyectos transmedia no pueden lograrse desde una perspectiva meramente instrumental que relacione los medios y las tecnologías a la mejora educativa, dado que las NT no aseguran *per se* los procesos de reflexión, problematización, o construcción del conocimiento, ni la participación activa del estudiante. Al respecto sostienen Landau, Pini y Valente que

esto nos lleva a plantear la necesidad de pensar las estrategias y dispositivos desde una pedagogía con sentido histórico y social, con los que tratamos de responder el qué, para qué, y para quién/es enseñamos y, en función de estas definiciones, cómo hacerlo” (2017:9).

Siguiendo esta línea y en consonancia con la cita, consideramos primordial el manejo del docente como facilitador de aprendizajes, así como el entendimiento de los contextos y las realidades del estudiantado, y de sus habilidades transmedia. A continuación, y para conocer las narrativas transmedia en las aulas, relevamos una serie de propuestas pedagógicas²⁶ que se desarrollan desde la transversalidad de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dichos proyectos recuperan la producción propia de las/los estudiantes y acentúan la figura del docente como facilitador.

²⁶ El relevamiento no es exhaustivo. Recupera los proyectos transmedia más representativos en la actualidad a los fines de esta tesis.

La experiencia pedagógica #Orson80²⁷ fue una propuesta de narrativa transmedia educativa que se desarrolló a partir de 2017, en alusión directa a Orson Welles, debido a su adaptación radiofónica de *La guerra de los mundos* escrita por H. G. Wells (1898), de la cual en 2018 se cumplieron 80 años. En las secciones del sitio oficial de #Orson80 se pueden encontrar la fundamentación, los ejes de trabajo y las actividades propuestas. Estuvo a cargo de docentes de colegios de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, quienes tenían como objetivo incorporar las prácticas y saberes cotidianos de las/los estudiantes fuera del ámbito escolar a las prácticas áulicas a través de la integración de narrativas transmedia. De este modo, comentan Albarello y Mihal en “Del canon al *fandom* escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa” que “el proyecto parte de un diagnóstico ya advertido por Freinet (1974), quien resalta la desvinculación entre las prácticas de niños y jóvenes en la escuela y las que realizan en otros ámbitos” (2018:230). Más aún, docentes y especialistas se unieron a #Orson80 sumando aportes relacionados con sus trayectorias académicas. Este proyecto de narrativa transmedia se inscribe en un marco educativo “que pone en evidencia un abordaje de construcción individual y colectiva, que recupera diversas competencias mediáticas y que propone un análisis coyuntural del contexto comunicativo e informacional del cual forman parte alumnos y docentes” (Albarello y Mihal, 2018: 234). También sobre este proyecto, nos cuenta Ferrarelli que

en contraste con la pedagogía tradicional que ubica a los estudiantes como meros receptores de conocimiento y homogeneiza los tiempos, espacios y modos de aprendizaje, las propuestas de enseñanza en formato transmedia buscan fomentar la construcción cooperativa del saber mediante actividades que invitan a los alumnos a ser creadores de mensajes y productos que circulan por la Web en contextos de autenticidad (Ferrarelli, 2019:71).

²⁷ <https://sites.google.com/view/orson80transmedia/home>

La experta sostiene que dichos proyectos transmedia son concebidos de manera colectiva y plural, y ocurren mediante dinámicas *bottom up* o desde abajo, ya que abren la posibilidad de ubicar al estudiante en el centro del proyecto. Además, afirma que el rol docente también se ve aludido dado que “le toca acompañar el proceso de aprendizaje monitoreando los desempeños y si es necesario reformulando las tareas ofrecidas a las/los estudiantes en un marco flexible y contenedor” (2019:76). En un sentido amplio, abordar las narrativas transmedia en educación, como manera de acercarse al currículo escolar, implica buscar trayectos para hacer que esas prácticas ingresen a la escuela, y se logren aprendizajes más valiosos y significativos.

En “Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina” (2018), se detalla *Si Sócrates viviera. Narrativa transmedia y filosofía*²⁸. En este proyecto “se desarrolló una experiencia de exploración y creación de producciones en distintos formatos y medios de comunicación para abordar contenidos curriculares de filosofía en el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Alonso y Murguía, 2018:202). Estuvo a cargo de las áreas de Prácticas del Lenguaje, Filosofía e Informática, alumnos de la Escuela de Enseñanza Secundaria N.º 10 José Manuel Estrada, Olavarría, Buenos Aires, Argentina. El objetivo del proyecto fue trasladar a Sócrates y a todo su universo al contexto actual. Así, se gestionaron perfiles en redes sociales, se produjeron videos con las ideas del filósofo, y entrevistas radiales desde la cual el propio Sócrates les preguntaba a los ciudadanos. De este modo, comentan los autores, “seleccionamos la vida y las ideas filosóficas de Sócrates para desarrollar la narrativa transmedia” ya que “ofrece varias aristas de interés para la reflexión filosófica y sobre todo la posibilidad de recrear su pensamiento, atendiendo,

²⁸ <https://exequielalonso.wixsite.com/transmedia>

así, a uno de los principales rasgos de las narrativas transmedia; la expansión” (2018: 208). Experiencias con narrativas transmedia de este tipo interpelan el saber del currículo escolar más tradicional. En este sentido, se resignifican los contenidos y se propician nuevos tiempos y entornos, abriendo las fronteras de la escuela para propiciar diálogos con la comunidad educativa.

Finalmente, nos detenemos en referenciar *Copa TIC. La escuela juega el Mundial*²⁹, una estrategia pedagógica transmedia dirigida a estudiantes de 71 escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Enmarcado en el Mundial internacional de Fútbol Rusia 2018, este proyecto educativo transmedia vinculó los contenidos del Diseño Curricular para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, y periódicamente se compartieron producciones colectivas realizadas a partir de los contenidos elaborados por los distintos equipos de la Provincia. Al respecto, se informa en el sitio web creado ad hoc que

a partir de la temática del Mundial 2018, la Copa TIC busca vincular los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, las capacidades y competencias digitales contempladas en el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) y el Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED). Para alcanzar este objetivo, se apela a las narrativas transmedia y la ludificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. (Dirección General de Cultura de la Provincia de Buenos Aires, 2018).

Las actividades fueron formuladas en tanto desafíos, que consistieron en la producción de contenidos comunicacionales en distintos lenguajes y formatos (audiovisual, sonoro, fotográfico, textual, multimedia, etc.) Este proyecto se basó en un juego educativo, cuyo propósito principal no es el entretenimiento, sino fomentar un proceso de aprendizaje a partir de desafíos. Siguiendo esta línea, el juego buscó vincular el universo del Mundial con el de las

²⁹ <http://abc.gob.ar/juga-tu-mundial-con-la-copa-tic> y <http://tomasbergero.com/category/proyectos/copatic/>

escuelas, estableciendo lazos a partir de actividades que retomaron aspectos del fútbol y contenidos curriculares. Estas actividades incentivaron a los alumnos a trascender el lugar tradicional de consumidores de un espectáculo futbolístico y pensarse como productores de contenidos originales, configurándose en tanto prosumidores.

Las tensiones encontradas entre la educación y las tecnologías nos revelan un espacio que impone plantear nuevas estrategias y dialogar sobre lo que es imperioso enseñar y las nuevas maneras de aprender, vinculadas con competencias y experiencias propias de las/los estudiantes. En la próxima sección, estudiaremos cómo las NT impactan en la actualidad, de manera transversal y en diferentes ámbitos.

1.5. Lo nuevo en el universo Transmedia

La narración transmedia es un tipo de relato que cuenta una historia, cuyos participantes agregan elementos narrativos en varias plataformas de medios con el objetivo de crear un universo completo y expandido. Es importante recordar que la nueva ecología mediática no es ajena a la explosión de las NT en prácticas de producción y recepción, aunque no excluyente. De hecho, es interesante observar que la narrativa transmedia es un fenómeno transversal que abarca diferentes tipos de narrativa, que nacen de nuevos modos de recepción y producción que se dan en este ecosistema de medios y convergencias culturales. De este modo, podemos afirmar que la narración transmedia es un objeto de investigación interdisciplinario que puede ser analizado desde diferentes puntos de vista.

Esta sección propone observar los últimos enfoques sobre las NT en relación con otros campos de estudio, así como las últimas tendencias sobre su investigación. Consecuentemente, se abordará la lectura transmedia y su vinculación con las NT. Finalmente,

se examinarán las recientes discusiones sobre las NT y los *storyworlds*, así como los *transmedia/transmedial worlds*.

1.5.1 La Lectura Transmedia y las NT

Decíamos que las nuevas prácticas transmedia provocan relatos que son construidos a partir de diferentes lenguajes que funcionan en múltiples plataformas de medios. También hacíamos referencia a las nuevas maneras en que los lectores y los espectadores transforman sus roles en esta ecología mediática. Es que, para entender las NT, se requiere desarrollar habilidades para interpretar e integrar en un solo universo narrativo, distintos discursos que se originan en diferentes medios y lenguajes. De igual modo, la lectura de estos relatos transmedia propone otras formas de lectura, *aggiornada* a esta ecología actual. Entonces, se impone una nueva forma de leer, la lectura transmedia (Albarello 2011, 2018). Siguiendo a este experto en su tesis doctoral,

la lectura en la pantalla asume la forma de una lectura/navegación, ya que no sólo se trata de leer textos –según la forma tradicional– sino que adquiere especial relevancia la manipulación de la interfaz a través de dispositivos como el teclado, el mouse, las barras de desplazamiento y el hacer clic. En otras palabras, la navegación es una remediación de la lectura, así como el hipertexto es una remediación del texto (Albarello, 2011: 207).

La lectura/navegación de textos transmedia propuesta por Albarello se apoya en la diversidad de interfaces y plataformas que presentan dichos relatos actualmente, entendiendo que la remediación se produce porque cada cambio de soporte supone cambios de estrategias de lectura y cambios culturales. En los párrafos anteriores mencionamos la alfabetización transmedia: en tal sentido y retomando los conceptos de Albarello, coincidimos con él en el hecho de que “la escuela, como institución de la Modernidad, sigue educando en

la lectura lineal (...) y requiere de nuevas competencias de lectura/navegación” (2018: 40) para adecuarse a esta realidad imperante.

Sobre la lectura transmedia, son varios los autores que se han pronunciado. Ya Néstor García Canclini, en su obra *Lectores, espectadores e internautas* propone el término “internauta”, para referirse a ese “actor multimodal que lee, ve, escucha y combina materiales diversos, procedentes de la lectura y el espectáculo” (2007: 32). El eximio teórico reflexiona acerca de los nuevos sentidos que cobran las prácticas culturales producto de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la vida cotidiana. En 2017, el Dr. Carlos Scolari publica “El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación”, un artículo en el que retoma los conceptos de García Canclini y de otros expertos como los de Marshall McLuhan, cambio de lectura grupal a una lectura silenciosa e individual (1962), o hiperlector e hiperlecturas de Nicholas C. Burbules (1997). Scolari propone el término “translector” y argumenta que dicho tipo de lector “debe moverse en una red textual compleja formada por piezas textuales de todo tipo y ser capaz de procesar una narrativa que, como una serpiente, zigzaguea entre diferentes medios y plataformas de comunicación” (2017:132). Este lector multimodal, parafraseando a García Canclini, tiene que manejar diferentes lenguajes, en diferentes plataformas que oscilan entre el escrito, el interactivo y el audiovisual.

1.5.2 Los *Storyworlds* y los *transmedia/transmedial worlds*.

Uno de los conceptos que de la mano de las narrativas transmedia ha tomado mucha fuerza en el campo de la investigación académica, es el de los *storyworlds*. Para definirlo

brevemente, el término se refiere al mundo proyectado por una narrativa o por una serie de narraciones cuando se trata de las NT. Esos mundos no son estáticos sino dinámicos, en constante evolución dadas las tramas narrativas y los múltiples actores en diferentes plataformas. Ya Henry Jenkins mencionaba el desarrollo de los *storyworlds* como el arte de hacer mundos, “*the art of world-making*” (2006: 21). Para Jenkins, la construcción del mundo es una cuestión crucial en la narración transmedia: cada texto amplía la narración, explora diferentes aspectos del mundo y muestra diferentes rumbos, centrándose en eventos que se pueden llegar a mencionarse en el texto madre, por así decir. Al respecto, Jenkins proclama que “un buen personaje puede sostener múltiples narraciones y, por lo tanto, conducir a una franquicia de películas exitosa. Un buen ‘mundo’ puede sustentar a múltiples personajes (y sus historias) y así lanzar con éxito una franquicia transmedial” (Jenkins, 2003, párrafo 12).³⁰

Un año más tarde, Long, después de un análisis Aristotélico de la narrativa, que según su mirada pone el foco en el argumento primero y los personajes luego, propone *transmedia worlds*, en referencia a la creación de un mundo amplio que deje fluir la narrativa y los personajes en diferentes medios. Afirma que “el mundo debe ser considerado como un personaje primario propio, porque muchas narrativas transmedia no son la historia de un solo personaje, sino la historia de un mundo” (2007: 48).³¹ Por su parte, Chris Dena toma el vocablo *fictional worlds*, de la industria de los juegos, para referirse al contenido narrativo y sus espacios y personajes (2009: 20-21). En 2014, Marie-Laure Ryan y Jan-Noël Thon publican

³⁰ “A good character can sustain multiple narratives and thus lead to a successful movie franchise. A good ‘world’ can sustain multiple characters (and their stories) and thus successfully launch a transmedial franchise.” Mi traducción.

³¹ “The world must be considered a primary character of its own, because many transmedia narratives aren't the story of one character at all, but the story of a world”. Mi traducción.

Storyworlds across Media, un libro que compila diferentes ensayos académicos sobre el tema. Los autores consideran que hoy en día no sólo existen representaciones multimodales de *storyworlds*, sino también historias en serie y relatos transmediales que se despliegan simultáneamente en múltiples plataformas de medios, dando como resultado un ecosistema de medios que los creadores y fans expanden o parodian de la misma manera. Para Ryan, un *storyworld* es un concepto más amplio que el de *fictional world* porque abarca relatos factuales, puesto que ficción y no ficción crean *storyworlds* (mundos narrativos). Además, los autores del libro en cuestión ponen de manifiesto una diferencia sustancial entre las concepciones académicas sobre los *storyworlds* de Henry Jenkins (2003, 2006), y Lisbeth Klastrup y Susana Tosca (2004, 2014). Sobre Jenkins, señalan que las narrativas transmedia propuestas por el autor, siguen una lógica, son construcciones coherentes del mundo de dicho relato a través de variadas plataformas; sobre las autoras mencionadas, quienes postulan el concepto de *transmedial storyworlds*, sostienen que los mundos transmediales son sistemas de contenidos abstractos de historias y personajes de ficción que pueden ser actualizados o desplegados a través de varios medios. Además, mencionan que lo que caracteriza a un mundo transmedial es la audiencia y los diseñadores que comparten una imagen mental del “*worldness*” (una serie de características distintivas de su universo). Al respecto señalan que la diferencia radica en que Jenkins se centra en la narración concreta de una historia a través de diferentes medios, y los *transmedial worlds* sobre las propiedades abstractas que atraviesan las diferentes narrativas (2004:2).³² En este sentido, las académicas relacionan los *transmedial worlds* con el concepto de género, una estructura, un estilo normativo que los

³² “The difference is that he focuses on the concrete telling of one story through different media, and our transmedial world concept is about the abstract properties that cut across the different manifestations”. Mi traducción.

usuarios conocen. En esa línea, pero en 2015, Nieves Rosendo Sánchez publica “Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos”, un artículo que hace una revisión bibliográfica sobre el tema. La autora examina las definiciones de narrativa transmedia y focaliza su atención en la centralidad de la noción de mundo, que además analiza conceptualmente, y postula que ha sido menos estudiada que el vínculo entre la narrativa y los medios. Su publicación es sustancial en el campo académico, al recuperar muchos de los autores anteriormente mencionados.

En 2014, Paolo Bertetti (University of Siena, Italia) escribe un artículo titulado “Toward a Typology of Transmedia Characters”, donde propone un enfoque centrado en el personaje transmedia y apunta a ampliar la concepción común de la narrativa transmedia que gira en torno a la construcción del mundo (*world building*). Afirma que no hay una correspondencia directa entre *transmedia worlds* y *transmedia characters*: “los mundos están habitados por diferentes personajes (principales), y la presencia del mismo personaje en diferentes textos y plataformas de medios no implica necesariamente el mismo mundo compartido” (2014: 2358). En su estudio, Bertetti propone una tipología de personajes transmedia, basada en un enfoque semiótico-textual, en la que señala que dichos personajes son entidades culturales más que textuales porque forman parte del universo de la cultura, donde los personajes pierden contacto con el texto (y el autor) y se convierten en objetos vivos en la mente del lector.

En 2018, “From One Medium to the Next: How Comic Books Create Richer Storylines” Mélanie Bourdaa (University of Bordeaux 3, Francia), propone una tipología sobre las narrativas de los *comics* para expandir la narración transmedia. Desde una perspectiva de la arqueología transmedia (Freeman 2014, 2018, 2019) identifica a la serialidad (Jenkins 2009) y

a la creación del *storyworld* y los *transmedia characters* como centrales a la hora de contar un relato. Para la autora, la primera categoría tiene que ver con las extensiones canónicas y cómo se realizan, profundizan en el desarrollo y las temporalidades de los personajes transmedia. La segunda categoría se relaciona con los “*canon divergent*” (los fans que producen textos) y cómo amplían el universo, con nuevas entradas en las historias o creando nuevos personajes o presentando nuevos lugares. Asegura que “este mundo rizomático puede extenderse hasta el infinito de manera canónica (por la producción oficial) y en uno no canónico (por las creaciones de los fanáticos)” (2018: 2)³³. Es interesante destacar que, en 2016, Bourdaa, junto con Derhy Kurtz, acuñan el término *transtexts*³⁴ (transtextos) que incluye textos producidos “oficialmente” en el ámbito comercial, más canónicamente hablando y textos producidos por fans en el mismo universo narrativo. Podemos recuperar entonces los dichos de Scolari sobre “la zona gris” (2014), analizado en la sección anterior, de manera análoga. Es que, como postulan Sánchez-Mesa, Aarseth, Pratten and Scolari en “Transmedia (Storytelling?): A polyphonic critical review” (2016),

la dimensión narrativa de las narrativas transmedia está en crisis (cambio). O bien aceptamos que las historias no son fundamentales para estas producciones (Aarseth, Scolari), o expandimos y revisamos la narratología de los medios para tener en cuenta estos nuevos roles y principios para las historias en mundos transmedia y a través de personajes transmedia (Ryan, Aarseth, Rosendo). Esto no significa que debemos olvidar la importancia de una buena escritura y narración para la producción de las NT (Pratten)³⁵ (2016: 16).

³³ “This rhizomatic world can be extended to infinity in a canonical way (by the official production) and in a noncanonical one (by the creations of fans)” Mi traducción.

³⁴ Los autores lo usan como un anacronismo, una abreviación de la frase en inglés “transmedia storytelling and fan-produced texts”

³⁵ “The narrative dimension of TS is in crisis (change). Either we accept that stories are not central to these productions (Aarseth, Scolari), or we expand and revise media narratology to take account of these new roles and principles for stories in transmedia worlds and via transmedia characters (Ryan,

Hasta acá, observamos y analizamos los últimos enfoques sobre las NT en relación con otros campos de estudio, así como las últimas tendencias sobre su investigación. Consecuentemente, en estas dos últimas subsecciones abordamos la lectura transmedia y su vinculación con las NT. Así, repensamos las distintas densidades que resignifican la lectura bajo la lupa de las NT. Finalmente, examinamos las recientes discusiones sobre las NT y los *storyworlds*, así como los *transmedia/transmedial worlds*. De este modo, nos sumergimos en la construcción de mundos narrativos posibles a fin de crear historias en la búsqueda de una transformación del proceso narrativo en clave transmedia.

1.6. A modo de síntesis

En el presente capítulo se han tomado en cuenta las principales discusiones y debates en torno a las narrativas transmedia. Se han identificado los principales abordajes teóricos a partir de una revisión actualizada de la literatura sobre el tema en cuestión para aportar a la construcción del estudio de las NT, tanto de ficción como de no ficción. Como se trata de un escrito de revisión científica, destacamos en este último apartado algunas consideraciones derivadas del análisis de lo expuesto que resultan significativas.

Primeramente, se observa que las narrativas transmedia gozan de plena vigencia y se ha desarrollado e intensificado su estudio en departamentos de medios, en estudios culturales y de comunicación, así como en otros ámbitos, a saber, el educativo, el periodístico o el cine documental. Los diferentes teóricos y expertos que han escrito sobre las NT contribuyen a contextualizar, problematizar y analizar el estado actual y los nuevos rumbos de la

Aarseth, Rosendo). This does not mean we should forget the importance of good writing and storytelling for TS production (Pratten)” Mi traducción.

transmedialidad, explorando las industrias, las artes, las prácticas y consumos culturales, así como las metodologías o enfoques de estudio.

En segundo lugar, y siguiendo a teóricos que afirman que la narrativa transmedia ha existido anteriormente, un enfoque de arqueología transmedia resulta de suma utilidad para analizar las narraciones de ficción y de no ficción, sin desconocer que los medios donde se cuentan los relatos están condicionados histórica y comercialmente. La penetración de las NT a través de la cultura popular, su complejidad y su flexibilidad en medio de las influencias culturales, refuerza el concepto de que las NT no son solo práctica narrativa sino una práctica social, en el que los usuarios/lectores/espectadores se involucran, siguiendo historias, personajes, mundos o marcas a través de múltiples canales de medios.

Un párrafo aparte merece el cruce entre las narrativas transmedia y la educación. En este capítulo se ponen en evidencia estrategias educativas que comprenden procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las NT y la incorporación de conocimientos, habilidades y prácticas de aprendizaje informal al contexto educativo con el fin de generar experiencias de aprendizaje significativas y vinculadas con la educación.

Por último, examinar las recientes discusiones sobre las NT y los *storyworlds*, así como los *transmedia/transmedial worlds*, ponen de manifiesto las tensiones que surgen en los debates actuales. Estudiar el concepto de la construcción del mundo y los *transmedia characters* resulta de particular vigencia en la actualidad, dada la centralidad del mundo por sobre la narrativa según los expertos. La polifonía de voces académicas en torno a las narrativas transmedia nos permite describir el estado de desarrollo alcanzado por este objeto de estudio.

“Theres’ s a method in my madness”

Hamlet, Act 2, Scene II.

William Shakespeare.³⁶

2.1. Objetivos y selección del caso

El presente trabajo propone investigar y presentar el análisis de un seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia en el marco de la investigación universitaria UNSAM dictado en febrero de 2017, diseñado para estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura con la intención de hacer un aporte al estudio de la alfabetización transmedia. Para ello, esta tesis plantea ciertas preguntas:

Pregunta general:

¿Con qué aportes contribuye la investigación en narrativas transmedia a la formación del licenciado/a en lengua inglesa con orientación en cine y literatura?

Preguntas específicas:

¿Cuáles son las características salientes del seminario de enseñanza en estudio?

¿Cómo se pueden usar/aplicar las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera?

³⁶ “Un método en mi propia locura” (mi traducción) es una frase usada para asegurarle a alguien que las acciones de uno tienen un propósito, aunque parezcan tontas o locas. Es una forma de pedirle que confíe hasta que el resultado sea más evidente. La frase deriva de *Hamlet*, escrita por William Shakespeare en 1602, e interpretada por Lord Polonius: “Though this be madness, yet there is method in ‘t.”

¿Cómo incide el estudio de las narrativas transmedia en la elaboración de un proyecto transmedia con fines educativos?

¿Qué semejanzas y diferencias surgen en la evaluación de los cuatro proyectos transmedia con fines educativos requeridos por el seminario?

Con la finalidad de responder a estos interrogantes, en términos metodológicos se propone una investigación de carácter cualitativo y descriptivo, ya que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández Sampieri, 2014: 92). En esta clase de estudios el investigador se distingue por ser capaz de puntualizar qué se medirá, y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos. El valor de un estudio de estas características, nos indica Hernández Sampieri, radica en poder “mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández Sampieri, 2014: 92).

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. Se considera un enfoque cualitativo³⁷ de metodología para este trabajo de tesis ya que es posible recolectar y analizar datos con el objeto de afinar las preguntas de investigación, o revelar nuevos interrogantes durante el proceso de interpretación. Dicho de otra forma, como explica Hernández Sampieri, “las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (2014:8).

³⁷ “Este enfoque también se conoce como investigación naturalista, fenomenológica, interpretativa o etnográfica, y es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios no cuantitativos” (Hernández Sampieri, 2014: 7).

Sobre este enfoque, también se afirma que la investigación cualitativa es un “campo de indagación por derecho propio. Entrecruza disciplinas, campos y problemáticas” (Denzin y Lincoln, 2011: 46). En palabras de estos autores, la investigación cualitativa es un “multimétodo focalizado”, que incluye interpretaciones y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Es decir, que el investigador cualitativo examina las cosas en su situación natural, a fin de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (Denzin y Lincoln, 2012). El concepto de narrativas transmedia existe desde hace más de una década, como hemos explicitado en el capítulo anterior. Desde ese momento, numerosas e importantes investigaciones se han realizado en torno a las mismas, en distintos ámbitos, incluyendo el ámbito educativo hace solo un par de años. En este escrito, se trata ahora de ir más allá y, a partir de la observación de un seminario, describir las NT en clave educativa y así, describir los fenómenos y alcances que las asisten.

Respecto de la investigación en enseñanza, sostiene Moreira (2002) que la investigación en enseñanza tiene como foco la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, ya que lo que “se pretende es destacar la interrelación entre estos conceptos de tal modo que no se puede considerar sólo la enseñanza, propiamente dicha, como el fenómeno de interés de la investigación en enseñanza” (Moreira, 1999:5). Ahora bien, en este aspecto, se debe contemplar otro elemento: ¿qué enseñar? Esto es, eso que se espera que sea aprendido y que está sujeto a la evaluación del aprendizaje, es decir el currículum. Se considera que la enseñanza se da en un contexto preciso que la investigación en enseñanza no puede ignorar y que resulta parte inseparable del fenómeno de interés de ese tipo de investigación. De este modo, continúa este autor, se afirma que el fenómeno de interés de la investigación en enseñanza tiene que ver con enseñanza, aprendizaje, evaluación, currículum y contexto, como muestra la Figura 1 en el gráfico de su autoría:

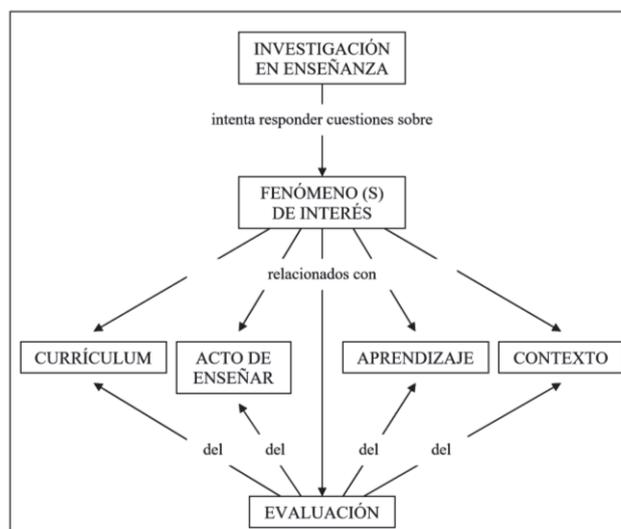


Figura 1: Mapa Conceptual para los elementos implicados en el (los) fenómeno (s) de interés de la investigación en enseñanza. Fuente: Moreira, 1999.

La elaboración de una investigación de esta naturaleza responde a la necesidad de contribuir con la documentación, el análisis y la evaluación de propuestas educativas mediadas por narrativas transmedia. Así, los objetivos de esta tesis están orientados a analizar y describir las características presentes en un seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia en el marco de la investigación universitaria en UNSAM para poder hacer un aporte al estudio de la alfabetización transmedia dentro del ámbito educativo. Se enuncian seguidamente:

Objetivo general:

Describir el seminario de enseñanza de las narrativas transmedia para estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura.

Objetivos específicos:

- Mostrar/señalar el uso de las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera.
- Caracterizar la investigación sobre las narrativas transmedia como estrategia de formación en el ámbito universitario.
- Analizar las producciones transmedia con fines educativos elaboradas por las/los estudiantes investigadores universitarias/os.
- Señalar las semejanzas y las diferencias de los proyectos transmedia con fines educativos elaborados por las/los estudiantes investigadores universitarias/os.

A continuación, se señalan los aspectos metodológicos de esta investigación cualitativa y descriptiva basada en un estudio de caso. Siguiendo a Hernández Sampieri, el experto releva diferentes definiciones para arribar al siguiente concepto:

Un caso es una unidad o entidad sistémica identificada en sus límites y características y ubicada en relación a su contexto (Elger, 2009 y Stake, 2006) y que es el principal objeto o sujeto de estudio (Bell, 2010). En otras palabras: el caso es la unidad de análisis” (Hernández Sampieri, 2014: 4).

También, conforme a los postulados de Stake (1998, 2012), los estudios de casos se destacan por el análisis de lo particular y lo único. Así, el teórico afirma que “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (1998:16). Se considera que una investigación con un estudio de caso resulta una metodología apropiada para el tratamiento del tema propuesto en esta tesis en vistas de dos cuestiones. En primer lugar, debido a la oportunidad que representa para describir y comprender -cómo, desde qué perspectiva(s), con qué objetivo(s), por qué y en qué contexto(s)- se aplican las narrativas transmedia en educación

en un seminario en UNSAM. En segundo lugar, habida cuenta de que el seminario seleccionado para el análisis se construye como un “caso” a examinar, Stake sostiene que “un estudio de caso es tanto un proceso de investigación acerca del caso, y el producto de esa investigación” (2012: 157). Por tanto, se entiende que “es algo que no entendemos suficientemente, que queremos comprender y, por consiguiente, hacemos un estudio del caso” (Stake, 1998: 114). Finalmente, consideramos que todo estudio de caso implica una construcción, un ámbito que se proyecta y delinea a partir de la actuación del investigador/a, comprometido/a con la idea de visibilizar lo latente, desentrañar los significados ocultos y poner en reflexión lo encontrado en el proceso de investigación. Como indica Borsotti (2007), el investigador “debe liberarse de toda idea preconcebida; para ello debe obtener los elementos de la definición de la realidad misma que se trata de definir” (2007:110). O como nos ilustran Denzin y Lincoln (2012), quienes definen al investigador cualitativo como “*bricoleur*”³⁸, haciendo alusión a un profesional que utiliza herramientas de su trabajo desplegando cualquier estrategia, método o material a mano. Y rematan cuando sostienen que “el *bricoleur* es un adepto a la puesta en escena de un gran número de tareas, cuyo rango va desde la entrevista a la observación, la interpretación personal y de documentos históricos y la intensa autorreflexión e introspección” (2012:55). Se intentará en esta investigación contribuir al conocimiento científico como un *bricoleur* a su tarea diaria.

Retomando y siguiendo conceptualmente a Stake (1998, 2012), el autor menciona tres maneras de llevar a cabo estudios de caso: un *estudio colectivo* de casos, un *estudio intrínseco*

³⁸ “De acuerdo con Weinstein y Weinstein (1991), ‘el significado del *bricoleur* en el lenguaje popular francés es el de alguien que ‘trabaja con sus manos y utiliza medios poco canónicos comparados con los de los artesanos’... El *bricoleur* es pragmático, y solo se ocupa de que, al final de todo, el trabajo esté hecho’ (p. 161)” (Denzin y Lincoln, 2012:50).

de casos, y un *estudio instrumental* de casos. Las diferencias radican en los objetivos de la investigación y los temas/problemas que se determinen. Un *estudio colectivo* de casos tiene menos interés en un caso particular, y pone su foco en un número de casos de manera conjunta para investigar un fenómeno o problemática: “es posible que se sepa con antelación, o no, que los casos individuales del conjunto manifiestan alguna característica en común” (Stake, 2012:161). Se selecciona esta tipología a fin de abarcar un mejor entendimiento para la formulación de teorías, de un conjunto de casos aún más grande y comprenderlos en su complejidad. El *estudio intrínseco* de casos se realiza cuando es imperioso aprender sobre un caso particular debido a un interés inherente a él; así, comenta el autor, “el caso viene dado. (...) El caso está preseleccionado” (Stake, 1998:13-14). No se lo emprende porque sea representativo de algo, y su interés radica en una problemática puntual sin la necesidad de determinar vinculaciones con otros casos. Un *estudio instrumental* de casos es una herramienta para conseguir algo más que la comprensión. Al respecto, Stake (2012) lo define:

Utilizo el término estudio de caso instrumental si se examina un caso en particular principalmente para brindar una comprensión de una cuestión o para volver a trazar una generalización. El caso es de interés secundario, tiene una función de respaldo y facilita nuestro entendimiento de algo más. El caso es analizado en profundidad, sus contextos son escrutados y sus actividades ordinarias, detalladas, pero todo se debe a que ello nos ayuda a perseguir el interés externo. El caso puede verse como típico de otros casos o no (Stake, 2012:159).

Desde esta visión, la elección del caso se realiza en pos de otros intereses, no sólo comprender un fenómeno particular. Es destacable que “el estudio de casos cualitativos se caracteriza por el hecho de que los investigadores pasan un largo tiempo en el lugar, en contacto personal con las actividades y las operaciones del caso, reflexionando y revisando descripciones y significados de lo que está aconteciendo” (Stake, 2012:168).

Apoya Hernández Sampieri (2014) los postulados previos cuando afirma sobre los estudios de casos *instrumentales* que los mismos se examinan “para proveer de insumos de conocimiento a algún tema o problema de investigación, construir y/o perfeccionar una teoría o aprender a trabajar con otros casos similares. El caso por sí mismo es menos importante que el entendimiento que genera” (Hernández Sampieri, 2014: 7). Y agrega sobre los estudios instrumentales de casos en educación que:

En el campo educativo, los estudios de caso son muy socorridos, entre otros planteamientos, para probar métodos de enseñanza, documentar prácticas que mejoran el desempeño escolar, evaluar políticas educativas y diagnosticar el aprendizaje individual y colectivo (Timmons y Cairns, 2009). (En Hernández Sampieri, 2014: 30).

En virtud de lo expresado, estamos en posición de afirmar que, un estudio *instrumental* de casos es elegido como unidad de análisis, dadas las características de la presente investigación.

El criterio principal para la selección del caso radica en la posibilidad que nos ofrece para aprender. Continuando con Stake, “la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio es comprender ese caso” (Stake, 1998: 17). Es menester considerar, al momento de seleccionar un caso como objeto de estudio, que sean significativos, viables, accesibles y permeables al trabajo de investigación en curso. Hernández Sampieri apoya este concepto y dice que “con frecuencia, el valor del estudio de caso reside en su oportunidad, ya que posibilita analizar unidades a las cuales es difícil tener acceso mediante otro diseño” (Hernández Sampieri, 2014: 3). Desde estas concepciones, los autores señalan que el estudio de casos pone el acento en la particularidad y el detalle, a fin de identificar un entramado para visibilizar sus matices y tensiones.

Una cuestión importante es el contexto. Stake sostiene que el caso que se decide estudiar se halla en una “entidad compleja”, en un medio o situación ubicada en una serie de contextos o entornos: “El contexto histórico casi siempre es interesante, aunque también lo son los contextos culturales y físicos. Entre otros contextos que a menudo son de interés se pueden enunciar el social, político, ético y estético” (Stake, 2012: 167). Ateniéndonos a este concepto, para entender la particularidad del caso resulta imprescindible entonces señalar su vinculación con los diferentes contextos, a saber, políticos, históricos, normativos, culturales, económicos y sociales, implicados en su configuración. Conocer el caso profundamente nos habilita a forjar un punto de vista descriptivo y reflexivo sobre las características del seminario en cuestión. En torno al estado de la cuestión del tema/problema que se define como objeto de estudio en el presente trabajo de investigación se establecen como punto de partida los siguientes supuestos. Se enumeran a continuación:

- la visión sociocultural de la alfabetización digital, entendida como un conjunto de prácticas sociales que implican la capacidad de leer y escribir, y usar información en múltiples formatos y soportes, con diferentes propósitos (visión distanciada de una educación informatizada o meramente técnica u operativa), se encuentra amparada por la Ley de Educación Nacional (LEN) y en la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA), normativas relacionadas con temas de educación, tecnologías digitales y medios. (Mihal y Pini, 2016; Pini, 2019)
- enmarcado en un ecosistema mediático en constante evolución, los cambios en educación interpelan a todas y a todos- estudiantes, docentes, investigadores y profesionales académicos. (Jenkins, 2009; Scolari, 2015)

- El Alfabetismo Transmedia parte de una lectura diferente de la realidad de los adolescentes, la cual amplía y complementa los postulados del alfabetismo mediático con otras preguntas de investigación y propuestas de intervención. Así, por fuera del ámbito escolar, las/los estudiantes desarrollan competencias transmedia, una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales, que pueden volcar en el escenario áulico. (Lugo Rodríguez, 2016; Transmedia Literacy, 2017)

- En el contexto superior, estudiar y aplicar las narrativas transmedia (NT) puede ofrecer una buena oportunidad para diseñar, evaluar y producir material audiovisual que se apoye en el profundo conocimiento del ecosistema actual, y en la propia investigación del estudiante universitario. (Kalogeras, 2014; Ambrosino, 2017)

- En la actualidad, las narrativas transmedia pueden transformar los escenarios educativos y las formas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los proyectos educativos transmedia constituyen un ámbito que permite a docentes y estudiantes hacerse cargo de la narrativa y ajustarla a las necesidades del currículo, otorgando flexibilidad en los tiempos y espacios escolares. (Fleming, 2013; Alonso, 2018; Ferrarelli, 2019)

Luego de identificar el tema/problema y definir las preguntas y los objetivos de investigación, se procede a detallar el estudio. Uno de los criterios para delimitar y acotar la selección del caso está enmarcado en los espacios propuestos por la UNSAM en términos de investigación, innovación y transferencia de conocimientos, con vistas a una comunidad que desarrolle al máximo su capacidad de generar conocimientos y valor para la sociedad (UNSAM, Misión y Objetivos, 2021). De este modo, se destacan las oportunidades de brindar seminarios a estudiantes regulares de las carreras de grado con la finalidad de ampliar y promover

aprendizajes. Otro criterio que sustenta la elección responde a la posibilidad que presenta para reflexionar sobre un tema específico: las narrativas transmedia en el ámbito universitario. El seminario de investigación en cuestión se dictó en 2017, en idioma inglés para estudiantes de grado de la Licenciatura en lengua inglesa en UNSAM, siguió un abordaje educativo desde los medios, y significó un aporte valioso para la comunidad educativa por su impronta novedosa y alcance universitario. Es menester destacar que, hasta ese momento en esta universidad, las narrativas transmedia eran estudiadas en el campo de la comunicación, no asociadas a la educación ni a la enseñanza y el aprendizaje de ninguna índole. Con posterioridad a la elección del escenario y recorte, se plantean interrogantes en virtud de los supuestos explicitados: ¿Cómo afrontar estos cambios en esta convergencia mediática y visibilizar estas transformaciones en medios audiovisuales? Se hacía imperativo generar estudiantes universitarios conscientes y comprometidos/os con esta nueva realidad mediática a fin de lograr egresadas/dos con capacidades que atiendan a los alcances e incumbencias planteados en el perfil de esta Licenciatura. Luego de reflexionar sobre estas cuestiones, y en virtud de los criterios expresados, se considera apropiado que el seminario llamado “Transmedia Storytelling” (Narrativas Transmedia) dictado en cinco clases en febrero de 2017 para la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Cine y Literatura, carrera de grado de la Escuela de Humanidades, UNSAM, constituya el objeto de estudio de este trabajo de tesis. Aquí, nos apoyamos en Stake (1998) nuevamente cuando expresa que

debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos (Stake, 1998: 116).

2.2. La recolección de información: técnicas e instrumentos

Hernández Sampieri explicita la definición de un estudio de caso:

Los estudios de caso de corte cualitativo son diseños en los cuales el investigador explora un sistema especificado (un caso) o múltiples sistemas definidos (casos) a través de la recopilación detallada de datos y en profundidad, utilizando múltiples fuentes de información (por ejemplo, observaciones, entrevistas, material audiovisual y documentos e informes) y reporta una descripción de los casos y las categorías vinculadas al planteamiento que emergieron al analizarlos (2014:18).

En ocasión de diseñar un plan para el relevamiento de los datos corresponde recuperar los interrogantes y las preguntas centrales que se formulan en esta investigación. Continuando con Hernández Sampieri, lo que se busca en un estudio cualitativo es “obtener datos, (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno” (2014: 397). Estamos interesados en recolectar los datos que aporten las/os participantes, ya sean percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y/o vivencias, ya sea de modo individual, grupal o colectivo. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación para generar conocimiento. También Stake (1998) señala algunas acciones importantes para recabar datos e información. Se explicitan y validan las preguntas de investigación, y se las establece como hilos conductores para guiar el proceso de indagación. Sobre esto, el experto manifiesta que las preguntas nos ayudan a estructurar las observaciones, las entrevistas y el análisis de los documentos, de manera que “las preguntas no sólo son el punto de referencia durante la recogida de datos y en la redacción del informe, sino que precisan el sentido de los estudios previos y clarifican la utilidad diferencial de los posibles descubrimientos” (Stake, 1998: 39).

En virtud de lo antedicho, se sigue una metodología que combina entrevistas a informantes clave en profundidad, y el análisis de las clases y de las producciones educativas, es decir los proyectos transmedia requeridos para la culminación del seminario. Para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a través de un cuestionario de preguntas a las/los estudiantes que formaron parte del seminario con el objetivo de focalizar en los contenidos, los materiales leídos, las clases, el uso del aula virtual y el trabajo grupal sobre los proyectos transmedia educativos. Como informantes clave, las/los estudiantes participantes del seminario pueden aportar datos suficientemente importantes para esta investigación, dado su asistencia al seminario. En otras palabras, se decide entrevistar a través de este cuestionario a distintos actores clave que, por su grado de implicancia o intervención en el seminario, se encuentran en condiciones de aportar testimonios significativos para la comprensión del caso. Como explica Stake, se busca dar con “las mejores personas, lugares y ocasiones (...) que mejor nos ayuden a comprender el caso” (Stake, 1998: 57). La selección de los informantes clave tiene por objeto relevar y sistematizar los diferentes puntos de vista, las voces y los testimonios que facilitan estos participantes institucionales implicados en el caso. Se opta por mantener el anonimato y emplear seudónimos (Taylor y Bogdan, 1987) para referirse a estas/os informantes, a fin de proteger sus respuestas y miradas; esta tesis concuerda con una serie de principios y normas para fortalecer la comunidad educativa y promover el saber universitario.

Un párrafo aparte merece al armado de las entrevistas dirigidas a los informantes clave. Al respecto nos dice Hernández Sampieri que “la entrevista cualitativa es íntima, flexible y abierta. Se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otras (entrevistado u entrevistados)” (Hernández Sampieri, 2014: 460). En las entrevistas cualitativas, el conocimiento es situado y contextual y, por ende, la tarea del

entrevistador es esforzarse para generar el contexto propicio para que ese conocimiento se evidencie. Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o abiertas, según el problema de estudio y el abordaje que le quiera dar el investigador. Hernández Sampieri las detalla:

En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández Sampieri, 2014: 403).

A fines de este estudio, se decide conducir entrevistas de carácter estructurado, a fin de confeccionar cuestionarios con preguntas previamente definidas³⁹. Esta decisión se ajusta a las preguntas de investigación anteriormente planteadas. También, por una cuestión de tiempos, dado que las entrevistas al estudiantado fueron llevadas a cabo casi tres años después de haber asistido al seminario en cuestión, se hacía imperioso focalizar en los temas y asuntos determinados. El tiempo de las entrevistas oscilo entre quince minutos y media hora. Respecto del tipo de preguntas en las entrevistas, Mertens (2010) las clasifica en seis tipos, a saber, de *opinión*; de *expresión de sentimientos*; de *conocimientos*; *sensitivas* (relativas a los sentidos); de *antecedentes*; y de *simulación* (en Hernández Sampieri, 2014: 404). Para el caso de estudio en cuestión, se intenta diseñar preguntas con el objeto de comprender a los informantes clave en sus propias palabras, y cómo interpretan sus experiencias educativas y procesos cognitivos en el seminario “Transmedia Storytelling”. Siguiendo a Mertens, excepto

³⁹ Disponibles en ANEXO 1 (1)

preguntas de tipo *simulación*, todos los demás tipos fueron elegidos al confeccionar las preguntas. Como dice Stake (1998) “formular preguntas y lanzar sondas para provocar buenas respuestas es todo un arte” (Stake, 1998: 64).

De acuerdo con Valles (1999: 183), el término “entrevista en profundidad” posee distintos significados que es indispensable precisar. La expresión identifica tanto a la entrevista focalizada como a la entrevista estandarizada no programada, la entrevista no estandarizada, la entrevista especializada y a elites, y la entrevista biográfica. Se circunscribe, a los propósitos de la investigación en cuestión, al concepto de entrevista focalizada, que implica que:

- a) los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta,
- b) los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del análisis de contenido y de la teoría psicológica social hipótesis sobre el significado y los efectos de determinados aspectos de la situación,
- c) el guion de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas.
- d) la entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados (Valles, 1999:184).

Respecto de las entrevistas, es de puntualizar el tipo de análisis a realizar. Valles (1999: 222) distingue dos estilos de análisis de resultados en las entrevistas cualitativas: uno centrado en los casos, y otro centrado en los temas o subtemas. El primero de estos estilos de análisis se enfoca en la “exposición e interpretación de los relatos” que se alcanzan en las entrevistas

en profundidad, caso a caso, entrevistado por entrevistado. La otra clase de análisis de entrevistas se concentra en los temas, y deviene del diseño de la investigación, es decir, con la formulación del problema, la selección del caso, su contexto y la selección de una estrategia metodológica. El estudio de caso de este seminario requiere de un análisis centrado en temas, que emergen del análisis textual de las entrevistas. Así, se realizan las entrevistas de manera online y se registran en video; luego, se transcriben en formato Word para hacer honor a este estilo de análisis. Posteriormente, al finalizar la lectura de las transcripciones de las entrevistas, se escogen y resaltan fragmentos, que se codifican –con ayuda de una computadora- a fin de fijar comparaciones sobre la base de esas codificaciones. Esto es posible al distinguir fragmentos de las entrevistas y agruparlos con otros fragmentos de otras entrevistas que comparten uno o varios rasgos en común. Dos conceptos guían los próximos pasos: Valles, citando a Weiss (1994: 157), alude a la “integración local” y a la “integración inclusiva” (1999:223). Durante el primero, la integración local, el material recogido se reclasifica y reinterpreta, ya que el análisis e interpretación se enfoca en el material acumulado en una sección (bajo categorías descriptivas o conceptuales relacionadas con una cuestión). Por su parte, el análisis centrado en los temas se completa con una “integración inclusiva”, es decir con la organización de todas las secciones de manera coherente, de acuerdo con una línea o secuencia argumental, narrativa, explicativa.

En la presente investigación, planteamos las entrevistas a informantes clave como una instancia apropiada para el testimonio de las distintas voces y opiniones de los participantes del seminario. En definitiva, a través de esta técnica podemos tomar nota de hechos o situaciones reales, así como de “(...) la expresión de deseos, expectativas, fantasías, anticipaciones y creencias que forman el mundo interno de las personas” (Yuni y Urbano, 2003: 59). Dado que las entrevistas para este estudio de caso se llevaron a cabo durante la

DISPO⁴⁰ (Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio) debido a la pandemia provocada a escala global por el coronavirus COVID-19, los encuentros fueron realizados vía plataformas virtuales tales como ZOOM o GOOGLE MEET. Antes de los encuentros virtuales, se entrega al entrevistado/a por mail una lista de las preguntas, es decir, el cuestionario previamente referido, con el objetivo de organizar la conversación. Para el registro de los diálogos con los distintos actores institucionales, se realizaron grabaciones de dichos encuentros en formato digital. Previo a la grabación, se consulta a los entrevistados/as si acuerdan con esta modalidad, y finalmente, se formulan las preguntas con la intención de relevar sus visiones personales, opiniones y valoraciones. Es menester destacar la brecha temporal entre el dictado del seminario y la realización de las entrevistas a informantes clave. Entendemos que, si bien dicho *gap* de tiempo podría llegar a tener alguna influencia sobre los resultados de esta investigación, se decide sumar a dichas entrevistas un análisis de los proyectos educativos realizados para que puedan servir de sostén y respaldo de resultados. Se piensa en consonancia con Taylor y Bogdan (1987) ya que “con las entrevistas se logra el empleo más eficiente del tiempo limitado del investigador” (p. 105), es decir la elección de esta herramienta de investigación está determinada por dichos intereses, las circunstancias del seminario, y por las limitaciones prácticas y/o aleatorias de vida que enfrenta el investigador.

Decíamos más arriba que se procura una investigación que combina entrevistas a informantes clave, y el análisis de las clases y de las producciones educativas, es decir los proyectos transmedia requeridos para la finalización del seminario. La técnica de análisis de contenido (Bardin, 2002; Andréu, 2000) se inserta dentro de este proceso científico de investigación y obedece a una necesidad de abordar cualitativamente textos y documentos.

⁴⁰ <https://www.argentina.gob.ar/coronavirus/distanciamiento>

Siguiendo a Bardin, el análisis de contenido “es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones” (2002: 13) que pretende revelar, en definitiva, el sentido que emerge del texto. Concuerta y amplía Andréu al afirmar que:

es una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... El denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (2000: 2).

Así, el análisis de contenido cualitativo en esta tesis aspira a encontrar el sentido que estos contenidos poseen dentro del contexto universitario. Andréu determina distintos componentes del análisis de contenido cualitativo que forman parte del proceso del plan de investigación, a saber, determinar las reglas de codificación y el sistema de categorías, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización, y realizar inferencias. La idea es desarrollar una perspectiva interpretativa de los textos, que profundice el contenido aparente, el contexto y el contenido latente desde donde se manifiesta el mensaje.

Hernández Sampieri (2014) nos provee información útil respecto de los documentos, registros, materiales y artefactos que representan una fuente muy valiosa de relevamiento en la investigación cualitativa. Sobre esto, sostiene que

Los documentos, materiales y artefactos diversos (...) nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (Hernández Sampieri, 2014: 415).

Además, el experto en metodología señala que los documentos, registros, materiales y artefactos pueden ser de diversa naturaleza, encontrándose una división manifiesta en, a saber, *individuales* (documentos escritos personales, materiales audiovisuales, artefactos individuales, y archivos personales), y *grupales* (documentos escritos grupales, materiales audiovisuales grupales, Artefactos y construcciones grupales o comunitarias, documentos y materiales organizacionales, registros en archivos públicos, y huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y de acumulación) (Hernández Sampieri, 2014: 4). Los *individuales* ponen el foco en la creación personal y propia; los *grupales* se caracterizan por ser fruto de la interacción. A la luz de la investigación que nos convoca, se decide analizar materiales audiovisuales de carácter individual, que consisten en “imágenes (fotografías, dibujos, tatuajes, pinturas y otros), así como grabaciones de audio o video generadas por un individuo con un propósito definido” (Hernández Sampieri, 2014: 5), y documentos y materiales organizacionales, ya que nos encontramos con evaluaciones de estudiantes en el ámbito universitario. Por consiguiente, es menester detallar estas dos cuestiones. Por una parte, se llevó a cabo un análisis de contenido de las clases del seminario “Transmedia Storytelling” a partir de su programa, las guías de clase, con imágenes (capturas de pantalla) extraídas del aula virtual creada ad hoc. Por otra parte, se realizó el análisis de contenido de los cuatro proyectos transmedia con fines educativos generados por las/los estudiantes del seminario con una grilla elaborada ad hoc⁴¹. Dichas evaluaciones son relevadas con la intención de sistematizar los datos existentes ligados a los proyectos transmedia educativos, e indagar en las producciones y temáticas en las que participaron las/los estudiantes al realizarlos. Este instrumento que diseñamos, esta grilla, nos permite organizar la recogida de

⁴¹ Disponible en ANEXO 1 (2)

datos de estos proyectos transmedia, teniendo en cuenta el hecho de que esos documentos son unidades de observación donde se pueden estudiar conceptos variables (categorías y/o atributos). Frente a esto, se pregunta Hernández Sampieri el porqué de establecer criterios para evaluar un estudio; y sobre esto responde que “los criterios de evaluación proporcionan una guía a los investigadores sobre la manera de proceder, un lenguaje común y dirección para el desarrollo de cualquier indagación” (Hernández Sampieri, 2014: 2). De este modo, podemos pensar en dimensiones o categorías para comenzar el análisis. La elaboración de los criterios para esta grilla impone una especificación de los aspectos a valorar en los documentos a través de indicadores concretos y observables. Un criterio es un aspecto general valorable con datos empíricamente observables llamados indicadores. El concepto clave es el de variable, que denota un aspecto de la realidad que queremos explorar (Hernández Sampieri, 2014). Para el estudio de contenido de los 4 proyectos transmedia, se diseñó una grilla que contiene:

- *Dimensiones*, es decir categorías para tomar en cuenta en el análisis de los documentos escritos.
- *Criterios*, a saber, parámetros para considerar dichas dimensiones. Son valoraciones o juicios sobre la adecuación de los trabajos transmedia. Se refieren a algo que debe estar presente o ausente, o algo que se debe hacer de una forma particular o, o algún papel que debe ser cumplido.
- *Indicadores o Descriptores*, entendidos como variables observables y concretas en los documentos. Deben ser muy concretos, precisos, observables y medibles.

Para finalizar esta sección, podemos afirmar que la investigación documental se propone como una técnica significativa para la recolección de información ya que hace posible una revisión sustancial de los antecedentes del objeto de estudio, al posibilitar su reconstrucción teórica y contextual, en palabras de Yuni y Urbano para comprenderlo y problematizarlo “(...) desde una perspectiva más global y holística” (Yuni y Urbano, 2003: 73).

2.3. El análisis y la triangulación de la información

En esta sección, nos proponemos profundizar sobre un elemento importante de la investigación relacionado con la manera de analizar la información obtenida. Con posterioridad a la etapa dirigida a la recolección de datos, a saber, la realización de las entrevistas a los informantes clave, y el relevamiento de los documentos anteriormente mencionados- materiales audiovisuales de las clases del seminario y documentos organizacionales grupales - los proyectos transmedia-, se define una estrategia para procesar y poner en relación dichos datos. Es decir, se pretende establecer una técnica de análisis para contrastar visiones o enfoques a partir de los datos recolectados. En este punto, es pertinente subrayar que el análisis de datos “(...) no es una etapa precisa y temporalmente delimitada en una fase concreta de la investigación”; más bien a la inversa: “(...) opera por ciclos que tienen lugar a lo largo de todo el proceso de investigación” (Yuni y Urbano, 2000: 251). Así, y siguiendo a estos autores, dicho análisis permite “(...) reducir, categorizar, clasificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una información lo más completa posible del fenómeno observado” (Yuni y Urbano, 2000: 253). Es que en la investigación cualitativa se tiene más riqueza, amplitud y profundidad de datos si éstos surgen de distintos actores del

proceso, de diferentes fuentes, así como de una mayor variedad de las maneras de recolección de datos.

A la luz de lo antedicho, amerita entonces una estrategia que es sumamente conveniente en los estudios de caso, la triangulación. Sobre ella, Moreira (2002) sostiene que “la triangulación puede involucrar el uso de distintas fuentes de datos, diferentes perspectivas o teorías, diferentes investigadores o diferentes métodos; es una respuesta holística a la cuestión de la fiabilidad y validez de los estudios interpretativos” (Moreira, 2002: 21). Una característica considerable reside en su potencial ventaja para relativizar la alteración o tergiversación que la metodología puede dispensar sobre el objeto de estudio; de este modo, está vinculada con la confianza y validez de los datos relevados. También sobre la triangulación, en el marco de una investigación cualitativa, Hernández Sampieri (2014) menciona que:

los propósitos centrales son: 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos (Hernández Sampieri, 2014: 418).

De cara a realizar una triangulación eficaz y significativa de la información recuperada, planteamos así la posibilidad de elaborar una matriz de análisis a fin de organizar la lectura de los datos relevados con mayor aptitud y fiabilidad. Asimismo, este diseño puede proporcionar la oportunidad para detectar e identificar las diversas peculiaridades que se identifiquen en el estudio de caso. Como dice Stake (2012), “la

triangulación también sirve para aclarar el significado identificando las diferentes formas en que se está viendo el caso” (Stake, 2012: 176). Bajo esta perspectiva, entendemos que el investigador bucea entre sus primeras reflexiones y análisis, ya que se convierte en un “intérprete”, en palabras de Stake (1998), al buscar relaciones con las cuestiones más relevantes del tema a indagar.

Amparados en Hernández Sampieri (2014), es menester recuperar dos conceptos en vistas a proponer una estrategia de triangulación para este estudio de caso. Uno de ellos es la codificación cualitativa, mediante la cual “el investigador considera segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría; si son similares, induce una categoría común” (Hernández Sampieri, 2014:426). La segunda noción es la de categorías, que refiere a “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (Hernández Sampieri, 2014:426). En la codificación cualitativa, las categorías son conceptos, experiencias, ideas, hechos relevantes y con significado. A tal efecto y en virtud de los conceptos descriptos, se procederá a categorizar toda la información recabada mediante dos aspectos que denominamos: 1) Aspecto conceptual y contextual, y 2) Aspecto curricular e institucional. El próximo párrafo los detalla teniendo en cuenta las preguntas que abordamos de acuerdo con nuestro objeto de estudio, y los objetivos planteados por esta tesis.

El primer aspecto denominado conceptual y contextual, se construye con miras a analizar la adecuación de la fundamentación pedagógica de la propuesta del seminario, a partir de la relación entre las narrativas transmedia y sus usos en el aula de lengua extranjera, y las competencias desarrolladas por estudiantes de lengua extranjera en proyectos de NT, en

articulación con las tensiones y los diálogos que se producen en los abordajes educativos mediados por la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia. En tanto, el segundo aspecto, que se llama curricular e institucional, está orientado a precisar y detectar las especificidades de la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en cine y literatura de UNSAM, en cuanto a la propuesta curricular del seminario “Transmedia Storytelling”, los roles de sus participantes, la puesta de las clases dictadas, la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos, y la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia, en el marco de la investigación universitaria. Estos aspectos proporcionan una matriz de análisis adecuada, en palabras de Hernández Sampieri (2014) porque posibilitan la visualización de las relaciones más importantes entre las líneas de esta investigación.

A modo conclusivo de esta sección, definir la estrategia de triangulación en este estudio permite estar en consonancia con una técnica válida y fiable, en términos de los autores por aquí propuestos. Respecto de la fiabilidad, Moreira (2002) señala que “en un enfoque cualitativo dicho concepto no tiene sentido o debe tener otro significado, pues, en gran medida, el investigador es el principal instrumento o, en otras palabras, el instrumento es una extensión del investigador” (Moreira: 2002: 18).

2.4. Reflexiones metodológicas finales

En esta sección del segundo capítulo, nos orientamos en poner el foco en el principal alcance de esta tesis de carácter descriptivo, que consiste en investigar, documentar y presentar un seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia, en el marco de la investigación universitaria UNSAM dictado en febrero de 2017, diseñado para estudiantes de

lengua inglesa con orientación en cine y literatura. A tal efecto, se indagan y recolectan datos sobre las características salientes que presenta el caso a través de sus informantes clave, a saber, los participantes del seminario, así como del abordaje teórico de las clases, y las evaluaciones realizadas, es decir, los proyectos educativos transmedia.

Desde esa propuesta, hemos presentado una investigación de carácter cualitativo, siguiendo una metodología basada en el estudio de casos (Stake, 1998; 2012 y Hernández Sampieri, 2014). Se estima que la relevancia de un trabajo de semejantes características radica en la posibilidad de explicitar o informar particularidades. Dicho con otras palabras, este estudio quiere dar cuenta de las cuestiones específicas y características que inciden y definen la importancia de abordar el caso en profundidad. En esta línea, el logro clave de un estudio instrumental de caso (Stake, 1998; 2012) reside en encontrar la posibilidad de observar meticulosamente, registrar sistemáticamente y reflexionar concienzudamente sobre un fenómeno único, reciente, poco trabajado o estudiado hasta el momento. Sobre este particular, se resalta el abordaje metodológico sobre el caso en cuestión como objeto de estudio; la triangulación entre diferentes fuentes de información, con documentos tales como materiales audiovisuales y fotográficos, así como documentos organizacionales programas y evaluaciones, diseño de clases, grillas de análisis de proyectos transmedia, y entrevistas a informantes clave, y la elaboración de una matriz guiada, por u lado, por un Aspecto conceptual y contextual, y por el otro, por un Aspecto curricular e institucional, que ofrecen la oportunidad de comprender el caso siguiendo estas dos aristas, motivados por el ánimo de desentramar la complejidad, señalar la particularidad y analizarla exhaustivamente.

Una cuestión para destacar dentro de estas reflexiones conclusivas está relacionada con el estudio de caso y las consideraciones éticas de la investigación cualitativa (Stake, 2012).

El autor realiza un planteo sobre la ética, que se define y pondera como significativa para el apropiado desarrollo de la investigación. Relativo a esto, el experto subraya que “se necesitan procedimientos de revisión continuos y acumulativos, con ímpetu de conciencia del investigador, de los interesados y de la comunidad de investigación” (Stake, 2012: 187). Así pues, el investigador cualitativo de casos se enfrenta a un reto académico que conlleva, por una parte, la implicación con el conocimiento y, por otro lado, una responsabilidad pública en estrecha relación con la comunidad educativa sobre la cual interviene.

CAPÍTULO 3. Presentación del seminario

“My love is thine to teach.

Teach it but how, and thou shalt see how apt it is to learn.”

Much Ado About Nothing, Act I, Scene I.

William Shakespeare.⁴²

3.1. Características generales

La práctica pedagógica universitaria, eje de este trabajo de tesis, es el seminario que se llamó “Transmedia Storytelling” (Narrativas Transmedia) y tuvo cinco encuentros a comienzos del año 2017. Como nos ilumina Muiños de Britos, “las prácticas pedagógicas universitarias y los materiales curriculares son eje de la vida formativa y favorecen u obstaculizan la continuidad de las trayectorias de los estudiantes” (2016: 143). En tal sentido, el diseño del seminario en cuestión privilegia y pone al estudiante en primer plano, al entender la necesidad de formar investigadores universitarios/as y de promover su interés por la enseñanza-aprendizaje de las narrativas transmedia en el contexto de la ecología de los medios de hoy en día.

Este seminario se dictó en la UNSAM, Universidad Nacional de General San Martín, para la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Cine y Literatura (Complementación Curricular de Formación Docente) perteneciente a la Escuela de Humanidades. Es menester destacar que este seminario supone las materias “Cine” y “Cine y

⁴² “Much Ado About Nothing” fue escrita por William Shakespeare probablemente en 1598-1599 y publicada en una edición del propio autor en 1600. En esa obra, el amor es representado de diferentes formas. En esta cita, Don Pedro se dirige a Claudio “Tuyo es mi amor para enseñar: enséñalo, pero cómo, Y verás cuán apto es para aprender.” Don Pedro solo parece estar diciendo: “Seguro, te ayudaré. Dime qué hacer”. Las palabras que comienzan la frase, “mi amor”, personifican su cariño por Claudio: “Aquí está mi afecto por usted. Díga lo que quiere de mí, y seré un alumno apto”. Mi traducción.

Literatura”, pertenecientes a la Licenciatura en Lengua Inglesa, con cursado completo. Dicha carrera prevé horas de cursado por unidades curriculares obligatorias y horas por créditos optativos a cursar de manera modalidad taller o seminarios opcionales, tal y como es el caso de este seminario. Los cinco encuentros se dictaron totalmente en idioma extranjero inglés y tenían una duración de 3 horas reloj. Las Narrativas Transmedia ya habían sido objeto de estudio breve en el año 2014 en la materia curricular “Cine”, también compuesta por estudiantes universitarios que son profesoras y profesores de inglés. Este antecedente académico exitoso dio origen a futuros encuentros: el seminario en cuestión es el fruto de dicha exploración⁴³.

El estudiantado estaba compuesto por 11 participantes que son profesionales de idioma inglés graduadas y graduados de institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires, Argentina, aledaños a la universidad (zonas Ramos Mejía, Caseros, San Miguel, Tigre) y de CABA, Argentina (institutos de enseñanza superior tales como el I.E.S. en Lenguas Vivas o el Joaquín V. González). Son primera generación universitaria en su mayoría y estudian esta licenciatura por su impronta lingüística y literaria, con el fin de formarse como profesionales con una sólida competencia en el área de literatura en lengua inglesa y de medios y producciones audiovisuales, para ser capaces de participar en tareas de análisis, asesoramiento, producción, organización y gestión, en distintos contextos educativos. Mucho/as estaban terminado el 2do año de la licenciatura o estaban en sus últimas materias al momento de cursar el seminario.

⁴³ Este trabajo fue publicado en 2018 y se titula “Las narrativas transmedia en una experiencia pedagógica universitaria en la UNSAM” (ver *link* de acceso en Bibliografía).

Para este seminario⁴⁴, se preparó el programa de estudios, se seleccionó la bibliografía y se diseñó el aula virtual para las clases. Se esperaba que las/los estudiantes apoyaran el estudio de las NT y discutieran el contexto en el que surgieron las prácticas transmedia. Se fomentó el análisis crítico de las NT para que las/los estudiantes pudieran familiarizarse dentro del campo académico y educativo. Como docentes de inglés en escuelas primaria y secundaria, se les animó a planificar y presentar un proyecto narrativo transmedia breve para sus clases. Como el seminario fue muy corto, era imprescindible una selección cuidadosa y precisa de artículos y capítulos de libros que trataran los conceptos y características fundamentales de las narrativas transmedia. Por lo tanto, se eligió una sólida base teórica para guiar a las/los estudiantes a través de su proceso de aprendizaje. Los criterios para la selección de la bibliografía se centraron en la narración transmedia desde una perspectiva que integraba el estudio de una estructura narrativa expandida a través de diferentes lenguajes (verbales, icónicos, etc.) y medios (cine, series, *comics*, televisión, videojuegos, etc.). Vale la pena mencionar para redondear este punto en cuestión que la bibliografía seleccionada estaba destinada a estudiar narrativas transmedia y sus características más destacadas. Además, como se requería un proyecto educativo transmedia para la evaluación, el análisis de los pasos y etapas del diseño de un proyecto transmedia era indispensable. La bibliografía demostró ser valiosa para las/los estudiantes, ya que era la primera vez que analizaban narrativas transmedia. Además, el material seleccionado contribuyó con argumentos sólidos y ejemplos adecuados para respaldar el desarrollo de esos proyectos. Las clases y sus contenidos serán desarrollados en el apartado que sigue.

⁴⁴ Disponible en ANEXO 2

Los objetivos del seminario ocupan un rol preponderante dado la importancia de innovación de la propuesta. Se esperaba que las/los estudiantes reconozcan y reflexionen sobre la relevancia de las narrativas transmedia e identifiquen sus características socioculturales. Asimismo, planificar y presentar un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos era eje primordial de evaluación del seminario. De esta manera, se promovía el uso de herramientas para el análisis de las NT con fines pedagógicos y como recurso de enseñanza-aprendizaje. Dado el marco de la Licenciatura en Lengua Inglesa y su impronta lingüística, los participantes tenían que ser capaces de dar una presentación oral de su proyecto transmedia de forma organizada apelando a elementos discursivos, lingüísticos y léxicos adecuados a la temática y a la lengua extranjera. En síntesis, los objetivos del seminario se encaminaron a que las/los estudiantes reflexionen sobre la relevancia de las NT en una lengua extranjera como material para el diseño y el rediseño y la construcción de significado en la convergencia en los medios y las nuevas narrativas en el ecosistema de medios imperante.

En lo que respecta a la metodología de trabajo, el seminario en cuestión planteaba trabajos de manera colaborativa y grupal, así como instancias de trabajo, lectura y reflexión individual. Es pertinente recalcar que todas las actividades fueron realizadas en lengua extranjera inglés. Se diseñó un seminario de carácter presencial, que constaba con un aula virtual (imagen 1) creada a través de Más Campus⁴⁵ como apoyo asincrónico de todas esas clases. Así como versa en el *Informe de Evaluación Externa* de CONEAU en UNSAM (2014) “es

⁴⁵ En el año 2009 se aprobó una Resolución Rectoral en la cual se nombra a la directora de UNSAM digital, con dependencia de la Secretaría Académica del Rectorado. En el marco del Programa Más Campus, que data del año 2010, se crearon aulas virtuales complementarias para las carreras presenciales para todos los espacios curriculares. A partir de 2012 se lo emparenta a la plataforma Moodle. Mas detalles en el *Informe de Evaluación Externa* de CONEAU en UNSAM (2014) Capitulo 5 “Gestión de la educación a distancia”, disponible en: https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/49UNSaM.pdf

una política institucional incentivar el uso de estas aulas virtuales, para que sean también una fuente de información académica sobre los contenidos abordados y los modos de interacción con los estudiantes” (p. 66).

The screenshot displays the 'Más Campus' virtual classroom interface. At the top, it features the logos for 'UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN' and 'Más Campus'. Below the logos, there are links for 'Bienvenido CARLA MONTÓ', 'Mesa de ayuda', and 'Logout', along with a 'UNSAM DIGITAL' logo.

The main content area is organized into several sections:

- Novedades! WELCOME:** A section titled 'CLASS ONE' with a welcome message: "Today, we will discuss the definition of Transmedia in order to have a panorama of this seminar. We'll read together in groups and debate on some ideas over the issues of Media Convergence and Transmedia Storytelling. Finally, we'll go over a reader and surf the net looking for transmedia elements...". It includes links for 'My image for Class One!', 'Scolari', 'Jenkins', and 'Class 1'.
- Class Two:** A section titled 'Class Two HI Second Class...' with a message: "Let's go on defining Transmedia. Read Scolari and Jenkins' material and then, focus on Gunther Kress and multimediality. See u in class!". It includes links for 'Jenkins', 'Scolari', 'Kress', 'Kress & Selander', and 'Class 2'.
- VIRTUAL CLASS:** A section titled 'VIRTUAL CLASS HI!' with a message: "I'm attaching the activity to upload on Monday 27th. Try to reread what we have been working on before (Scolari, Jenkins, Kress) so that you are ready to support your presentations. Looking forward to them soon!". It includes a link for 'Carla', 'Guidelines for Virtual Class', and 'Submit your presentation here!'. A note states: "We will all see and evaluate each other's presentations with this 'Taller' activity. Check for more info: <https://www.youtube.com/watch?v=8QypkOoAEaE> (I changed the grading marks and percentages for comments)". A restriction notice reads: "Restringido: Disponible desde 27 de febrero de 2017, 00:05 hasta 10 de marzo de 2017, 23:55". It also includes a link for 'Pratten'.
- Class Four:** A section titled 'Class Four' with a message: "We'll play this time! Read about 'Transmedia Play' and 'Movie-games and game-movies' and discover the potential of Transmedia Narratives on Education. :)". It includes links for 'Transmedia Play', 'Movies and Games', and 'Class 4'.
- Last Class!:** A section titled 'Last Class!' with a message: "Today, we will share your presentations in class. We will also become aware of the importance of authorship in Transmediaity and Learning.". It includes links for 'Landow Chapter 4' and 'Final Oral & Written Assignments'. A note says: "Please, upload your final oral presentations and written paper here".
- Shared Resources:** A section titled 'Shared Resources' with a message: "Welcome! This section is for everybody to upload relevant information, comments, websites or material related to Transmedia Narratives.". It includes a link for 'Transmedia' and a note: "Share your material with the rest of the participants in this seminar".

On the left side, there are two main navigation menus:

- Navegación:** A menu with options like 'Página Principal', 'Área personal', 'Páginas del sitio', 'Mi perfil', 'Curso actual', 'SemVenTrans', 'Participantes', 'Insignias', 'General', 'CLASS ONE', 'Class Two', 'VIRTUAL CLASS', 'Class Four', 'Last Class!', 'Shared Resources', 'Tema 7', 'Tema 8', 'Tema 9', and 'Mis cursos'.
- Administración:** A menu with options like 'Administración del curso', 'Activar edición', 'Editar ajustes', 'Usuarios', 'Filtros', 'Informes', 'Calificaciones', 'Insignias', 'Copia de seguridad', 'Restaurar', 'Importar', 'Reiniciar', 'Banco de preguntas', 'Repositorios', 'Cambiar rol a...', and 'Ajustes de mi perfil'.

On the right side, there are several utility boxes:

- Activar edición:** A button to toggle editing mode.
- Buscar en los foros:** A search box for forum posts.
- Últimas noticias:** A section for news, including a post about a summer seminar on Transmedia Storytelling.
- Eventos próximos:** A section for upcoming events, currently showing "No hay eventos próximos".
- Actividad reciente:** A section for recent activity, showing "Actividad desde lunes, 19 de junio de 2017, 13:00".

Captura de pantalla del aula virtual Más Campus (Imagen 1 -fuente propia)

Como se mencionó anteriormente, las clases fueron presenciales y una de ellas, fue virtual. De este modo, el aula virtual de este seminario fue creada ad hoc con fines de sitio repositorio de material, indicador de seguimiento y entrega de las actividades, así como para su calificación. También fue generada como foro de consultas e intercambio de ideas y experiencias. Las/los estudiantes siguieron la participación de sus compañeras/ros de clase y la docente pudo enriquecer con comentarios a medida que el diálogo progresaba. Consta de un formato claro, de fácil distribución y acceso, cuyos contenidos están especialmente diseñados. A través de este entorno el estudiantado pudo acceder y desarrollar una serie de acciones que también son propias de un proceso de enseñanza presencial como conversar, leer documentos, realizar actividades, formular preguntas al docente y trabajar en equipo.

El encuentro final del seminario estaba destinado a la presentación a la clase de un proyecto final transmedia con fines educativos. El seminario se distingue por un encuadre interdisciplinario que aborda material teórico y práctico sobre las NT. La complejidad y el análisis de la narración transmedia, así como su relevancia educativa, requieren de un dictado basado en la presentación de material bibliográfico, análisis e interpretación constante, además de un visionado centrado en material audiovisual transmedia y un acompañamiento sostenido sobre el armado del proyecto final educativo.

El valor de este antecedente académico universitario responde a una didáctica pedagógica que hace hincapié en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos. El material seleccionado para el seminario conllevó el diálogo de los saberes con vistas a una práctica de vida universitaria plena:

Un nuevo rumbo de concepción de aprendizaje iba a impactar con la incorporación de este nuevo material; entonces era indispensable un aprendizaje crítico y reflexivo de los diferentes mensajes mediáticos para una educación más

democrática y ajustada a la realidad, fortaleciendo el enfoque intercultural e interrelacional en la clase de lengua extranjera (Montoya, 2018: 5).

Los párrafos anteriores han hecho referencia a las características generales del seminario. En sintonía con la metodología sugerida para el estudio de casos en el Capítulo 2 de la presente investigación, la intención principal de este apartado consiste en identificar, documentar y examinar las características del seminario como objeto de estudio.

3.2. Desarrollo de clases

Esta sección tendrá como objetivo la descripción de cada una de las clases del seminario y de la evaluación requerida para su finalización. Con esta información detallada, estaremos en posición de obtener algunos resultados en pos de resolver los interrogantes que se plantean en este estudio de tesis. Este espacio apunta a la comunicación y a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el seminario. La narración de esta experiencia pedagógica nos remite a la importancia del análisis crítico del seminario. Como nos inspira Ong,

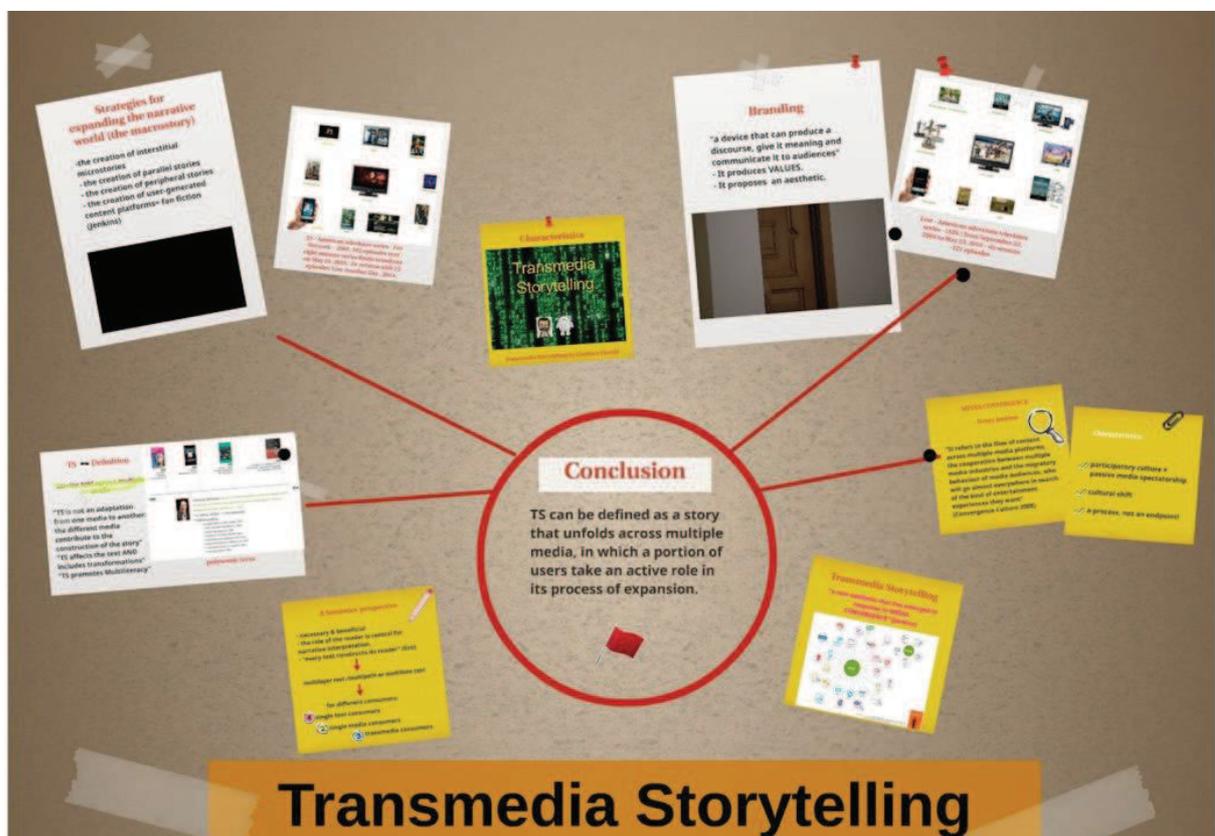
la escritura da vigor a la conciencia. La alienación de un medio natural puede beneficiarnos y, de hecho, en muchos sentidos resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo (1982: 71).

A continuación, se desarrollan las clases de acuerdo con el programa propuesto.

3.2.1 CLASE 1: *Transmedia Storytelling*

Esta clase (Imagen 2) se dictó el miércoles 15 de febrero de 2017 de manera presencial en el Campus Miguelete de la UNSAM. Los contenidos a trabajar giraron en torno a la

definición de narrativa transmedia y sus principales características, planteados mediante el software de presentaciones *Prezi*⁴⁶. También se abordaron conceptos ligados a la cultura de la convergencia y la cultura participativa, así como también la inteligencia colectiva y los prosumidores. Se buscó que las/los estudiantes comenzaran a reflexionar sobre la importancia de las NT al crear nuevos tipos de consumidores y mundos narrativos. Para ello, se abordaron dos artículos de los académicos Carlos Scolari y Henry Jenkins, y se ejemplificó un universo transmedia de la mano de la visualización y posterior debate de un webisodio⁴⁷ a modo de cierre de clase.



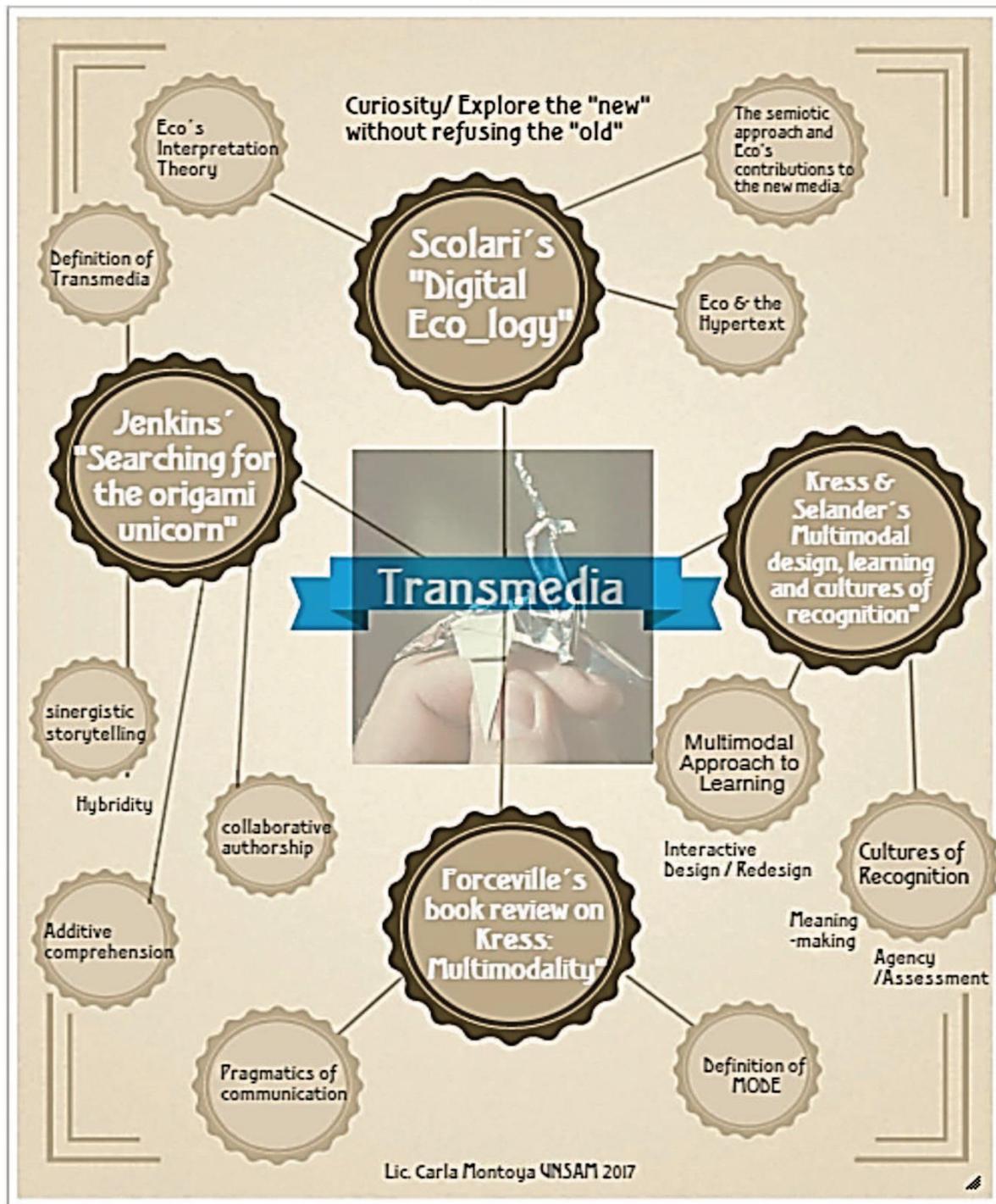
Captura de pantalla: presentación Prezi (Imagen 2 - producción propia)

⁴⁶ Disponible online en: <https://prezi.com/tqyg86xnvqpa/>

⁴⁷ *The Autobiography of Jane Eyre* (2013) es una serie de episodios de formato corto lanzados por *You Tube*, basados en la novela "Jane Eyre" de Charlotte Bronte. Consta de más de 90 episodios y el sitio web para más información es: <https://theautobiographyofjane.wixsite.com/jane-eyre> Para esta clase se trabajó el primer webisodio.

3.2.2 CLASE 2: *Understanding Transmedia* (Entendiendo Transmedia)

Esta clase, cuya presentación fue realizada a través de una infografía (Imagen 3), se dictó el miércoles 22 de febrero de 2017 y se centró en la explicación de los principios transmedia postulados por Henry Jenkins en su artículo “Transmedia Education: the 7 Principles Revisited” (2010). Asimismo, se desarrollaron las contribuciones y aportes académicos a las narrativas transmedia desde la Semiótica y conceptos relativos a los nuevos medios de comunicación, la comunicación mediada por computadoras y la interacción humano-computadora centrada en las obras de Umberto Eco y descritas en “DIGITAL ECO_LOGY” (Scolari, 2013). El enfoque multimodal de la enseñanza y el aprendizaje, atendiendo a un diseño interactivo y la construcción de significados fue estudiado a fin de comprender las dimensiones pedagógicas de la multimodalidad, así como los modos y la cultura del Reconocimiento. Así, el académico Gunther Kress acompañó el devenir teórico de la propuesta.



Captura de pantalla: infografía de la tercera clase (Imagen 3-producción propia)

3.2.3 CLASE 3: *Let's go virtual!* (¡Vamos virtual!)

La tercera clase⁴⁸ de este seminario fue virtual para darles la posibilidad a las/los estudiantes de re trabajar los conceptos anteriormente explicados, con la finalidad de realizar una presentación PowerPoint® colaborativa. Para dicho trabajo, se debía estudiar un producto transmedia provisto por la docente, ofrecer una breve descripción del mismo, explicar porque era un ejemplo de narrativa transmedia y hacer referencia explícita a material bibliográfico. Cuando estuviera listo, debía ser subido al aula virtual en la sección llamada Taller, donde las/los estudiantes podían enviar sus propios trabajos, y además ver los trabajos de otras/otros estudiantes. Así, se buscó fortalecer diferentes dinámicas que promueven la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas y la transformación de lo conocido. En tal sentido sigo a Pini et al, quien explicita que “el uso de las TIC debería ser pensado como un aliado de nuestra tarea, articulado con el desarrollo curricular” (Pini et al, 2017:31). También, Laura Pico y Cecilia Rodríguez toman posición al afirmar que el “valor del trabajo colaborativo responde a un modelo pedagógico que pone el acento en la interacción y la construcción colectiva de conocimientos, que sin duda se optimizan cuando se combinan con el trabajo en red” (2011:9). Estas formas de trabajo se incluyeron para que las/los estudiantes reconozcan la importancia de estudiar, compartir sus conocimientos, reflexionar y aprender conjuntamente. De esta manera, la actividad va de la mano de la temática de la cultura participativa y las nuevas narrativas abordadas, al propiciar una conciencia crítica que lleve a formarse y a ser creativas/os, competentes y colaborativas/os en su proceso de formación.

Un párrafo aparte merece el posicionamiento teórico en relación con el aula virtual desarrollada ad hoc para este seminario e introducida en el apartado anterior. Así, los

⁴⁸ La guía de clase virtual elaborada ad hoc está disponible en ANEXO 3

conceptos de César Coll al hablar de los contextos de uso son primordiales, teniendo en cuenta las expectativas y las posibilidades de incorporar las TIC en el presente proyecto para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje más eficientes y productivos. Afirma este autor lo siguiente:

La capacidad de transformación y mejora de la educación de las TIC debe entenderse más bien como un potencial que puede o no hacerse realidad, y hacerse en mayor o menor medida, en función del contexto en el cual estas tecnologías son efectivamente utilizadas (2009:1).

El contexto del seminario da lugar a una educación ubicua, “en cualquier momento/en cualquier lugar” (Cope y Kalantzis, 2009:2) y a pensar didácticamente en proponer clases originales, integrando las TIC como parte del seminario, no como anexo o un mero recurso periférico.

3.2.4 CLASE 4: *What is a transmedia educational project? (¿Qué es un proyecto educativo transmedia?)*

La clase cuatro (Imagen 4) se dictó el miércoles primero de marzo de 2017 y se abocó al análisis de un proyecto transmedia. Así, se presentó el trabajo de Robert Pratten, experto en diseño transmedia, con miras a estudiar cómo se desarrolla un proyecto transmedia, sus componentes y fases de armado. Este teórico sería pilar fundamental para la actividad colaborativa mencionada y la evaluación final del seminario: los proyectos educativos transmedia. Además, se estudiaron dos artículos (enlaces disponibles en el programa del seminario) que cruzan transmedia, juegos y películas: uno se llama “Transmedia Play” (Alper y Herr-Stephenson, 2013) y el otro “Movie-games and game-movies: towards an aesthetics of

transmediality” (Brown and Krzywinska, 2009). Este estudio se presentó a través del software *Powtoon*⁴⁹.



Captura de pantalla de la cuarta clase diseñada en *Powtoon* (imagen 4 -fuente propia)

3.2.4 CLASE 5: *A new galaxy? Last Class* (¿Una nueva galaxia? Última clase)

El quinto y último encuentro del seminario se llevó a cabo el miércoles 4 de marzo de 2017. Se incluyó un capítulo del libro de George Landow llamado “Reconfiguring the author” para estudiar cuestiones de autoría en las narrativas transmedia, así como para retomar conceptos tales como el hipertexto y la pluralidad de otros textos. El término *galaxy* (imagen 5) alude al hecho de que las NT se hallan inmersas en una especie de galaxia semántica de conceptos que intentan definir distintas experiencias de expansión narrativa (Scolari, 2013). Luego, se recuperaron términos trabajados durante el seminario en vistas a los proyectos transmedia con fines académicos y/o educativos que presentaron durante la clase.

⁴⁹ Lamentablemente, el software de *Powtoon* ya no utiliza el programa *Flash* a partir de 2020, razón por la cual no está disponible online.



Captura de pantalla de la última clase⁵⁰ (imagen 5- fuente propia)

3.3. Proyectos transmedia del estudiantado

A continuación, se describirán los proyectos educativos transmedia de las/los estudiantes para considerar la importancia de las NT en educación. En este punto, vale la pena considerar lo siguiente: para las/los docentes de inglés que estudian medios y literatura en una universidad, leer, crear y comprender historias es esencial. Por lo tanto, explorar narrativas transmedia puede acercarnos a nuevas experiencias sinérgicas de enseñanza y aprendizaje. Los siguientes párrafos delimitan en profundidad los proyectos transmedia⁵¹. La siguiente imagen (6) muestra las cuatro portadas institucionales:

⁵⁰ Diseñado en *Canva* y disponible en:

https://www.canva.com/design/DAC0x0NAYzQ/QIF4Tpb6JrAOtLWtWrRgjQ/view?utm_content=DAC0x0NAYzQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu

⁵¹ Los cuatro proyectos educativos transmedia están disponibles en el ANEXO 5.

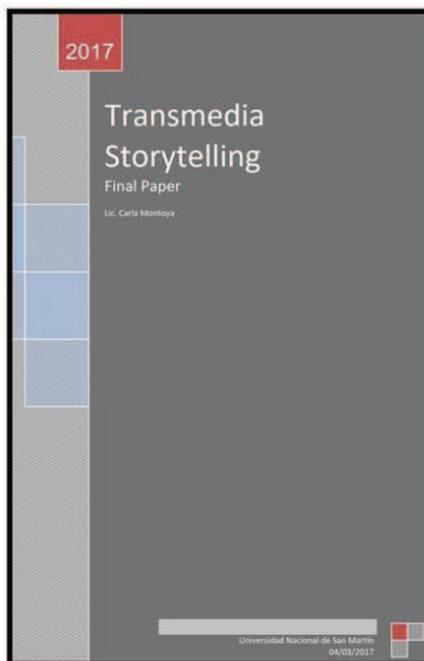
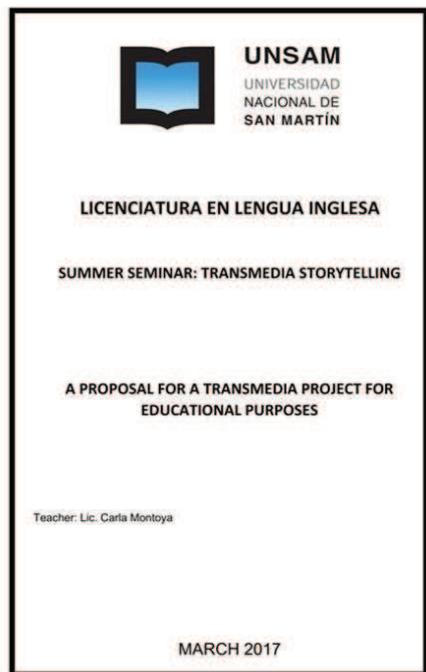
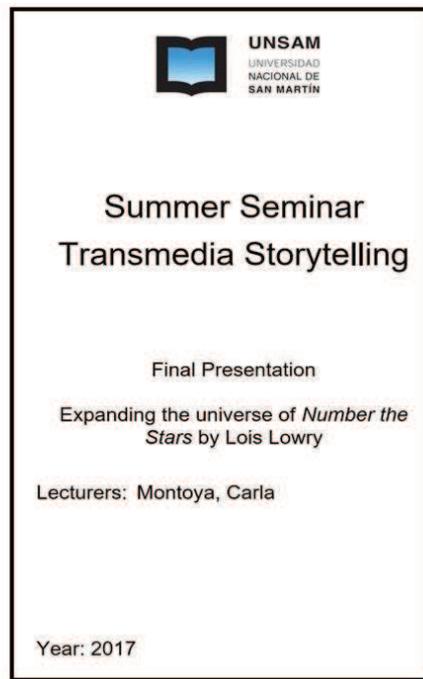
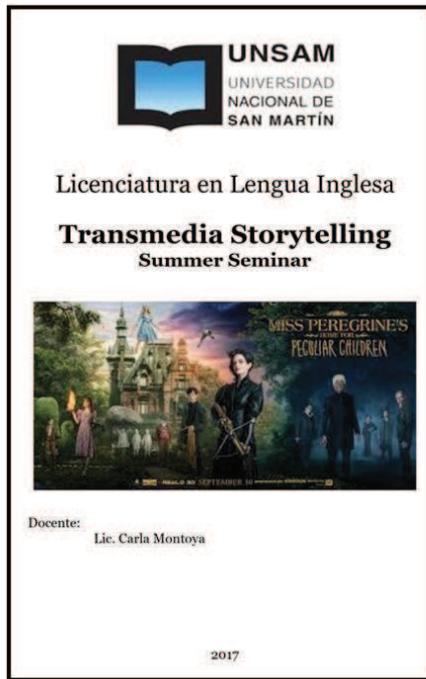


Imagen 6: portadas de los cuatro proyectos educativos transmedia (fuente propia)

Como se postuló, para este seminario se solicitó el diseño de un proyecto transmedia con fines educativos. Se elaboró una guía ad hoc con lineamientos importantes⁵². A las/los estudiantes no sólo se les aconsejó comenzar sus proyectos desde una película, una historia corta, una novela clásica, un documental o sus propias ideas y expandir la historia /universo, sino que también se les alentó a prestar atención al diseño de actividades transmedia en términos de edad, nivel de idioma, tareas interactivas para que el proyecto no solo fuera atractivo, sino original. Es menester destacar que estos proyectos fueron diseñados para niñas/os, adolescentes y adultas/os que aprenden inglés en instituciones educativas. Se enumeran seguidamente:

3.3.1 Proyecto educativo Transmedia 1

Uno de los proyectos grupales tiene sus raíces en la película "El hogar de Miss Peregrine para niños peculiares" (Tim Burton, 2016). Para este proyecto, las/los estudiantes consideraron sus grupos en la escuela y diseñaron actividades en consecuencia. Estaba destinado a un grupo de adolescentes con un nivel intermedio de proficiencia en inglés. Las actividades abarcaron desde la creación de un *comic* y un *vlog* para el análisis de los personajes principales de la película, el diseño de un libro electrónico para narrar sus experiencias, hasta la participación en la red social *Twitter* y grabaciones de videos subidos a *YouTube* describiendo las partes favoritas de la historia de la película.

⁵² La guía de última clase y evaluación con proyectos transmedia está disponible en ANEXO 4.

3.3.2 Proyecto educativo Transmedia 2:

Otro grupo decidió trabajar con estudiantes adultas/os de inglés. Utilizaron la serie estadounidense "Friends" (NBC, 1994-2004) como punto de entrada para sus proyectos. Se focalizaron en los diferentes personajes y sus rasgos personales. Con eso en mente, diseñaron actividades centradas en la interacción social, como la creación de diferentes redes sociales para cada personaje principal. Por ejemplo: para el personaje de Rachel, la diseñadora de moda, le idearon una cuenta de *Instagram* para cargar, compartir y comentar fotos con las últimas tendencias; En el caso de Mónica, quien interpreta el papel de chef, podría compartir sus recetas en su blog y en su propio canal de *YouTube*. Este grupo propuso una forma más interactiva de comunicación entre audiencia y personajes.

3.3.3 Proyecto educativo Transmedia 3:

Un tercer grupo propuso un proyecto transmedia cuyo punto de entrada era un libro de literatura llamado *Number the Stars* escrito por Lois Lowry en 1989. La historia gira en torno a una familia que vive en Copenhague durante la Segunda Guerra Mundial y se centra en Annemarie, una de las hijas de Johansens. Esta familia ayuda a los Rosens, una familia judía, a escapar de los nazis, mientras que simultáneamente la historia muestra cómo Annemarie arriesga su vida para ayudar a su mejor amiga. Focalizados en estudiantes de nivel elemental de proficiencia en inglés, este grupo diseñó diferentes plataformas para expandir la historia: la creación de un *comic* con un personaje nuevo, la participación en redes sociales y blogs por parte de los personajes, la elaboración de canciones, de *merchandising* y nuevos finales para la historia, así como la posible filmación de un *trailer* sobre el libro.

3.3.4 Proyecto educativo Transmedia 4:

El último grupo pensó en un proyecto transmedia educativo cuyo punto de entrada fuera el universo de *Glee* (FOX, 2009-2015). Así, diseñaron actividades para estudiantes adolescentes de 4to año de escuela secundaria, en las que combinaron el armado de una campaña publicitaria *antibullying* basada en la inclusión, una grabación de un capítulo secuela de la última temporada de la serie, la creación de un canal de *YouTube* del grupo con canciones favoritas de la serie, así como la creación de redes sociales para los personajes centrales. Además, planearon un espectáculo de talentos dirigido a adolescentes en el colegio con vistas a darle visibilidad al proyecto en las obras de teatro de inglés y a la comunidad educativa en su conjunto.

Hasta aquí, se han descrito y desarrollado los cinco encuentros del seminario transmedia y los proyectos generados por el estudiantado que tuvo lugar en UNSAM en el año 2017. Es importante entender la necesidad de formar investigadores universitarios y de fomentar su interés por la enseñanza-aprendizaje de las narrativas transmedia en el contexto de la ecología de los medios de hoy en día. Así, apuntamos a la comunicación y a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el seminario. Manifiesta María Luisa Zorrilla Abascal, experta mexicana en transmedia, que

el diseño de experiencias educativas transmedia implica pensar en contenidos transmedia, pero también en actividades transmedia, y en estas últimas el componente de la creación, de la expresión en diferentes soportes y formatos mediáticos, es clave para lograr un doble aprendizaje, el del tema objeto de la experiencia transmedia y el desarrollo de la propia literacidad transmedia como un aprendizaje transversal (Zorrilla Abascal, 2019: 37).

La próxima sección detalla y explica la evaluación del seminario con miras a tener un panorama pormenorizado de estudio y estar en condiciones de responder a nuestro objetivo general de tesis.

3.4. ¿Hacia una Evaluación Transmedia?

Habiendo descripto el seminario, caso de estudio de esta tesis, nos adentramos hacia qué y cómo evaluar. Así pues, esta sección se dispone a caracterizar la evaluación del conocimiento científico del estudiantado, así como la ponderación académica de los proyectos transmedia y la performance lingüística en lengua inglesa. La evaluación de los aprendizajes siempre conlleva decisiones y reflexiones sobre la propia práctica, ya que implícitamente se materializan concepciones acerca de qué y cómo enseñar. Este seminario de corta duración tenía que poner el foco en una evaluación formativa o de procesos (Perrenoud, 2008) que atiende al devenir y a la autorregulación del aprendizaje de cada participante. Pero también debía dar lugar a una evaluación que diera cuenta sobre criterios y parámetros a la hora de valorar la creatividad, la interacción con el otro/a en grupos y la transmedialidad de los proyectos. Además, apreciar la lengua inglesa en uso teniendo en cuenta la impronta del seminario enmarcado en la Licenciatura en Lengua Inglesa no podía dejarse de lado. De tal manera que, por un lado, se trabajó con una práctica evaluativa mediadora que propició una mirada de comprensión, reflexión y reconstrucción de los aprendizajes. Por otro, se puso el énfasis en una evaluación de lengua en uso que contempló el desempeño de los participantes universitarios. Siguiendo la mirada de Maggio (2016, 2018) sobre la reinención de las clases universitarias, “si la enseñanza puede ser un acto de invención, la evaluación debería ser la mejor expresión de ese proyecto” (2018: 93). La presente sección de tesis se propone

desarrollar la evaluación de este seminario y describir perspectivas valorativas interesantes que se enmarcan de forma coherente y consistente.

El párrafo anterior comenzó con una pregunta importante que atañe al *qué* evaluar y *cómo* evaluar. Este párrafo dará cuenta de las decisiones sobre *qué* se evaluó en este seminario. Al ser de corta duración, era imprescindible focalizar la evaluación en los proyectos transmedia educativos, que tendrían carácter grupal, pero también era importante valorar qué conocimientos iban adquiriendo las/los estudiantes en pos de la elaboración de esos proyectos. Para ello, en la clase 3, se diseñó una actividad grupal de presentación en PowerPoint® con dos objetivos en mente: 1) incorporar la definición de transmedia y sus características de acuerdo con un producto dado; 2) realizar una evaluación de cada presentación de acuerdo con ciertos criterios explicitados, por parte de las/los participantes del seminario: docente y estudiantes. En el capítulo 4 se desarrollan los resultados de esta evaluación.

Dichos objetivos no hubiesen sido alcanzados sin la ayuda del aula virtual creada ad hoc y descrita en la sección anterior. Con respecto al primer objetivo, cada grupo recibió una guía de trabajo para el diseño de una presentación colaborativa en la que las/los estudiantes tenían que investigar sobre un producto transmedia y responder porque era considerado como tal. La idea era profundizar el análisis sobre lo trabajado en las clases: definición, principios y características de narrativa transmedia observados en un producto puntual. En lo concerniente al segundo objetivo, la guía contenía cuatro criterios de evaluación con los cuales iban a ser evaluados, y a evaluar a sus pares también. Dichos criterios versaban en torno a la consideración general sobre la presentación, su formato y diseño, el soporte bibliográfico elegido (provisto por la cátedra y de investigación propia), y el logro de la actividad, teniendo

en cuenta la transmedialidad. Esta actividad probó ser de suma importancia con miras a la evaluación de los proyectos educativos transmedia, ya que puso a las/los estudiantes en posición de conocimiento acerca de con qué criterios iban a ser evaluados. Siguiendo a Marilina Lipsman (2014) la autora considera seis enfoques⁵³ de evaluación mediada por tecnología, de los cuales recupero dos para esta práctica evaluativa en cuestión: un “enfoque que plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología” (2014: 2019). Dicho enfoque trata acerca de instancias que permiten hacer pública la producción de cada integrante a través de aportes o comentarios, como es el caso de esta práctica educativa en la que se observan apreciaciones grupales en torno a los criterios anteriormente mencionados. El otro enfoque que considero pertinente es el “enfoque en el cual la evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase” (2014: 219). Comenta Lipsman que este “enfoque está asociado a la evaluación formativa en la medida que estas propuestas de evaluación de los alumnos permiten dar cuenta, en alguna medida, del desempeño docente y sus prácticas de enseñanza” (2014: 219). Como se mencionó anteriormente, esta práctica evaluativa probó ser de suma importancia para la posterior evaluación de los proyectos educativos transmedia, dado que los participantes del seminario ya conocían y habían puesto en acción los criterios con los que se los iba a evaluar⁵⁴. Así, esta práctica se

⁵³ “Los seis enfoques son los siguientes: 1) La evaluación es administrada por la tecnología donde el acento está puesto en la eficiencia. 2) La evaluación con tecnología de tipo objetivo y automatizada. 3) La evaluación se constituye en fuente para diseñar la clase. 4) Plantea de manera diferente lo público y lo privado en la evaluación mediada por la tecnología. 5) Se usa la tecnología para transparentar los procesos cognitivos. 6) Evaluación colaborativa. Sostenemos que los dos primeros enfoques refieren a usos más acotados y consideramos de mayor valor y potencialidad de enriquecimiento para las prácticas de evaluación de los docentes a partir del tercero de los enfoques” (Lipsman, 2014: 1).

⁵⁴ Es posible rever la guía de última clase y evaluación en ANEXO 4.

pudo convertir en fuente invaluable para el docente de cara a la evaluación de los proyectos, que merecen una consideración en párrafo aparte.

Profundizando el párrafo anterior, en el que dábamos cuenta de *qué* se evaluó, el seminario se centró en la evaluación de los proyectos transmedia. Es menester entonces destacar algunos aspectos sobre la decisión. Entendemos la evaluación como un momento en el cual el estudiantado puede poner en juego sus saberes, así como lograr que se visibilicen sus logros y se reconozcan sus fortalezas y debilidades. Así, al tomar decisiones sobre la evaluación requerida para este seminario, encontramos relaciones entre enseñar, aprender y evaluar. Nos dicen Anijovich y Cappelletti que “una evaluación exitosa es la que constituye una instancia más de enseñanza y de aprendizaje” (2017:20). Los proyectos transmedia son una oportunidad de enseñanza porque se utilizaron como evidencia para entender el recorrido de conocimiento que se realizó, con el fin de reconocer lo logrado, pero con ansias de sugerir nuevos caminos y trayectorias. Los proyectos transmedia son una oportunidad de un aprendizaje que se ve potenciado y que promueve instancias de metacognición en el proceso de trabajo. En palabras de Maggio, un aprendizaje genuino y reinventado. Dichos proyectos fueron diseñados de manera colaborativa, en grupos de tres estudiantes que fueron elegidos por ellas/ellos mismos. Pensar en combinar nuevas formas de trabajo grupal e individual corresponde a diferentes dinámicas que promueven la creatividad, el desarrollo de nuevas ideas y la transformación de lo conocido. Por último y no menos importante, es imperioso recuperar los conceptos de Camilloni sobre la evaluación de trabajos en grupo. La teórica hace referencia a su uso como estrategia de enseñanza, así como al aprendizaje colectivo y la interacción que se logra. También revisa las diferentes modalidades de asignación de puntajes diferenciados o del mismo puntaje e informa sobre sus variadas ventajas. Camilloni afirma que

en los trabajos grupales, los alumnos deben resolver situaciones problema en ejercicio de su autonomía y se hacen responsables por su aprendizaje. Sus decisiones son puestas a prueba de manera continua, por lo que la evaluación no se limita al momento final en el que se presentan los resultados, sino que esta entramada en todo el transcurso del proceso de elaboración del trabajo (2010: 153).

Esta aseveración es de suma importancia en el contexto de investigación universitaria: el trabajo conjunto puede hacer del estudiante un/a crítico/a, un/a investigador/a capaz de interactuar en equipo y de proponer alternativas con argumentación y espíritu de ayuda universitaria.

Si los dos párrafos anteriores dieron cuenta de *qué* se evaluó en el seminario, los siguientes párrafos harán saber sobre *cómo* se evaluó. Dice Leiton (2013) que “si realizamos una evaluación del aprendizaje, nuestro objetivo es medir el resultado. Si evaluamos para el aprendizaje, más importante que el resultado va a ser la devolución que demos al alumno, para que se beneficie del error” (2013:5). Con estos conceptos en mente, podemos comprender la importancia de la diferencia entre evaluar el aprendizaje y evaluar para el aprendizaje. En tal sentido, la retroalimentación juega un papel sumamente relevante. Sobre esta cuestión, Rebeca Anijovich (2010) entiende que el fortalecimiento de una retroalimentación, entendida como una devolución que realiza un otro/a, sea el docente o los miembros de la clase sobre las propias producciones es importante para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje. La retroalimentación es entonces un proceso de regulación de los aprendizajes y la enseñanza que “permite detectar fortalezas y debilidades, obtener orientaciones y generar espacios sistemáticos para el intercambio de percepciones, experiencias y saberes, contribuir a

rediseñar cursos de acción, desarrollar aprendizajes profundos y desempeños más eficaces” (Anijovich, 2010: 145). Para este seminario se evaluaron los proyectos transmedia con los cuatro criterios mencionados en los párrafos anteriores y, a cada grupo, se les dio una devolución con vistas a contribuir en su trayectoria académica.

Mencionábamos en el primer párrafo de esta sección que se trabajó con una práctica evaluativa mediadora que propició una mirada de comprensión, reflexión y reconstrucción de los aprendizajes. Para Jussara Hoffmann (2010) hay ciertos principios fundamentales a la hora de pensar en una evaluación mediadora: que todos las/los estudiantes aprenden siempre, que se aprende más con mejores oportunidades, y que los aprendizajes significativos son para toda la vida (2010:74). La concepción mediadora entonces atiende a registrar la evaluación estudiantil para comprender mejor su manera de aprender y actuar pedagógicamente en su beneficio. Apoyada en una mirada Vygotskiana⁵⁵, la autora afirma que “la mirada evaluativa mediadora es de carácter multidimensional” al centrar su perspectiva en las diferentes posibilidades de aprendizajes, los sentimientos y el respeto hacia el otro y la otra: se promueve una mirada “sensible”, no estandarizada:

El aspecto evaluativo mediador es multidimensional. Vislumbra innumerables dimensiones y posibilidades de aprendizajes. Es una mirada curiosa que no parte de parámetros predeterminados, sino que se abre a inesperado, para sorpresa de cada aprendiz. Significa hacer muchos desafíos y provocaciones para saber lo que el alumno sabe, sin límites, sin determinaciones. Esencialmente, caminar con él hacia lo inusual (Hoffmann, 2014:4).⁵⁶

⁵⁵ Lev Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso. Su obra se ancla en el concepto fundamental de interacción social. El desarrollo del ser humano comprende instrumentos culturales (como el lenguaje) que no nos pertenecen, pero se hayan en un grupo humano, y se transmiten a través de la interacción social. Así, la cultura, tiene un papel imprescindible.

⁵⁶ “O olhar avaliativo mediador é multidimensional. Vislumbra inúmeras dimensões e possibilidades de aprendizagens. É um olhar curioso que não parte de parâmetros predeterminados, mas se abre ao inesperado, ao surpreendente de cada aprendiz. Significa fazer muitos desafios e provocações para saber o que o aluno conhece, sem limites, sem determinações. Essencialmente, para caminhar com ele em direção ao inusitado.” Mi traducción.

Esta cita nos remite a lo que ocurre en la práctica evaluativa mediadora. La experta nos habla de un “tiempo de admiración: comprender al alumno”, en el que se contempla al estudiante y se da sentido a lo que se ve; un “tiempo de reflexión: multiplicar las direcciones de la mirada”, en el que el evaluador interpreta las tareas y les asigna significado; finalmente, un “tiempo de reconstrucción de las prácticas evaluativas: poner la mirada en acción”, donde se toman decisiones pedagógicas para favorecer el progreso en todas las dimensiones del conocimiento (2010: 81-82). Este tipo de evaluación fue crucial para reflexionar sobre los proyectos educativos transmedia realizados por las/los estudiantes, al ser determinante entender el significado de nuestras acciones docentes. En la reconstrucción de las prácticas evaluativas atendemos las necesidades del estudiantado y, en consecuencia, innovamos. El próximo párrafo revela más detalles sobre la mediación, desde un punto de vista lingüístico dado el marco del seminario descripto.

Un enfoque de evaluación para este seminario no está completo si no nos referimos a la cuestión del lenguaje. Es puntual recordar que el dictado de este seminario tenía como lengua meta el idioma inglés y los proyectos transmedia solicitados debían entregarse de manera escrita en idioma inglés y atenerse a un nivel de proficiencia avanzado:

Si entendemos que el propósito de un instrumento de evaluación es, por un lado, hacer inferencias sobre lo que alguien puede hacer al desempeñar tareas en un ámbito específico, y por otro tomar decisiones, o sea calificar y/o certificar nivel de lenguaje, la mejor evaluación debería permitir entonces que el estudiante pudiera mostrar lo que podría hacer en una situación real de uso. Esta entrada conlleva la renuncia a la búsqueda del éxito académico que depende solamente del logro de la superación educativa basada en una evaluación de resultado, donde exista lo ‘incorrecto’ y el ‘error’ (Leiton y Montoya, 2016: 2).

De este modo y en consonancia con la cita, se piensa la lengua extranjera como una práctica social, y se considera a la evaluación como un estado de desempeño y de uso de la

lengua meta. Dados estos parámetros, nos apoyamos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), del Consejo de Europa, un estándar europeo que sirve para medir el nivel de comprensión de una determinada lengua. En un documento clave, el MCER establece escalas de referencia a partir de la cual los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras organizamos programas de cursos, seleccionamos materiales, diseñamos criterios de evaluaciones, y demás aspectos ligados al campo mencionado (ver enlace en Bibliografía). Tras 16 años, el MCER lanzó en 2017 una actualización de dicho documento que reformula algunas cuestiones e incorpora temas relevantes. Uno de ellos es el asunto de la mediación, entendido como la combinación de las otras funciones como la recepción, la producción y la interacción. Definida como una práctica social de comunicación que requiere la transmisión de información, la mediación implica la interpretación, selección de ciertos significados de un texto y la transformación en otros nuevos según un propósito:

En la mediación, el usuario/estudiante actúa como un agente social que crea puentes y ayuda a construir o transmitir significado, a veces dentro del mismo idioma, a veces de un idioma a otro (mediación multilingüística). El foco de atención está en el papel del lenguaje en los procesos como la creación del espacio y las condiciones para comunicarse y/o aprender, colaborar para construir un nuevo significado, alentar a otros a construir o comprender un nuevo significado y transmitir nueva información en una forma adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional (2017:106).⁵⁷

⁵⁷ "In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional." (Mi traducción) Recuperado de COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

El nuevo documento también presenta tres grupos de escalas de mediación: la primera media un texto, es decir, se explican datos, se procesa información, se traduce y se hace un análisis a un texto creativo (relacionado con la literatura); la segunda media conceptos, como colaborar en un grupo o manejarlo; la tercera media la comunicación, facilitando un espacio multicultural o actuando como intermediario en situaciones. Estas cuestiones de la mediación son clave para entender los proyectos transmedia educativos que se solicitaron en el seminario. De este modo, el estudiantado tuvo que recurrir a diferentes estrategias de mediación en consonancia con las escalas mencionadas, dado que para desarrollar sus proyectos debían relacionarlo con conocimientos previos sobre transmedia, desgranar la información compleja que tenían sobre las características y principios de las NT, así como reelaborar y hacer recortes sobre qué actividades transmedia podían incluir en sus trabajos. Retomando los parámetros mencionados en el documento, las/los estudiantes del seminario tenían que mediar de forma efectiva y natural, tomando diferentes roles según las necesidades de sus estudiantes meta y de las actividades creadas. Es decir, las/los estudiantes median entre los textos bibliográficos propuestos por el seminario y sus proyectos educativos transmedia, usando distintas estrategias y actividades de mediación que dan cuenta no solo de su manejo y dominio de la lengua, sino también de las valoraciones que realizan para sus propios estudiantes.

El título de esta anteúltima sección nos hace una pregunta: ¿Hacia una evaluación transmedia? Lo antepuesto en párrafos anteriores marca que a efectos de este trabajo se sugiere un tipo de evaluación que contemple la recepción crítica, la expresión y la creación. Podríamos pensar entonces en una práctica evaluativa que contenga la capacidad para ponderar contenido a través de múltiples plataformas, teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas. A la vez, dicha práctica debería conllevar una actitud ética (en

palabras de Anijovich), una mirada sensible (en términos de Hoffmann) hacia su propio contenido y el contenido de los demás. El objetivo debería ser el de fomentar la participación plena en contextos interculturales. Esa sería un camino hacia una evaluación transmedia.

3.5. Conclusiones

En este tercer capítulo se han descrito las características generales del seminario, eje de trabajo de tesis, así como el desarrollo de cada una de las clases y los proyectos transmedia educativos. Se dispuso una sección para el análisis de su evaluación. Surgen de este apartado una serie de reflexiones en torno a las relaciones entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje dignas de comentar.

Caracterizamos este seminario transmedia como una práctica educativa innovadora. La innovación en la educación parece ser siempre polémica, pero usualmente pretende introducir algo nuevo a una realidad preexistente. En el seminario en cuestión, aparecen aspectos innovadores, tales como los tipos de evaluaciones descriptas, así como el desarrollo de proyectos transmedia que tienen como característica saliente el de ser novedosos. Los calificamos de esta manera precisamente por la relación que esa palabra tiene con la innovación, es decir, la innovación es una acción de cambio que supone una novedad. En este sentido, recuperamos una propuesta sólida en sus fundamentos, con un valor pedagógico que apunta a una enseñanza-aprendizaje dentro de la reflexión.

Siguiendo estos pensamientos, el seminario diseñado y objeto de esta tesis puesto al servicio de la educación universitaria parece potenciar y democratizar saberes, permitiendo la generación de nuevos espacios de aprendizaje, y una efectiva construcción colaborativa del conocimiento. Enmarcados dentro de una verdadera cultura participativa, en palabras de

Jenkins (2006), las/los estudiantes incorporaron entre sus destrezas las capacidades para investigar, evaluar y crear contenidos a través de múltiples plataformas, usando diversos lenguajes y mostrando una actitud responsable y sensible ante sus propios trabajos.

Una propuesta de evaluación transmedia como la planteada se puede desarrollar unida a un proceso de enseñanza y aprendizaje innovador. Esta evaluación se entiende como parte integrante del proceso de interacción que emerge entre la/el docente y las/los estudiantes. No es una función didáctica más que se superpone a las funciones de enseñanza y aprendizaje, sino que se dispone con ellas. Desde el punto de vista del docente, puede actuar como reguladora del proceso de enseñanza, y permitir apreciar los trabajos estudiantiles, y/o revisar y ajustar estrategias y contenidos de enseñanza. Para la/el estudiante, una evaluación transmedia puede permitir la valoración de su progreso de una manera sensible a su creatividad.

CAPÍTULO 4. Análisis del caso

"Go wisely and slowly. Those who rush, stumble and fall."

Romeo and Juliet, Act II, Scene III.

William Shakespeare.⁵⁸

En este capítulo se sistematiza y triangula la información recabada a través de los documentos grupales e individuales del seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia, a saber, los proyectos transmedia solicitados para su evaluación, el programa y las guías de clase y el aula virtual, así como las entrevistas realizadas a las/los participantes⁵⁹. Se plantea una lectura transversal de los datos obtenidos a partir de la confluencia de los aspectos de análisis definidos en el capítulo metodológico. Allí, se propuso categorizar toda la información recabada mediante dos aspectos: 1) Aspecto conceptual y contextual, y 2) Aspecto curricular e institucional. El primer aspecto denominado conceptual y contextual, se construye con miras a analizar la adecuación de la fundamentación pedagógica de la propuesta del seminario, y las competencias desarrolladas por las/los estudiantes de lengua extranjera en proyectos de NT, a partir de la relación entre las NT y sus usos en el aula de lengua extranjera, en articulación con las tensiones y los diálogos que se producen en los abordajes educativos mediados por la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia. En tanto, el segundo aspecto, que se llama curricular e institucional, está orientado a precisar y detectar las especificidades de la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en cine y

⁵⁸ Probablemente la historia de amor más famosa de Shakespeare sobre el romance de dos adolescentes de familias enfrentadas. Llevada al teatro por primera vez alrededor de 1596, en esta escena, Romeo le pide a Friar Lawrence casarse con Julieta lo antes posible. En respuesta, el fraile aconseja a Romeo que "vaya con prudencia y con lentitud. Los que se apresuran tropiezan y caen." (Mi traducción) Resuena la idea de evitar la tentación de apresurarse, o precipitarse en algo.

⁵⁹ Las transcripciones de todas las entrevistas a las/los informantes clave están disponibles en ANEXO 6.

literatura de UNSAM, en cuanto a la propuesta curricular del seminario “Transmedia Storytelling”, los roles de sus participantes, la puesta de las clases dictadas, la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos, y la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia, en el marco de la investigación universitaria. Estos aspectos proporcionan una matriz de análisis adecuada, en palabras de Hernández Sampieri (2014) porque posibilita la visualización de las relaciones más importantes entre las líneas de esta investigación.

4.1. Aspecto conceptual y contextual

En este apartado, se analiza la pertinencia de la fundamentación pedagógica de la propuesta del seminario, en virtud de la relación entre las narrativas transmedia y sus usos en el aula de lengua extranjera. Asimismo, se observan las competencias desarrolladas por estudiantes de lengua extranjera en proyectos de NT.

Las nuevas formas de comunicación han transformado los escenarios educativos y las formas de enseñanza y aprendizaje. Así, transmedia se ha convertido en el foco de atención de quienes crean y usan los medios. Y las/los profesores de lengua extranjera somos conscientes de esto. Cuando hablamos de las NT en perspectiva educativa, nos referimos a un término amplio, abierto y en expansión, que tiene múltiples aristas y perspectivas.

Desde un aspecto conceptual, en diálogo con la fundamentación teórica del seminario, en las siguientes secciones se estudian las competencias desarrolladas por estudiantes de LE en proyectos de NT. Además, se señalan el uso de las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera en articulación con las tensiones y los diálogos que se producen en los abordajes educativos mediados por la alfabetización mediática y la alfabetización transmedia.

4.1.1. Las competencias desarrolladas por estudiantes de LE en proyectos de NT

Habiendo abordado las narrativas transmedia y su importancia en la educación en el primer capítulo de este trabajo, y, además, estudiado el caso del seminario “Transmedia Storytelling,” eje de esta tesis, es pertinente reflexionar sobre lo siguiente. Las narrativas transmedia representan un proceso donde los elementos de una historia se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales para crear una experiencia unificada y coordinada. De hecho, en educación, parece ser que las narrativas transmedia aumentan la comprensión, el disfrute y el afecto de las/los estudiantes por una historia o narrativa debido a esta dispersión y las numerosas entradas posibles. A partir de este seminario, que se realizó en una universidad con profesores de inglés (literatura y medios), algunos resultados salen a la luz. Diferentes componentes sinérgicos se destacan de los proyectos educativos solicitados para este seminario, resaltando el potencial de las narrativas transmedia. Los denominamos *sinérgicos* ya que producen sinergia, es decir, interacción entre las/los estudiantes, funcionan como componentes pedagógicos de las NT y los hacen particularmente útiles para la educación. Ellos son:

- Sociabilidad, debido a la posibilidad de desarrollar habilidades sociales, físicamente en el aula o vinculadas digitalmente.
- Accesibilidad, ya que permite a las/los estudiantes ingresar al universo transmedia desde múltiples puntos de partida, permitiéndoles tener una experiencia y oportunidades de aprendizaje únicas.
- Movilidad, porque abre la opción de moverse entre plataformas o dentro de ellas para crear un nuevo significado, para desarrollar nuevas historias.

Es relevante notar que estos componentes surgen de proyectos educativos transmedia en un contexto de enseñanza formal como la institución universitaria. Por lo tanto, dichos proyectos parecen poner en marcha una serie de competencias sociales, de movilidad y acceso a través de actividades participativas que fluyen en diferentes plataformas. Es decir, las NT parecen motivar competencias transmedia, generando estudiantes que conectan mundos narrativos, los interpretan y los reescriben. Siguiendo esta línea de pensamiento, se podría decir que los componentes sinérgicos anteriormente mencionados podrían ser habilidades transmedia. En la tercera sección del primer capítulo de este trabajo llamado “Narrativas Transmedia y Educación” se hizo referencia a las diferentes competencias/habilidades transmedia surgidas de la investigación realizada por el Equipo del Proyecto de Alfabetización Transmedia (Proyecto *Horizon 2020*), que luego desarrolló una taxonomía completa de competencias transmedia (al que hicimos mención también) en un Libro Blanco llamado *Alfabetismo Transmedia en la nueva ecología de los medios*:

El equipo del proyecto *Transmedia Literacy* desarrolló una actualizada y completa taxonomía de competencias transmedia. Como resultado de este trabajo se construyó un mapa exhaustivo de competencias relacionadas con la producción, el consumo y la postproducción de medios en el contexto de la cultura transmedia juvenil. Las 134 competencias transmedia identificadas durante la investigación (44 de primer nivel, o sea competencias principales, y 190 competencias específicas de segundo nivel) se organizaron en 9 dimensiones: producción; prevención de riesgos; performance, gestión social, individual y de contenidos; medios y tecnología; ideología y ética; narrativa y estética (2018: 9).

Si bien no es el objetivo de este trabajo de tesis analizar estas competencias en profundidad, se considera decisivo reconocer la importancia de la narrativa y la dimensión estética al repensar las habilidades transmedia mencionadas anteriormente en relación con

los proyectos solicitados por este seminario. En este sentido, Mar Guerrero-Pico comenta en *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, que estas competencias están relacionadas “con la interpretación de las narrativas” porque buscan “apreciar valores estéticos; reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias; expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa” (2018: 65). Así, los proyectos educativos transmedia que fueron diseñados por estas/estos estudiantes del seminario emergen como expresiones que ofrecen una relectura, una reinención de mundos narrativos y representan una evolución y una transformación en la educación universitaria.

Una última reflexión en esta sección viene de la mano de las/los informantes clave, es decir, las/los estudiantes de este seminario. Nos señala la estudiante #9 que

fue motivador o interesante, poner en juego la creatividad, poner en juego otros conocimientos que en general en varios proyectos trabajamos con cuentos o novelas y bueno también pasar del texto a otro soporte pero que estén conectados los dos, o a otras plataformas.

Por su parte, la estudiante #4 contribuye al concepto de Guerrero-Pico cuando que cuenta que

la novela, la *short story* (historia corta) no quedaba en eso nada más. Sabíamos que eso era el comienzo de la narrativa, era parte del aprendizaje y demás, y a partir de ahí se disparaban un montón de otras cosas donde había que apuntar al sentido estético, la creatividad, al pensamiento crítico.

Identificar la relevancia de la narrativa y la dimensión estética en relación con habilidades transmedia trasciende muchos intereses e intenciones. Las historias fluyen a través de los medios: de este modo, podemos analizarlas, comprenderlas y volver a contarlas.

Las NT permiten generar entornos de aprendizaje cercanos a la vida cotidiana de las/los estudiantes, al utilizar una gran diversidad de medios y provocar la interacción de múltiples usuarios.

4.1.2. El uso de las NT en el aula de lengua extranjera (LE)

Las incumbencias profesionales de las/los estudiantes universitarias/os en lengua inglesa tienen una dinámica continua que obliga a su permanente actualización. Dichos estudiantes son profesionales de idioma inglés que pertenecen a las nuevas generaciones de la convergencia mediática y no están ajenas/os a estos cambios. Así, requieren de un visionado/manejo en medios y una lectura constante ya que están inmersos, trabajan en instituciones con estudiantes de diferentes niveles de escolaridad y competencias transmedia.

En el campo de la enseñanza, las NT han venido para quedarse, ya que disponen de un potencial sin igual al momento de interpelar a la comunidad educativa universitaria. Es que las NT sugieren una forma de hacer que optimiza y favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial para el ámbito de la formación de formadores. De este modo, el seminario “Transmedia Storytelling” diseñado para UNSAM propone una especie de *blurring*⁶⁰, un difuminado o desdibujamiento entre los elementos de un todo que configuran un universo. Es que transmedia señala lo híbrido, una mezcla, mestizajes en palabras de Ferrarelli (2018) ya que no se trata de la fragmentación de un relato que solamente se expande por múltiples medios, sino de un colectivo de narrativas que sacan partido de la propia esencia

⁶⁰ El término en inglés se refiere al sustantivo que denota desenfoque /desdibujamiento/ difuminado. Disponible en: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/blurring>

de cada uno de los lenguajes para crear una historia. Al mejor estilo Jenkins “cada medio hace lo que hace mejor” (2006: 101).

En este seminario se propuso generar estudiantes universitarios conscientes y comprometidos con esta nueva realidad mediática que se apoyen en el reconocimiento y la reflexión sobre la relevancia de las NT en la cultura de la convergencia de hoy en día. Además, se los instó a planificar y el diseñar un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos en el marco de la investigación como estrategia de formación universitaria. A tal efecto, las/los estudiantes seleccionaron tanto productos audiovisuales, como series y una novela. Todas estas obras poseen algo en común: en ellas, el relato se puede expandir de un medio a otro a partir del diseño de actividades de narrativa transmedia. Como se puede advertir en los proyectos transmedia de este seminario, analizados en detalle en este capítulo más adelante, se dio lugar a la expansión de las series *Glee* (Fox, 2009-2015) y *Friends* (NBC, 1994-2004), así como el largometraje de *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children* (Fox, 2016) y la novela *Number the Stars* (Lowry, 1989). Todos estos proyectos fueron diseñados y configurados a través de múltiples plataformas y lenguajes, ofreciendo un abanico de actividades transmediales que suman a esas producciones el desarrollo de cómics, *trailers*, blogs, así como *wikis* que estimulan la participación activa de las/los estudiantes.

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior, se ha relevado en los proyectos de narrativa transmedia referidos, una estructura pedagógica de diseño amigable a partir de distintos elementos/factores:

- Un anclaje teórico, con el objeto de elaborar una propuesta que se sitúe dentro de los cánones académicos de la transmedialidad.

- Una formulación de un propósito pedagógico, para establecer los objetivos de trabajo que se quieren desarrollar, los contenidos a abordar y el entorno educativo.
- Una delimitación del grupo educativo y nivel de LE, con la intención de considerar el conjunto de estudiantes que desarrollaran las actividades planificadas, sus características, intereses, necesidades y niveles de performance lingüística en lengua extranjera.
- Y una planificación de actividades transmedia, a fin de proyectar de qué manera los contenidos van a expandirse. Así, se puede establecer el punto de entrada al universo transmedia, qué plataformas idóneas se van a utilizar, y cómo se va a adecuar cada lenguaje, hipermedial o hipertextual en la elaboración de propuestas que contemplen un diseño de consignas específicas que fomenten la participación.

En continuidad con lo antedicho, estudiamos el cruce con las respuestas de las/los estudiantes respecto de cómo diseñaron la aplicación de las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera. En cuanto a las respuestas de los entrevistados, se observa un tema clave para tener en cuenta: el entendimiento de un tipo de relato en el que la historia que se usa como punto de entrada al universo transmedia se despliega a través de múltiples medios, lenguajes y plataformas de comunicación, en el cual las/los estudiantes asumen un rol activo en ese proceso de expansión. Se preguntaba la estudiante #6 que

entonces esta idea de poder a partir de un producto poder generar otro tipo de media, por ejemplo, esto que mencionamos recién: a partir de una serie ¿qué otros dispositivos se podían usar para expandir ese mundo? ¿Cómo usarlo en la clase de inglés?

Saber sobre las NT proporciona al docente y al estudiante la chance de interactuar en inglés, desde la lectura, la escritura y búsqueda en la lengua meta, en un escenario distinto al aula de la clase de lengua extranjera convencional. De esta manera, la narrativa transmedia

se convierte en una estrategia pertinente en educación, ya que permite intervenir contenidos de un modo diferente. Como se expone la estudiante #2:

Las plataformas eran *Pixton, Vlog, Twitter y Youtube*. Esas fueron las plataformas que vimos que nos servían para poder llevar a la práctica las narrativas transmedia. Que estuvieran en inglés ya era un plus porque debían leer, escribir y entender en la lengua meta.

Esto permite que las NT se convirtieran en un instrumento atractivo e integrador para las/los estudiantes, al promover su participación en cualquier momento y desde cualquier lugar. Respecto de la LE, el estudiante #8 aspira a que las/los estudiantes “usen el idioma con el registro apropiado de acuerdo con el personaje que estaban encarnando.”

Para las iniciativas de narrativa transmedia con fines educativos en LE es necesario saber los intereses y las motivaciones estudiantiles, de manera de que el punto de entrada a la historia resulte interesante y valioso para que se promueva la participación y las intervenciones en lengua extranjera. Es importante la forma a través de la cual se presenta esta narrativa, habida cuenta de que requiere dinamismo, una fácil navegación con herramientas multimediales que las y los estimulen. Asimismo, las NT contribuyen a narrar historias/relatos propios de cada contexto social, sosteniendo las transformaciones de cada estudiante. Entonces, hablamos de un efecto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por cuanto le confiere al estudiante tener un rol activo/a, convirtiéndose en él o la protagonista de esas historias/relatos y de su recorrido transmedia.

Se puede afirmar que comprender el fenómeno transmedia contextualizado y explorar las narrativas transmedia en el ámbito educativo permite el pensamiento crítico y la búsqueda

de consensos en esta cultura participativa y nuevo ecosistema de medios, así como también contribuye a la investigación universitaria en cine y literatura en lengua inglesa.

4.2. Aspecto curricular e institucional:

Esta sección se aboca a precisar y detectar las especificidades de la Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en cine y literatura de UNSAM, en cuanto a la propuesta curricular del seminario “Transmedia Storytelling”, los roles de sus participantes, la puesta de las clases dictadas, la explicitación de contenidos, la definición de los objetivos propuestos, y la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia, en el marco de la investigación universitaria.

La investigación sobre las narrativas transmedia en el marco de una investigación como estrategia de formación universitaria, contribuye al análisis de los medios audiovisuales de estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura. Confirma esta aseveración la estudiante #2 al referirse a la contribución de este seminario como investigadora universitaria:

Investigar, pero investigar desde el lugar de crear herramientas que pudiéramos poner en práctica. A veces uno cuando piensa cómo posicionarse como investigador, se va mucho a lo que es la teoría y quedarte en la investigación de algo, pero es difícil llevarlo a la práctica. Esto fue pensar desde investigar para poder poner en práctica esto que estábamos haciendo en nuestra vida cotidiana como docentes.

También, ella cuenta que

no dejamos de lado el enfoque de investigadores, que era también a lo que apuntaba el seminario desde el punto de vista universitario, pero me parece que

fue genial para nosotros poder ponerlo en práctica en el aula, como docentes del mismo modo.

Y apoya sus dichos la estudiante #3, quien afirma que “despertó estas nuevas ganas de investigar, de poder llevar a cabo algo, así que ya estoy pensando, planificando y *craneando* como puedo llegar a hacerlo así que ya tengo ganas. Despertó esas ganas de ir más allá...” Como corolario, subraya la estudiante #2 que “apuntaló nuestro sentido de investigadores y también buscar herramientas que pudiéramos poner en práctica como estudiantes de lengua inglesa.” Se parte de la necesidad de formar universitarios y de suscitar su interés por la enseñanza-aprendizaje de las narrativas transmedia en el contexto de la ecología de los medios de hoy en día.

La Licenciatura en Lengua Inglesa, con orientación en cine y literatura en la UNSAM es una carrera universitaria de complementación curricular que está destinada a profesores y/o traductores de inglés. Decíamos en el primer capítulo de esta tesis que el perfil del egresado incluye algunos rasgos distintivos, entre los que se subrayan las metodologías de investigación aplicadas a la adquisición de la lengua inglesa, y su relación con los medios audiovisuales. Por consiguiente, la presencia de un seminario sobre narrativas transmedia, eje de esta tesis, es correcta y atinada a fin de hacerle frente a la evolución constante de las tecnologías digitales en torno a los medios audiovisuales, que tienen propuestas seriadas, fragmentadas, remixadas y transmediales. Desde un aspecto curricular se afrontan estos cambios en esta convergencia mediática y se visibilizan estas transformaciones en medios audiovisuales. Las siguientes secciones puntualizan los resultados de investigación siguiendo este aspecto.

4.2.1 Análisis del programa del seminario y la Licenciatura en Lengua Inglesa

Esta sección quiere delinear los hallazgos en relación con el programa de seminario y las singularidades de la Licenciatura en Lengua Inglesa. En este contexto universitario, es necesario subrayar que esta/e estudiante no solo necesita un análisis crítico de los contenidos de medios; es un/a estudiante que apunta a entender nuevos formatos narrativos, crear nuevos contenidos, recombinarlos y compartirlos. Es aquí que surge la cuestión clave: para estos profesores de inglés que estudian medios y literatura en la universidad, leer y crear historias en el idioma extranjero es crucial. Por consiguiente, un seminario sobre las NT es pertinente para quienes necesitan, por un lado, nuevas herramientas en medios para analizar y descubrir cómo se desarrollan los mensajes en diversas plataformas y generan nuevos puntos de entrada a una historia. Por otro lado, y al mismo tiempo, estas/estos estudiantes de lengua inglesa y en su propia investigación universitaria, pueden diseñar, evaluar y producir material audiovisual que se apoya en el profundo conocimiento de los medios audiovisuales actuales a través de las narrativas transmedia. Veamos de qué manera compatibilizan el programa del seminario y esta Licenciatura.

En cuanto a su estructura, el programa está diseñado según los siguientes lineamientos universitarios:

1- Portada institucional: donde se explicita el nombre de la universidad (UNSAM), la escuela de pertenencia (Escuela de Humanidades), el nombre de la carrera (Licenciatura en Lengua Inglesa) y su área curricular (Cine). También se enuncia el título del seminario en idioma inglés (*Transmedia Storytelling*), la clase de seminario a dictar (Seminario Optativo de verano), la fecha de dictado y el nombre de la docente.

2- Fundamentación: en este apartado, de carácter argumentativo, se expone de manera clara y coherente, la propuesta académica a estudiar en el seminario.

3- Objetivos: se enumeran las intenciones que se espera que las/los estudiantes puedan lograr durante el cursado.

4- Metodología de trabajo y Evaluación: aquí se puntualizan el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas para guiar el aprendizaje de las/los estudiantes. También se detallan las consideraciones académicas según las cuales las/los estudiantes darán cuenta de sus aprendizajes.

5- Contenidos Mínimos: se enuncian los conocimientos específicos y el conjunto de saberes y actividades o experiencias seleccionadas para alcanzar los objetivos planteados.

6- Bibliografía: en este apartado se listan una serie de textos con carácter de material de lectura obligatoria y opcional.

Desde su nombre, este programa nos advierte un recorte temático de los contenidos que se van a dictar, lo cual ya involucra no solo un proceso selectivo, sino también una jerarquización de los saberes que se estiman importantes de enseñar: en ese caso, el nombre del curso ofrecido para la Licenciatura en Lengua Inglesa. Por su parte, la fundamentación expone de manera concisa y nítida el enfoque epistemológico de la propuesta pedagógica. En cuanto a los Objetivos, cumple la función de establecer una serie de puntos y un seguimiento sobre el proceso de enseñanza que se pretende. Es destacable que uno de los objetivos sea explícito en cuanto a la forma de evaluación del seminario. Esto redundante en la focalización en las metas centrales para el estudiantado, y sostiene un aprendizaje posible a través de narrativas transmedia.

El apartado destinado a la Metodología de Trabajo y la Evaluación comprende dos aspectos determinantes de la cursada. Por un lado, avanza sobre la forma de dictado y explicita los parámetros de corte para la calificación y aprobación; por otro lado, detalla la

forma de evaluación con una solicitud de un proyecto transmedia con fines educativos. Así, el proyecto está pensado con una visión comprometida y sostenida con el enriquecimiento de la propuesta metodológica de la enseñanza. En palabras de Maggio (2012) una propuesta de enseñanza que hace un aporte para la *inclusión genuina* de contenidos mediados por tecnología. La sección destinada a los contenidos se enumera en una lista de nueve puntos, temáticamente diferenciados. Dentro de cada núcleo temático se puede observar un número de subtemas que atienden a los conceptos centrales de la cátedra. En este sentido, el agrupamiento de contenidos no constituye una unidad aislada sino un bloque dialógico que se completan e integran. Es decir, se determina un programa que fija las relaciones que los contenidos establecen entre sí. De este modo, se articulan temas con distintos niveles de relevancia que ofrecen diversas formas de entrada al objeto de estudio a lo largo del proceso de enseñanza en el seminario. Sobre este particular, podemos afirmar que este programa está pensado siguiendo las pautas de un “currículum en espiral” (Bruner, 1960; 1997), quien considera los contenidos anteriores y posteriores para orientar la enseñanza en generar las estructuras mentales necesarias, en base a los contenidos ya aprendidos. Esto puede significar que la cátedra, al elaborar la fundamentación, los objetivos y los contenidos, ha tomado en consideración la trascendencia de otorgarle al estudiante “una idea de la estructura generativa de una disciplina temática [...], el papel crucial del descubrimiento auto-generado para aprender una materia temática” (Bruner, 1997: 58). Así, la interrelación entre conceptos como narrativa, hipertexto, lenguajes multimediales, y diseño de proyectos, entre otros se fusiona con la nueva terminología transmedia.

Como fue abordado en el tercer capítulo, sección tercera, la evaluación de este seminario se plantea unida al proceso de enseñanza y aprendizaje innovador, entendida como parte integrante del proceso de interacción que emerge entre la/el docente y las/los

estudiantes. No es una función didáctica más que se superpone a las funciones de enseñanza y aprendizaje, sino que se dispone con ellas. Para el docente, actúa como reguladora del proceso de enseñanza, y facilita la valoración de los trabajos realizados. Para el estudiante, una evaluación de este tenor puede permitir apreciar su progreso de una manera sensible a su creatividad. Como sostienen las y los estudiantes al responder sobre cómo consideraban la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia: “Me parece que es esencial poder aplicar la teoría, y poder verlo en práctica, y ver que también era algo que se podía aplicar después a nuestros trabajos” (estudiante #1); “Me parece que para nosotros que somos todos docentes fue muy pertinente” (estudiante #2); “Creo que es acertada la propuesta de hacer un proyecto como producto final. Es lo que nos permite llevar a la práctica lo que habíamos leído” (estudiante #3). Una distinción merece la estudiante #10, que parece sintetizar la Evaluación de este seminario:

Se disfruta porque no tiene ese carácter de nomenclatura de evaluación, sino que es una evaluación de proceso; yo soy maestra *Waldorf*, doy inglés en una escuela *Waldorf*. Entonces ya el proceso, uno sabe que la evaluación no es una nota, y uno toma las materias o los seminarios como aprendizaje, entonces la evaluación es como el cierre, como el parto de este proyecto, y disfrutarlo y recibir el *feedback* que necesitamos en ese momento.

Finalmente, con respecto a la presentación de la bibliografía y las lecturas, se advierte y constata una organización que acompaña tanto del dictado de los contenidos como el desarrollo de las actividades. Está dividida en obligatoria y opcional, siguiendo una compilación de las fuentes documentales del objeto de estudio del seminario y su abordaje en las clases. La bibliografía opcional ofrece una mirada amplia a fin de ofrecer distintos aportes académicos para el diseño de los proyectos transmedia con fines educativos.

4.2.2. Las clases presenciales, la clase virtual y la apoyatura con guías de clase.

En esta sección, se analizan y relevan las clases del seminario. Como se había mencionado ya, se dictaron cinco clases, una de las cuales fue virtual. Las clases reflejan un diseño con un objetivo en mente: la claridad y la especificidad. Al ser un seminario corto, sobre un tema novedoso que no fue abordado por la Licenciatura anteriormente, se hacía imperioso un dictado de clases que se ajustara a esta realidad. De este modo, las/los informantes clave entrevistadas/dos, es decir, las/los participantes del seminario revelan información que concuerda con estas características. La estudiante #8 revela que “lo que recuerdo de esas clases es que para mí esta temática me llegó a las manos por primera vez, nunca había leído al respecto.” Concuerdan con ella las/los estudiantes #4 y #8 respectivamente: “Para mí fueron re interesantes, sinceramente fue la primera vez que me puse en contacto con ese tipo de bibliografía que no la conocía hasta el momento”; “lo bueno de las clases del seminario para mí fue que la primera vez que escuchaba al respecto y un poco poder descubrir esta temática y un poco profundizar un poco más.”

No hubiese sido posible tener tal grado de claridad y especificidad en las clases sin algún tipo de orientación o directrices, más allá de lo estipulado en el programa del seminario. Así, se analizan las guías de clase, que para este seminario tienen carácter de representación y anticipación, en palabras de Gvirtz y Palamidessi (1998) ya que, según lo descrito en el capítulo 3 de esta tesis, se procuró planificar los contenidos de cada clase en un diseño de diferentes instrumentos que guíen de la manera más clara y precisa posible hacia el objeto de estudio del seminario: las narrativas transmedia. Es importante resaltar que se diseñaron dos tipos de guías:

- Dos guías, de apoyo a la clase virtual (número 3) del seminario, y la correspondiente a la última clase (clase 5) tendientes a acompañar a las/los estudiantes durante los procesos de armado del trabajo grupal colaborativo, en relación con la primera, y el detalle de los lineamientos para tener en cuenta para el diseño de los proyectos transmedia educativos solicitados para la culminación del seminario.
- Tres guías, destinadas a la primera, la segunda y la cuarta clase, que se caracterizan por su detalle de los conceptos salientes de cada propuesta de clase. Los tres tienen en común la creación de una infografía o presentaciones *Prezi* o *Canva* o *Powtoon* a fin de resultar más amenas y originales.

En tal sentido, se relevan estas guías de clase que tienen algunas características salientes que oscilan entre el aprendizaje, la relectura y la síntesis. En primer lugar, atienden al aprendizaje ya que se observan incorporaciones conceptuales, ya sea en formato infografía, o presentación de filminas o video presentaciones. Esto es pertinente si se tienen en cuenta los contenidos que se están estudiando. Junto con la guía, el estudiantado adquirió nuevos conocimientos y habilidades, y los utilizó como un buen complemento de las clases. Tal como lo afirma la estudiante #7 cuando da a conocer que “me ayudaron las guías de cada clase para apuntalar toda la teoría que se presentaba en el seminario.” A propósito de la relectura, se distinguen las guías por su nivel orientativo de contenidos, donde a través de distintos formatos se le facilitó el entendimiento y análisis de los textos propuestos al estudiantado. En relación con la síntesis, se observa un aprovechamiento a modo de repaso de los contenidos. También, las emplearon para complementar sus apuntes con vistas al diseño de sus proyectos educativos transmedia. Acerca de esto, nos ilustra el estudiante #1: “Recuerdo hacer lengua meta de cada teórico a fin de ir recabando conceptos transmedia: en eso las presentaciones

de todas las clases favorecieron mi aprendizaje.” En suma, este tipo de buenas prácticas universitarias, o sea, el armado de guías de clase favorece y facilita el conocimiento situado del contexto del seminario, fomentando el aprendizaje en torno a las narrativas transmedia y sus cruces con la educación.

Finalmente, este apartado se detiene a estudiar y analizar el aula virtual del seminario provista por UNSAM. Como se describió en el capítulo 3, el caso de estudio de esta tesis tuvo un aula virtual creada ad hoc a través de la plataforma Más Campus. Se pretendió un diseño en dicha plataforma Moodle que involucra distintos procesos pedagógicos y de comunicación entre las/los participantes, docente y estudiantes. Asimismo, se procuró que la modalidad asincrónica, a través de la virtualidad, atienda a otros aspectos relevantes de la cursada. En tal sentido, el análisis de contenido del Campus virtual muestra que se plantearon actividades procesuales con foros, tareas y evaluaciones. Incluso, las/los estudiantes del seminario expresan su conformidad con la modalidad de estudio: “yo recuerdo mucha práctica, y mucha ida y vuelta en el Campus...Yo diría que el seminario fue como semipresencial porque tuvimos que hacer muchas cosas en el Campus, actividades en el Campus” dice el estudiante #9. Apoya los dichos la estudiante #5 al afirmar que “estaba organizado de forma taller y teníamos material que se subía al Campus de la universidad y en cada semana tratábamos un tema distinto.” Se releva de esta manera un aula virtual con rasgos de diseño *artesanal*, retomando la idea central de Andrea Alliaud (2017) en *Los artesanos de la enseñanza*, debido a que satisfizo las demandas pedagógicas que utilizan las aulas virtuales. Se valora y verifica un diseño correcto que permitió acceder a recursos, bibliografía y actividades desde el aula virtual, mediante links, archivos PDF y carpetas.

Un párrafo aparte merece la clase número 3, que fue totalmente virtual. Si bien ya fue descrita en el capítulo 3, se constata un diseño de clase claro y preciso, apoyado por una guía virtual en formato PDF, que propone un trabajo colaborativo de presentación grupal sobre un producto audiovisual de narrativas transmedia. Dicha presentación debía ser subida al aula virtual y evaluada por los demás grupos de compañeras y compañeros.

The screenshot shows a Moodle course page for 'VIRTUAL CLASS'. The header includes the Universidad Nacional de San Martín logo and the 'Campus' branding. A navigation menu on the left lists various course elements like 'Insignias', 'General', 'CLASS ONE', 'Class Two', 'VIRTUAL CLASS', 'Class Four', 'Last Class!', 'Shared Resources', 'Tema 7', 'Tema 8', 'Tema 9', and 'Mis cursos'. The main content area is titled 'VIRTUAL CLASS' and contains a message from 'Carla' regarding an activity upload deadline on Monday 27th. It includes a link to 'Guidelines for Virtual Class' and a submission button. A restriction notice at the bottom states: 'Restringido: Disponible desde 27 de February de 2017, 00:05 hasta 10 de March de 2017, 23:55.' On the right, there are two green boxes: one indicating 'No hay eventos próximos' and another showing 'Actividad reciente' with details for an activity from Friday, 9 de July de 2021, 09:31.

Captura de imagen de la Clase 3 (fuente propia)

Así, la actividad, basada en la actividad “Taller”⁶¹ de Moodle, les permitía a las/los estudiantes la posibilidad de enviar su propio trabajo y luego, tener disponibles los envíos de otras/otros estudiantes, a fin de poder evaluarlos de acuerdo con las especificaciones de la docente

⁶¹ El “Taller” es una actividad potente de evaluación por pares, y de autoevaluación también. Mas detalles en: https://docs.moodle.org/all/es/Gu%C3%ADa_r%C3%A1pida_de_Taller

Envíos asignados para evaluar ▾

 Harry Potter enviado en <i>Tuesday, 28 de February de 2017, 16:27</i> Ya calificada Re-evaluar
 Transmedia The Hunger Games enviado en <i>Wednesday, 1 de March de 2017, 00:21</i> Ya calificada Re-evaluar
 Star Wars enviado en <i>Tuesday, 28 de February de 2017, 12:06</i> Ya calificada Re-evaluar
 The Lizzie Bennet Diaries enviado en <i>Tuesday, 28 de February de 2017, 14:50</i> Ya calificada Re-evaluar

Moodle Docs para esta página
 Usted se ha identificado como CARLA MONTOYA (Salir)

Captura de imagen: modalidad de evaluación (fuente propia)

Las/los estudiantes trabajaron sobre sus presentaciones de manera conjunta y más tarde, evaluaron los trabajos de sus pares:

Área personal ► Mis cursos ► Primer cuatrimestre 2017 ► EHU ► SEMINARIO DE VERANO: TRANSMEDIA ► VIRTUAL CLASS ► Submit your presentation here!

Plataforma de libros electrónicos de la industria que ofrece textos académicos

Centro de Apoyo y Asistencia
 soporte@elibro.com y ayuda@elibro.com

eLibro
PLATAFORMA

Navegación

Área personal

Submit your presentation here!

Fase de configuración	Fase de envío	Fase de evaluación	Fase de calificación de evaluaciones	Cerrado
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definir la descripción del taller ✓ Proporcionar instrucciones para el envío ✓ Editar formato de evaluación ✗ Preparar envíos de ejemplo 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Proporcionar instrucciones para la evaluación ✗ Asignar envíos especiales: 11 envíos: 6 para asignar 1. Si menos un autor aún no ha enviado su trabajo ⌚ Abierto para envíos desde Monday, 27 de February de 2017, 00:00 (hace 1594 días) ⌚ Plazo de presentación: Wednesday, 1 de March de 2017, 12:00 (hace 1591 días) ⌚ Las restricciones de tiempo no se le aplican a usted 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar a compañeros "en (0-n=total) percent: 0" ⌚ Abierto para evaluación desde Wednesday, 1 de March de 2017, 12:00 (hace 1591 días) ⌚ Plazo de evaluación: Friday, 10 de March de 2017, 23:59 (hace 1582 días) ⌚ Las restricciones de tiempo no se le aplican a usted 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Calcular calificaciones de envíos especiales: 11 calificaciones: 0 ✗ Calcular calificaciones de evaluación especiales: 11 calificaciones: 0 ✗ Proporcionar una conclusión de la actividad 	

Mesa de Ayuda

Puede ingresar a la mesa de ayuda haciendo clic aquí.

Captura de imagen: resultados de evaluación entre pares (fuente propia)

Como remarca la estudiante #5:

Si me acuerdo de que, en la clase virtual, hubo como un pequeño trabajo de a 2, donde había que empezar a poner en práctica lo que habíamos leído, que en mi caso lo hicimos sobre *The Hunger Games* con una compañera.

Sostiene sus afirmaciones el estudiante #9 cuando declara que “también en el aula virtual, comentamos lo que los otros hicieron y bueno enriquecerse del trabajo grupal digamos.” En palabras de Maggio (2012, 2018), resultó ser una actividad *poderosa* que, tanto desde una perspectiva didáctica como desde una perspectiva epistemológica, reconoció la potencialidad de las/los participantes del seminario, e hizo hincapié en la calidad de la propuesta.

Dos actividades que se destacaron también en este espacio virtual fueron:

- 1) “Shared Resources” (recursos compartidos): diseñada bajo los lineamientos de la actividad de *base de datos*⁶² de Moodle, que permite a los participantes crear, mantener y buscar información en un repositorio de registros, esta actividad estuvo abierta durante todo el seminario y se observó buena participación del estudiantado con intervenciones adecuadas a la temática del seminario.

⁶² Más información sobre la actividad de base de datos en: https://docs.moodle.org/all/es/M%C3%B3dulo_de_actividad_BasedeDatos

Shared Resources

Welcome!

This section is for everybody to upload relevant information, comments, websites or material related to Transmedia Narratives.



Share your material with the rest of the participants in this seminar

Área personal ▶ Mis cursos ▶ Primer cuatrimestre 2017 ▶ ERU ▶ SEMINARIO DE VERANO: TRANSMEDIA ▶ Shared Resources ▶ Transmedia ▶ Ver lista

Transmedia

Share your material with the rest of the participants in this seminar

Entrada eliminada

Ver lista Ver uno por uno Buscar Añadir entrada Exportar Plantillas Campos Ajustes previos

Docs:

Images:

Sites:

Comments:

🔍 🗨️ ✕

Docs: barthes death.pdf

Images:

Sites:

Comments:

🔍 🗨️ ✕

Docs: L_vy_-_Collective_Intelligence.pdf

Images:

Sites:

Comments:

🔍 🗨️ ✕

Docs:

Images:

Sites:

Comments:

🔍 🗨️ ✕

Docs: Chapter 3 hipertexto3 Lendow.pdf

Images:

Sites:

Comments:

🔍 🗨️ ✕

Sites: <https://transmediajournalism.org/>

Comments: Hope it helps! I found it quite useful and practical.

🔍 🗨️ ✕

Docs:

Images:

Sites: <http://joc.org/index.php/joc/article/view/16/2576/1199>

Comments: This text by Scotari analysis Don Quixote. The section on Genette theory are really interesting. It might give you some ideas (it's given me some ideas).

🔍 🗨️ ✕

Docs:

Images:

Sites: <https://www.futurelearn.com/courses/transmedia-storytelling>

Comments: Look what I've found!

🔍 🗨️ ✕

Docs: 05 Potapuk ready KS 9.pdf

Images:

Sites: <http://scholar.uts.edu.au/viewcontent.cgi?article=1491&context=theses>

Comments: I've found this paper on Lizzie Bennet Diaries.
The URL is a paper on Harry Potter.
I haven't read either. I'm just sharing.

🔍 🗨️ ✕

Docs:

Images:

Sites: <https://www.youtube.com/watch?v=taNqrlTCxTE&feature=youtu.be>

Comments: **Pierre Lévy talks about Collective Intelligence at Senac**
It's a bit long...I haven't seen the whole lecture

🔍 🗨️ ✕

Entradas por página | 10 | Buscar | Ordenar por | Tiempo añadido | Ascendente | Búsqueda avanzada | Guardar ajustes

Mostrar Docs para esta página
Ústed se ha identificado como CARLA MONTOYA (Salir)

Captura de imagen de la sección "Shared Resources" (fuente propia)

2) “My image for Class 1” (Mi imagen para la Clase 1)- actividad de *foro*⁶³ en Moodle- en la que se pretendía compartir una imagen de autoría propia que representara las visiones y sensaciones del estudiantado luego de haber tenido la clase número 1 y haber leído el material propuesto. El puntapié inicial lo dio la docente con una imagen creada ad hoc. Su participación fue seguida de las intervenciones de las/las estudiantes al foro con sus imágenes.

Tema	Comenzado por	Réplicas	Último mensaje
My image	[User Icon]	3	
My image	[User Icon]	0	
1st Class	[User Icon]	2	
My image	[User Icon]	3	
Blog entry	[User Icon]	2	
My image	[User Icon]	3	
My image	[User Icon]	3	
I feel something strange...	[User Icon]	2	
The concepts sounded interesting, but they are very new for me	[User Icon]	2	
My image	[User Icon]	2	

Captura de imagen de la actividad de Foro “My image for Class 1” (fuente propia)

Crear una imagen a partir de vivencias, sensaciones y material teórico significa poner en valor los distintos lenguajes que se diseminan por las plataformas. Y así lo demuestra la estudiante #6 cuando dice que “entonces sí creo que activó como cierta antena para seguir

⁶³ Mas detalles sobre actividades de *foro* en Moodle en: https://docs.moodle.org/all/es/Actividad_de_foro

buscando cosas y no quedarme solo en ese dispositivo por el cual empecé.” Recuerda la estudiante #4 que

me encantaron los foros... Me acuerdo de que en uno de los foros tenía que representar lo que había sentido la primera clase, yo utilicé un dibujito de Mafalda que estaba como la estatua del pensador porque me quedé pensando, salí de esa primera clase pensando en un montón de cosas.

Esta clase virtual contribuyó con su diseño al enriquecimiento académico del seminario en cuestión, dado su abordaje y propuesta innovadora. Como apunta la estudiante #7, las clases

fueron muy ordenadas, teníamos un espacio virtual que, en esa época, en 2017, era bastante innovador, hoy por hoy con el uso de Google Drive y distintos espacios virtuales es más común, sin embargo, teníamos una carpeta de archivos compartidos y la posibilidad de interactuar asincrónicamente con los materiales.

Se observa también que la comunicación que se estableció con las/los estudiantes, con la docente y con sus pares fue adecuada, fluida y cálida, y se dio principalmente a través de los foros, mails y mensajería interna de Más Campus.

4.2.3. La evaluación con un proyecto educativo transmedia: las grillas de análisis.

Decíamos en el capítulo metodológico que se realizó el análisis de contenido de los cuatro proyectos transmedia educativos con fines educativos generados por las/los estudiantes del seminario con una grilla elaborada ad hoc. Dichas evaluaciones son relevadas con la intención de sistematizar los datos existentes ligados a los proyectos transmedia educativos, e indagar en las producciones y temáticas en las que participaron las/los estudiantes al realizarlos. Este instrumento diseñado, esta grilla, nos permitió organizar la

recogida de datos de estos proyectos transmedia, teniendo en cuenta el hecho de que esos documentos son unidades de observación donde se pueden estudiar conceptos variables (categorías y/o atributos). Está dividido en cinco dimensiones, es decir categorías para tomar en cuenta en el análisis de los documentos escritos, a saber, redacción académica, revisión de la literatura (soporte bibliográfico), creatividad, transmedialidad (lenguajes y plataformas), y contenido (actividades transmedia). Cada dimensión estaba compuesta por criterios, o sea, parámetros para considerar dichos aspectos (valoraciones o juicios sobre la adecuación de los trabajos transmedia), e Indicadores o Descriptores, entendidos como variables observables y concretas en los documentos. Los resultados se discuten en las siguientes subsecciones.

4.2.3.1 Redacción académica

La dimensión destinada a la redacción académica se centra en relevar de qué manera las/los estudiantes ponen en práctica sus destrezas de escritura. Así, se observa que escribieron textos de acuerdo con los parámetros lingüísticos de estudiantes avanzados de lengua inglesa. Incluyeron un listado de referencias o bibliografía de manera adecuada y estructuraron el escrito de acuerdo con el formato requerido. Un solo proyecto transmedia incorporó dibujos e imágenes que resultaron relevantes para apoyar su planteamiento. Se nota un cuidadoso proceso de elaboración de sus ideas y de su forma de expresión o presentación por medio del texto escrito. Los hallazgos generales de la investigación en cuanto a nivel de proficiencia de lengua extranjera inglés son significativos: se caracterizan por tener un uso de vocabulario formal amplio, una capacidad de argumentación firme, y un manejo de gramática, ortografía y puntuación promedio. También se advierte un conocimiento un poco más limitado sobre citar adecuadamente las referencias en sus proyectos, siguiendo el estilo

de referencia solicitado. Esto se puede deber a que, en el año de dictado del seminario, las/los estudiantes no tenían otros seminarios que apoyaran su redacción académica universitaria, como lo tienen al momento de la escritura de esta tesis.

4.2.3.2 Revisión de la literatura (soporte bibliográfico)

En cuanto a la dimensión “Revisión de la literatura (soporte bibliográfico)” resulta importante destacar el uso de criterios con miras a un repaso de expertos/autores destacados en el campo de transmedia, la utilización de soporte bibliográfico provisto por la cátedra, y la búsqueda independiente de soporte bibliográfico (no provisto por la cátedra). El soporte bibliográfico de los proyectos transmedia en cuestión fue completo y crítico: se contextualizaron los proyectos y formularon planteamientos, enmarcando y situando sus diseños, a fin de que éstos se fundamenten de manera sólida. Sin embargo, es menester señalar que solo dos proyectos contenían un apartado específico a fines de revisión de literatura: los otros dos desarrollaban y explicaban bibliografía junto con el devenir de las propuestas transmedia que estaban diseñando. Otro punto de análisis se observa en la no búsqueda de soporte bibliográfico por su cuenta, cuestión que está explícita en la guía de última clase del seminario. Esto puede resultar del hecho de que las/los estudiantes se ciñeron a la bibliografía obligatoria y opcional, teniendo sus ideas asidero en tales materiales de referencia; de este modo, no fue necesario respaldar, o apoyar dichas ideas en otras/os expertas/os. Se infiere también que la limitada cantidad de clases del seminario (cinco) pudo haber llegado a complejizar una búsqueda bibliográfica independiente.

4.2.3.3 Creatividad

La tercera dimensión está estrechamente ligada a la idea de libertad, y se centra en la creatividad. La creatividad es un proceso de descubrimiento de un problema, y luego generar o inventar ideas, es decir, la capacidad de ver nuevas posibilidades y hacer algo al respecto. De hecho, entre los primerísimos objetivos y misión UNSAM está el de “generar espacios y condiciones para que nuestros profesionales desarrollen sus capacidades intelectuales/creativas” (UNSAM, 2021). Para evaluar la creatividad no existe ningún instrumento prediseñado; no obstante, se propusieron algunos criterios e indicadores tales como la creación de un proyecto con fines educativos auténtico y original, la apropiación y la transformación de producciones artísticas previas, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética del estudiante universitario, y la recepción crítica sobre la literatura transmedia y su relación con la capacidad del estudiantado de interpretar, procesar y transformar nuevo conocimiento. Si bien se deja una ventana abierta hacia el cambio, la modificación o la incorporación de otros criterios y parámetros al respecto, los hallazgos en cuanto a la creatividad son sustanciales. Se observa que las/los estudiantes se expresaron libremente en sus múltiples dimensiones, al diseñar proyectos transmedia con fines educativos de su propia autoría, con características singulares e inéditas. También generaron ideas cuyas características fueron únicas, de gran interés y aporte educativo. Más aún, todos utilizaron material audiovisual y/o textual previo para expandir el universo transmedia existente con sus proyectos, así como los desarrollaron de acuerdo con su interpretación sobre la literatura transmedia existente. Se destaca el nivel de motivación y sensibilidad que se ponen de manifiesto en las entrevistas a las/los informantes clave, es decir las/los estudiantes del seminario. En tal sentido, se resaltan algunos comentarios tales como: “la creatividad fue como un desafío” (estudiante #2); “la creatividad jugó un papel fundamental,

como dije antes, esto era todo nuevo y fue como WOW,” (estudiante #3); “[Tuvo] Un rol central; en mi caso a mí me cuesta mucho la creatividad, ..., entonces bueno se pone en juego lo que es creatividad a nivel buscar mucho material.” (estudiante #10) Otras observaciones subrayan el nivel de motivación en el estudiantado. A tal efecto, se escucharon comentarios como “realizarlo fue super motivante porque es muy interesante poder aplicar todos los proyectos teóricos y al encontrar un eje práctico en donde poder aplicarlos” (estudiante #8); “la verdad yo te digo fue muy motivante porque era algo nuevo, era algo interesante que me llamaba la atención poder construir porque la verdad esto de ampliar el universo te hace pensar de diferente manera” (estudiante #3); “Es muy estimulante para el estudiante también porque sale de lo tradicional, del librito, del ejercicio” (estudiante #6). En definitiva, entendida la creatividad como poseedora de una sensibilidad que dispone al estudiante a percibir y expresar su mundo en sus múltiples dimensiones y empatía, estos proyectos transmedia lograron que las/los participantes se identifiquen y se concentren en su máxima expresión.

4.2.3.4 Transmedialidad (lenguajes y plataformas)

La siguiente dimensión, transmedialidad (lenguajes y plataformas), se ubica en una especie de sistema estético, narrativo y tecnológico (Irigaray, 2017), que asocia diversas obras que se cuentan en múltiples lenguajes, a las que se accede desde distintos puntos de una historia. Es decir, existen varias puertas de entrada que nos permiten movernos por el seno del universo narrativo. Distintos parámetros guiaron la evaluación de esta dimensión en los proyectos transmedia, a saber, la elaboración de contenidos anclados en una cultura participativa de los medios (tradicionales/sociales/móviles), la utilización de distintos lenguajes, hipertextuales e hipermediales, así como la selección de distintas plataformas para

los proyectos. Se constató la presencia de una gran variedad de plataforma y lenguajes al momento de diseñar las distintas propuestas⁶⁴. Por un lado, plataformas digitales como *YouTube* para subir/comentar videos, *Pixton* para la creación de *comics*, el uso de sitios webs para crear wikis, blogs y blogs de igual manera; distintas plataformas sociales tales como *Facebook*, *Instagram*, *LinkedIn*, *Tinder*, *Spotify* para socializar comentarios, postear imágenes y canciones/*trailers*. Es interesante poner de relieve que *WhatsApp*, la aplicación de mensajería para teléfonos móviles, no fue seleccionada en ningún proyecto. Tal decisión pudo deberse a la falta de búsqueda bibliográfica más precisa en términos de la utilización de dicha aplicación como una herramienta para promover no solo la comunicación, sino también el aprendizaje⁶⁵. Por otro lado, el empleo de lenguajes tanto hipermediales como hipertextuales facilitaron experimentar con diseños interactivos, al permitir al estudiante explorar, y, por ende, facilitar la comprensión de las tareas y promover aprendizaje. Digno de mencionar es el cruce entre esta dimensión con los comentarios de las/los estudiantes. La estudiante #4 señala que “nuestro proyecto tenía que ver con el *bullying* y con la inclusión, entonces una campaña en televisión podía ser pertinente”. Muchas/os estudiantes aluden a las redes sociales como plataformas idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando. El estudiante #8 plantea que, al momento de diseño, pensaron “con qué plataformas se identificarían más o donde podrían interactuar los estudiantes”. Esto es valioso desde el punto de vista de la transmedialidad y las reflexiones de los entrevistados/os: “Es como que empezamos a verle un sentido de transmedia a todo lo que consumimos y por

⁶⁴ Para más detalles sobre las plataformas digitales utilizadas, remito al lector a los proyectos transmedia educativos que se encuentran en el ANEXO 6

⁶⁵ Al respecto, se pueden consultar las *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. UNESCO (2013) en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf Además, se aconseja la lectura de “What Is WhatsApp for? Developing Transmedia Skills and Informal Learning Strategies Through the Use of WhatsApp—A Case Study With Teenagers From Spain” (Carmen Costa-Sánchez, Mar Guerrero-Pico, 2020) disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2056305120942886>

supuesto que sí, no es solamente una adaptación de una forma de un medio a otro” (estudiante #2). Es que las narrativas transmedia atienden múltiples lenguajes que oscilan entre el escrito y el audiovisual. Así, el estudiantado tenía que comprender los sentidos de los lenguajes a emplear, y ser capaz de utilizarlos de manera estratégica con el fin de expandir historias a través de diferentes plataformas. En suma, como nos ilumina la estudiante # 10 cuando comparte y asevera que “soy docente de un profesorado entonces también invito a mis alumnas a eso, a buscar más allá de la historia, y a jugar con las historias.”

4.2.3.5 Contenido (actividades transmedia)

La última dimensión por examinar en este apartado está relacionada con el contenido (narrativa transmedia). Cuatro criterios orientaron la evaluación de los proyectos transmedia, concretamente, la comprensión de los relatos multimodales y su alcance educativo, el diseño de actividades con fines educativos a través de narrativa transmedia, la creación de puntos de entrada a una historia, y la plausibilidad de la puesta en acción de los proyectos diseñados. El relevamiento de cada proyecto demuestra que se usaron los conocimientos adquiridos en el seminario para diseñar actividades de narrativa transmedia. Es particular, podemos mencionar los siete principios transmedia en educación de Henry Jenkins⁶⁶ (2017) y las cuatro estrategias para expandir mundos narrativos, mencionadas por Carlos Scolari (2009), a saber, la creación de microhistorias intersticiales, la creación de historias paralelas, la creación de

⁶⁶ A modo de recordatorio, ya que fueron analizados en el capítulo 1 de esta tesis:

1. Expansión vs. profundidad
2. Continuidad vs. Multiplicidad
3. Inmersión vs. Extractibilidad
4. Construcción de mundos
5. Serialidad
6. Subjetividad
7. Realización (Performance)

historias periféricas, y la creación de contenido generado por el usuario. Las/Los estudiantes idearon y produjeron material con fines educativos de acuerdo con la consigna solicitada. Además, crearon diversas actividades como puntos de entrada a cada una de las historias que seleccionaron para sus proyectos. En este sentido, desarrollaron actividades posibles, es decir, plausibles para su implementación en un aula de lengua extranjera. Es interesante notar que las/los entrevistadas/dos, en su gran mayoría, coinciden en “poner en práctica la teoría”, es decir armar actividades con contenido transmedia apoyados en los autores que se referenciaron anteriormente. La estudiante #4 está convencida de que la narrativa transmedia

fue un disparador para generar nuevas ideas, apertura total mental, innovación, nuevas experiencias y además el ponerte en contacto con autores que uno no conoce y cuando los lees empezás a tomar ideas que después las podés llevar a la práctica.

En este aspecto, se entiende que incorporar contenido con narrativa transmedia constituye una propuesta pedagógica posible que resulta de la búsqueda creativa y didáctica de los participantes de los proyectos en cuestión. Como plantea la estudiante #7:

Justamente tenemos que salirnos de la caja en las que estábamos e ir pensando en distintos dispositivos, contenidos y formas; esto tiene que ver con el seminario en sí de cómo abordar un mismo tema desde distintos lados y con todo lo que estaba en su momento disponible. Poder disparar a pensar en cosas que no necesariamente tienen que ver con un libro de texto y con la típica canción que por ahí a veces uno se queda solo con eso.

O como refiere la estudiante #5 “esto es salir del cuestionario, salir de las preguntas, salir de qué pensás vos y meterlos (a los alumnos) en otro contexto y la verdad es que salen producciones muy lindas de los alumnos y las alumnas.” Esta dimensión de contenido (narrativa transmedia), en donde las/los estudiantes son co-creadores de contenido, les

ofrece la oportunidad de participar activamente y construir su propio aprendizaje. Del mismo modo, ellas y ellos pueden ser prosumidores individuales, y también participar en intercambios colaborativos tendientes a una creatividad conjunta de formación universitaria.

4.3. Algunas reflexiones

En este cuarto capítulo, nos orientamos en poner el foco en relevar y analizar el seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia, en el marco de la investigación universitaria UNSAM dictado en febrero de 2017, diseñado para estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura. A tal efecto, se observaron los datos sobre el caso a través de sus informantes clave, a saber, las/los estudiantes del seminario, así como del abordaje teórico de todas las clases, y las evaluaciones realizadas, es decir, los proyectos educativos transmedia con grillas elaboradas ad hoc.

Sobre este particular, se resalta el abordaje metodológico sobre el caso en cuestión como objeto de estudio; la triangulación entre diferentes fuentes de información, con una matriz guiada, por un lado, por un Aspecto conceptual y contextual, y por el otro, por un Aspecto curricular e institucional, que facilitó la comprensión del caso siguiendo estas dos aristas, motivados por el ánimo de desentramar la complejidad, señalar la particularidad y analizarla exhaustivamente.

Como educadores en el escenario actual, podemos alentar más y más iniciativas, y abordar las NT con fines educativos. La integración de consumos culturales en la educación es tanto un imperativo como un desafío. Justamente, es en virtud de ese desafío que podemos introducir, incorporar las NT como oferta pedagógica-académica en la universidad. En los

proyectos transmedia ya descritos y relevados se observa su entorno inmersivo y el aprovechamiento de múltiples soportes a fin de interesar y captar a un estudiantado familiarizado con entornos digitales, y, por ende, poder servir como un elemento motivador.

CAPÍTULO 5. Para seguir pensando...

“But release me from my bands with the help of your good hands.
Gentle breath of yours my sails must fill, or else my project fails,
Which was to please. Now I want Spirits to enforce, art to enchant,
And my ending is despair. Unless I be relieved by prayer.
Which pierces so that it assaults? Mercy itself and frees all faults.
As you from crimes would pardon'd be, let your indulgence set me free.”

The Tempest, Act V, Epilogue.

William Shakespeare.⁶⁷

Esta tesis de carácter descriptivo se dividió en cinco capítulos que abordaron el marco teórico de las narrativas transmedia, con especial atención al cruce entre las NT y la educación, junto a un análisis de las características salientes de los proyectos transmedia educativos diseñados por el estudiantado UNSAM. Se planteó el diseño metodológico en un tipo investigación cualitativa, siguiendo una metodología basada en un estudio de casos. Se contextualizó, presentó y describió el caso, y se pormenorizaron las características de los proyectos transmedia, trabajos con carácter de evaluación del seminario en cuestión. El capítulo anterior sistematizó y trianguló la información recabada a través de los documentos grupales e individuales del seminario de enseñanza sobre las NT, a saber, los proyectos

⁶⁷ *La tempestad* fue probablemente escrita entre 1610 y 1611, y se cree que fue una de las últimas obras que escribió Shakespeare. En su epílogo, Próspero le habla directamente al público y pide su aplauso (“Con la ayuda de tus buenas manos”), ya que parece carecer de “espíritu para imponer” y “arte para encantar” (ya que la obra ha terminado); su final será la desesperación a menos que “sea aliviado por la oración” (su petición a la audiencia). Prospero ruega que la aprobación de la audiencia lo perdonará y lo liberará.

“Pero libérame de mis ataduras con la ayuda de tus buenas manos. Suave aliento tuyo, mis velas deben llenarse, o de lo contrario mi proyecto que buscaba complacer fracasa. Ahora quiero que los espíritus se impongan, que el arte encante. Y mi final es la desesperación a menos que me alivie la oración. ¿Qué atraviesa para que asalte? La misericordia misma libera todas las faltas. Como te perdonarías de los crímenes, deja que tu indulgencia me libere.” (Mi traducción)

transmedia solicitados para su evaluación, el programa y las guías de clase y el aula virtual, así como las entrevistas realizadas a las/los participantes. Además, se categorizó toda la información recogida mediante una matriz con dos aspectos, mencionados en el capítulo metodológico: por un lado, un aspecto conceptual y contextual, y por el otro, un aspecto curricular e institucional. De este modo, se describieron y discutieron los resultados de los datos obtenidos elaborados a partir la mencionada matriz de análisis y se expusieron los hallazgos alcanzados en función de los objetivos de investigación planteados.

En este último capítulo, se manifiestan y discuten las consideraciones finales que, a modo conclusivo, emergen como posibles respuestas a los interrogantes de esta investigación, en virtud del recorrido descrito en esta tesis. Al finalizar este camino por las distintas etapas implicadas en el transcurso de esta investigación sobre las NT, y con la intención de establecer un cierre, una conclusión para la temática en cuestión, en las páginas que siguen se recuperan algunos conceptos vertidos y enuncian las ideas que se consideran más significativas. Finalmente, se ofrecen y vislumbran algunos aprendizajes construidos en el curso de este trabajo relacionados con las NT y su aplicación en la clase de LE y su incidencia e impronta en la investigación universitaria. Adicionalmente, es nuestro ánimo y voluntad plantear sugerencias para futuras investigaciones y abordajes en el campo transmedia.

5.1. Aportes al campo transmedia

Una narración es una de las prácticas culturales más ancestrales y universales. Siempre se han contado o escuchado historias, incluso mucho antes de que existiera la escritura, ya sea para informarse, entretenerse o educarse. Las formas en las que se pueden narrar o representar esas historias han ido cambiando significativamente hasta que hoy en día, en

pleno siglo XXI, en que denominamos a las narrativas que se cuentan a través de múltiples medios, *narrativas transmedia*. En clave educativa, el presente trabajo investigó y presentó el análisis de un seminario de enseñanza sobre las narrativas transmedia en el marco de la investigación universitaria UNSAM dictado en febrero de 2017, diseñado para estudiantes de lengua inglesa con orientación en cine y literatura con la intención de hacer un aporte al estudio de la alfabetización transmedia.

La puesta en marcha de una alfabetización transmedia como enfoque pedagógico favorece que las/los estudiantes interactúen con sus pares en una experiencia de aprendizaje de carácter multimedial. Para empezar, el estudiantado puede dar sentido a todo el contenido conceptual visto en el seminario. De este modo, *desestructuran* el/los tema/s aprendidos para *reestructurarlos* en el formato de publicaciones o posteos, por ejemplo (formato crítico) y para hacerlo, las/los estudiantes navegan y exploran cómo comunicarse de manera efectiva de acuerdo con la plataforma que hayan seleccionado (medios).

En consecuencia, las narrativas transmedia favorecen entornos de aprendizaje cercanos a la vida cotidiana de las/los estudiantes, ya que recurren a una variedad de medios y propician la interacción de múltiples usuarios. Pensando en los cruces entre las NT y educación, y recuperando lo que sostuvimos en el Capítulo 1, es menester entender que esta inclusión de narrativas transmedia no puede suceder desde un enfoque instrumental que relacione los medios y las tecnologías a una mejor educación. Por eso, un diseño de seminarios o talleres con apoyatura docente resulta decisivo y clave para plantear proyectos educativos transmedia que estén ligados a contenidos curriculares, cuyos estudiantes puedan aprovechar los medios de acuerdo con sus contextos, intereses y necesidades académicas.

Hoy en día, como hemos dicho, el aprendizaje tiende a ser ubicuo en cualquier lugar y en cualquier momento (Cope and Kalantzis, 2009), lo que determina que los límites entre la educación formal y la informal se difuminen. En tal sentido, en el capítulo anterior hablábamos del concepto de *blurring*, que caracteriza el seminario en UNSAM, como rasgo significativo que indica lo híbrido, un desdibujamiento de las fronteras de los saberes. Por lo tanto, la alfabetización transmedia juega un papel fundamental en estudiar cómo las/los estudiantes se relacionan con los medios fuera de la escuela para llevar ese conocimiento al aula. Así, las narrativas transmedia emergen como un tipo de relato valioso para incluir en el currículo educativo, que ayuda a resignificar y enriquecer las experiencias pedagógicas. Sin embargo, se comprende que las/los estudiantes necesitan orientación para explorar los universos transmedia y esa es exactamente la contribución que las instituciones deberían hacer al poner en juego ese conocimiento. Pratten (2015) sugiere que

al poner al estudiante en el centro y utilizar la narración transmedia, creamos entornos dinámicos, en equipo, de resolución de problemas colaborativos y participativos que fomentan la exploración, el examen, el razonamiento, el debate y la negociación, habilidades vitales en el lugar de trabajo moderno y en el del futuro (2015: 202)⁶⁸.

Se piensa en consonancia con este experto sobre el reconocimiento del pensamiento narrativo como una herramienta indispensable para que las/los estudiantes se involucren en prácticas educativas que les ofrezcan un espacio para compartir, dialogar y experiencias colectivas transformadoras. Estas son las motivaciones que subyacen, pero se ponen en primer plano en este tipo de proyectos de NT que implican y favorecen un ambiente

⁶⁸ "By putting the student at the centre and using transmedia storytelling we create dynamic, team-based, collaborative problem solving, participatory environments that encourage exploration, examination, reasoning, debate and negotiation – vital skills in the modern workplace and that of the future." (Mi traducción)

colaborativo de proactividad y creatividad tanto por parte del docente como de las/los estudiantes.

Un aporte significativo al campo vino de la mano del relevamiento de los proyectos educativos transmedia del seminario en cuestión en UNSAM, con la explicitación de una estructura pedagógica de diseño amigable a partir de distintos elementos que se detallaron en el capítulo anterior, a saber, un anclaje teórico, una formulación de un propósito pedagógico, una delimitación del grupo educativo y nivel de LE, y una planificación de actividades transmedia. Resulta imprescindible formular una propuesta que se sitúe dentro de los cánones académicos de la transmedialidad. Establecer los objetivos de trabajo, los contenidos a abordar y el entorno educativo es primordial, especialmente a la hora de pensar en el conjunto de estudiantes que desarrollaran las actividades planificadas, sus características, intereses, necesidades y niveles de performance lingüística en lengua extranjera. Finalmente, deben pensarse de qué manera los contenidos van a expandirse para poder establecer el punto de entrada al universo transmedia, las plataformas idóneas a usar, y la adecuación de cada lenguaje, hipermedial o hipertextual en la elaboración de propuestas que contemplen un diseño de consignas específicas que fomenten la participación estudiantil.

5.2. Aportes al ámbito universitario

Como decíamos, en el presente trabajo se realizó una descripción y análisis del seminario transmedia que se dictó en UNSAM en el marco de la investigación universitaria, y los datos y hallazgos encontrados en la búsqueda por responder las preguntas que originaron esta investigación. Por eso, es importante recordar la pregunta general que fue formulada al comienzo de esta tesis:

¿Con qué aportes contribuye la investigación en narrativas transmedia a la formación del licenciado/a en lengua inglesa con orientación en cine y literatura?

Para recuperar conceptos vertidos sobre un proyecto educativo transmedia es necesario revisar una vez más el concepto de narrativa transmedia como integrador de dos dimensiones: “(1) la construcción de una narrativa oficial que se dispersa en múltiples medios y plataformas (el canon), y (2) la participación activa de los usuarios en este proceso expansivo (el *fandom*)” (Jenkins, 2006, citado en Scolari, 2014: 2384). El uso de las NT en proyectos educativos como el planteado por este seminario de investigación, permite a las/los estudiantes aprender a través de diferentes modos de comunicación y, al mismo tiempo, producir nuevos contenidos para enriquecer el universo transmediático. Con este fin en mente, las/los estudiantes no solo requieren de oportunidades para desarrollar sus habilidades, sino del conocimiento para involucrarse con la tecnología contemporánea de manera sustancial y representativa. Esas oportunidades son instancias que las universidades deben brindar para que las habilidades transmedia de las/los estudiantes logren mejorar y poder expandirse. En palabras de Maggio, estamos hablando de reinventar la clase universitaria, que parece seguir manteniendo el formato del siglo pasado... De esta manera, las/los estudiantes serán parte, si es que aún no lo son, de una cultura de la convergencia (Jenkins, 2006) en la cual se involucren y con la cual se comprometan. En este cambio cultural, las/los estudiantes asumen un papel activo mediante el uso de textos hipermediales e hipertextuales, a fin de mediar entre conocimientos previos y nuevos conocimientos y dar sentido al mundo que les rodea. De este modo, y progresivamente se convierten en tomadores de decisiones, en la manera en la que escogen información de contenidos

mediáticos y modifican ese material mediante el uso de diferentes estrategias/competencias transmedia. Es relevante recalcar los componentes llamados *sociabilidad*, *accesibilidad*, y *movilidad* que surgen de proyectos educativos transmedia en un contexto de enseñanza formal como esta institución universitaria, UNSAM. Dichos proyectos ponen en marcha una serie de competencias sociales, de movilidad y acceso a través de actividades participativas que fluyen en diferentes plataformas. Es decir, las NT favorecen/motivan competencias transmedia, generando estudiantes que conectan mundos narrativos, los interpretan y los reescriben. Toman decisiones y eligen la información de un conjunto de contenidos mediáticos que transforman mediante el uso de diferentes estrategias transmedia para criticar, comentar o expresarse. Este tipo de estudiantes que toma decisiones pertenece a la cultura participativa, en términos de Jenkins (2016), definida como

una cultura con barreras relativamente bajas para la expresión de los artistas y el compromiso cívico [y] un fuerte apoyo para crear y compartir las propias creaciones. (...) Una cultura participativa es también aquella en la que los miembros creen que sus contribuciones son importantes y sienten cierto grado de conexión social entre ellos (2016: 4).⁶⁹

Esto significa que, a través de las NT, las/los estudiantes pueden remodelar y recrear historias usando estrategias narrativas y transmedia que incluyen procesos como la expansión y la comprensión textual (Scolari, 2014). La posibilidad que tienen las/los estudiantes de resignificar textos con sus propias palabras, y desde sus perspectivas, permite y favorece la democratización de los contenidos y la oportunidad de compartir un mundo transmedial con otras/otros estudiantes desde su propia aula y/o más allá de sus muros. Al mejor estilo

⁶⁹ “a culture with relatively low barriers to artist expression and civic engagement [and] strong support for creating and sharing one's creations. (...) A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another” (Mi traducción)

McLuhan en *El Aula Sin Muros* (1974): “la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela” (p. 155).

Entendemos que la universidad, la educación superior se encuentra en momentos de cambios, atravesada por nuevas prácticas y dispositivos que se escurren por los muros que referimos. Por eso, los conocimientos que vienen por fuera de la institución educativa pueden explotarse de manera didáctica, como en este seminario universitario, a fin de transformar la enseñanza. Es así como, en esta propuesta pedagógica, se recuperan los Objetivos UNSAM para la Investigación y la Transferencia (Vicerrectorado, 2021)⁷⁰, que son centrales:

- Generar espacios y condiciones para que nuestros profesionales desarrollen sus capacidades intelectuales/creativas.

- Promover el aprendizaje de nuestros alumnos basado en conceptos de investigación e innovación.

De hecho, las/los estudiantes universitarios se encuentran actualmente en medio de una cultura digital centrada en experiencias dinámicas que involucran no solo la existencia de recursos tecnológicos sino también de individuos que juegan un papel cada vez más activo en la concepción y creación creativa de contenido. Teniendo en cuenta estas nuevas dinámicas, es necesario considerar transformaciones en los procesos pedagógicos universitarios para reorganizar los espacios educativos y brindar experiencias de enseñanza-aprendizaje efectivas de las cuales las y los docentes y estudiantes puedan beneficiarse. En este sentido, la

⁷⁰ El Vicerrectorado (VR) tiene como misión consolidar a la UNSAM como una Universidad de investigación, innovación y transferencia de conocimientos, cuya comunidad desarrolle al máximo su capacidad de generar saber y valor para la sociedad.

<https://www.unsam.edu.ar/investigacion/mision-objetivos.asp#:~:text=Promover%20el%20aprendizaje%20de%20nuestros,conceptos%20de%20investigaci%C3%B3n%20e%20innovaci%C3%B3n.&text=Atraer%20a%20la%20UNSAM%20a,desarrollen%20sus%20capacidades%20intelectuales%2Fcreativas.>

universidad tiene ante sí un desafío complejo: adaptarse a la forma en que se aprende, sobre todo porque esos conocimientos muchas veces se adquieren en espacios informales por fuera del ámbito institucional formal.

5.3. Consideraciones finales

El análisis de estas experiencias con narrativa transmedia nos embarcan a pensar en nuevos interrogantes a propósito de la temática en relación con aspectos que aún deben ser revisados, pero, al mismo tiempo, parecen promover otros desafíos que se abren en la medida en que el campo se va complejizando. Es así como se considera que la evaluación de proyectos educativos transmedia pasa a tener una importancia fundamental. En la tercera sección del tercer capítulo de esta tesis nos preguntábamos: ¿Hacia una Evaluación Transmedia? Explicitamos que el seminario ponía el foco en una evaluación formativa o de procesos para atender al devenir y a la autorregulación de los aprendizajes de cada estudiante. Además, se dio lugar a una evaluación que da cuenta sobre criterios y parámetros a la hora de valorar la creatividad, la interacción con el otro/a en grupos y la transmedialidad de los proyectos. Más aún, fue menester evaluar la lengua inglesa en uso teniendo en cuenta la impronta del seminario enmarcado en la Licenciatura en Lengua Inglesa. De tal manera que, por un lado, se trabajó con una práctica evaluativa mediadora que propició una mirada de comprensión, reflexión y reconstrucción de los aprendizajes. Por otro lado, se puso el énfasis en una evaluación de lengua en uso que contempló el desempeño de las/los participantes universitarios. Sin embargo, una propuesta de evaluación transmedia es tanto un desafío como una oportunidad. Conlleva un desafío en tanto solo se piense en una evaluación que solo mida saberes, y no se focalice en los aprendizajes generados, la exploración de los trabajos realizados y la identificación del progreso del estudiantado. Una evaluación

transmedia que involucre la oportunidad de valorar la cooperación académica, el trabajo en conjunto y el establecimiento de criterios y parámetros consensuados con el estudiantado es el tipo de práctica de evaluación a la que se aspira.

A manera de cierre, las diferentes formas de aprendizaje incluyen aprendizajes en contextos formales e informales. Por tanto, a modo de recomendación, es fundamental apuntalar las estrategias informales de las/los estudiantes y tomarlas como eje central para establecer nuevas relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. Además, es importante tener en cuenta que las/los docentes pueden participar en el proceso de adquisición de nuevas competencias para mejorar las capacidades/habilidades del estudiantado, y darles un aire fresco a las estructuras pedagógicas universitarias. Es imperioso trabajar mancomunadamente a fin de ayudar a reforzar las relaciones y a explotar nuestro potencial docente en su nivel más alto. Así pues, es necesario que las y los docentes participen activamente en la producción de esos enfoques nuevos y originales. En estos proyectos educativos transmedia en particular, se apuntaló cómo las/los estudiantes no solo podían aprender sobre la novela/las series/el filme y sus contextos y personajes, sino también ser participantes activos/as en su narrativa y expandirla. Así, exploraron personalidades e intereses e incorporaron nuevos personajes. Al hacerlo, podían agregar nuevas perspectivas, por ejemplo, y a la vez tendrían la oportunidad de mostrar su familiaridad con el mundo digital mientras hacían uso de sus habilidades en lengua extranjera. Como resultado, no sólo encontraron placer en las producciones elegidas, sino que también aprendieron a adaptar los sitios que normalmente consumen en contextos pedagógicos (o no).

El diseño del seminario “Transmedia Storytelling” de tales características descritas en esta tesis aporta al desarrollo profesional del estudiante universitario en UNSAM ya que sus

objetivos se apoyan en el reconocimiento y la reflexión sobre la relevancia de las narrativas transmedia en la cultura de la convergencia de hoy en día, y la planificación y el diseño de un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos en el marco de la investigación como estrategia de formación universitaria.

En educación, las NT han venido para quedarse, ya que disponen de un potencial inigualable en ocasión de interpelar a la comunidad educativa universitaria. Se convoca a experimentar, a evaluar otros caminos de enseñanza-aprendizaje, a explorar el trabajo colaborativo en clave transmedia, con el objetivo de fortalecer los saberes en soportes y lenguajes que asistan al empoderamiento académico estudiantil. Recuperando la cita de este último capítulo de tesis, como Prospero, en el epílogo de *The Tempest*, quizá sus palabras sean el modo en que Shakespeare imaginó un final.... Como profesora de literatura inglesa, recuerdo que, en esa obra, la isla aparece por última vez como un espacio simbólico que determina los límites entre la realidad y la ficción. De esta manera, el epílogo asume un lugar híbrido, difuso, entre el adentro y el afuera de la isla, y de la escena también. ¿Acaso no es pensar en un *blurring*, ese difuminado del que hablábamos en párrafos anteriores? ¿No sería ese el espacio simbólico? Es que las NT implican esa forma de desdibujamiento: los roles docente-estudiante parecen mimetizarse y concatenarse hacia un aprendizaje conjunto, los conceptos de alfabetización mediática y transmedia se vuelven indefinidos, contribuyendo con los conocimientos contemporáneos, y el uso de distintos soportes y lenguajes para comunicar historias se combinan y pueden dialogar con nuestras propuestas docentes.

Bibliografía

Aarseth, E., Sánchez-Mesa, D., Pratten, R. y Carlos A. Scolari, C. A. (2016) “Transmedia (Storytelling?): A polyphonic critical review.” *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología*. 2016; 18: 8-19. DOI: 10.7238 / a.v 0i18.3064. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/32556>

Agamben, G. (2006-2007) *Lo contemporáneo*. Este texto, inédito en español, fue leído en el curso de Filosofía Teórica que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia.

Albarello, F. (2011) *Leer/navegar en Internet. Las formas de lectura en la computadora*. Ediciones La Crujía: Buenos Aires.

Albarello, F. (2014) “De la lectura/navegación al consumo transmedia.” Disponible online en: https://www.academia.edu/10682393/De_la_lectura_navegaci%C3%B3n_al_consumo_transmedia

Albarello, F. (2018) “El lector en la encrucijada: la *lectura/navegación* en las pantallas digitales”. En *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación N°72. Año 19 "Convergencia pedagógica-digital: libros, lecturas y diseño"*. Coordinado por la Dra. Ivana Mihal. Universidad de Palermo. Facultad de Diseño y Comunicación. Argentina

Albarello, F. y Mihal, I. (2018) Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. En *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, 2018, pp. 223-247. Recuperado de: <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/674>

Alonso, E. y Murgia, V. (2018) Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. En *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, 2018, pp. 203-222. Recuperado de:

<http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/674>

Ambrosino, M. A. (2017) Docencia y Narrativas Transmedia en la educación superior. En *Trayectorias Universitarias*. Volumen 3. N.º 4. 2017. ISSN 2469-0090. Recuperado de:

<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3867>

Andréu, J. (2000) Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 - 34.

Anijovich, R. (Comp.) (2010) *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas enseñar y aprender en la diversidad*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Bardin, L. (2002) *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Bernardo, N. (2011) *The Producer's Guide to Transmedia: How to Develop, Fund, Produce and Distribute Compelling Stories across Multiple Platforms*. Lisbon: Beactive Books.

Bernardo, N. (2014) *Transmedia 2.0*. Lisbon: Beactive Books.

Borsotti, C. (2009) *Temas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdaa, M. (2013) "Le transmedia storytelling." En *Terminal*, 112 | 2013, 7-10. Disponible online en: <https://journals.openedition.org/terminal/447?lang=fr>

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Aprendizaje-Visor. (Capítulo 1)
Disponible en:

<http://infohumanidades.com/sites/default/files/apuntes/BRUNER%20Educacion%20Puerta%20de%20la%20Cultura%20Cap.%201.pdf>

Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

Buckingham, D. (2008) “Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital”. En *El Monitor*, n° 18, septiembre, 2008. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor18.pdf>

Buckingham, D. (2005) *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.

Buckingham, D. (2007) *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. UK: Polity Press.

Cambours de Donini, A. M. y Gorostiaga, J. M. (coords) (2016) *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Carrión, F. (2012) “El Productor transmedia: hacia la experiencia de entretenimiento total” En *Promoción Audiovisual – Nº 11. XI Jornadas Profesionales Profesionales audiovisuales ante el nuevo escenario transmedia*. España: Fundación Audiovisual de Andalucía. Disponible online en: https://www.fundacionava.org/files/DVpublicaciones/Documento/libro_xi_jornadas.pdf

Consejo de Europa. (2001) *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Texto completo traducido por el Instituto Cervantes en línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Council of Europe. (2017) Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Davidson, D. et al. (2010) *Cross-Media Communications: An Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences*. ETC Press

Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2012) Introducción: Ingresando al campo de la investigación cualitativa. En *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Barcelona: Gedisa. Disponible en: <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>

Derhy Kurtz, WL. B. y Bourdaa, M. (2016) *The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities*. London: Routledge.

Dussel, I. y Abramowski, A. (2010) *Aportes de la imagen en la formación docente*. Abordajes conceptuales y pedagógicos. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf?sequence=1>

Ferrarelli, M. (2019) #Orson80: Proyectos transmedia y trabajo con diversidad. En *Ruta Maestra*. Edición 25. Santillana. Marzo de 2019. Recuperado de: <https://rutamaestra.santillana.com.co/edicion-25/orson80-proyectos-transmedia/>

Fleming, L. (2013) Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). Recuperado de: <https://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3>

Fioriti, G. y Cuesta, C. (2012) (Comp.) *La evaluación como problema*. Buenos Aires: Unsam Edita.

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. México: Siglo XXI Editores.

García Canclini, N. (2007) *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.

Guerrero Pico, M. (2018) Competencias Narrativas y estéticas. En Scolari, C. A. (2018) Ed. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Hayes, G. P. (2011) *How to write a transmedia production bible. A template for multi-platform producers*. Disponible en:

<https://www.screenaustralia.gov.au/getmedia/33694e05-95c2-4a05-8465-410fb8a224aa/Transmediaproduction-bible-template.pdf>

Hernández Sampieri, R. et al. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores. Impreso en Perú.

Hernández Sampieri, R. et al. (2014) Capítulo 4. Estudios de caso. En *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores. Centro de recursos en línea disponible en: <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>

Hernández Sampieri, R. et al. (2014) Capítulo 10. Parámetros, criterios, indicadores y/o cuestionamientos para evaluar la calidad de una investigación. En *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores. Centro de recursos en línea disponible en: <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>

Hernández Sampieri, R. et al. (2014) Capítulo 13. Profundización en temáticas de la investigación cualitativa. En *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill/Interamericana Editores. Centro de recursos en línea disponible en: <http://www.mhhe.com/he/hmi6e>

Hoffmann, J. (2014) AVANÇOS NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA AVALIAÇÃO. Disponible en: <https://silo.tips/download/avanos-nas-concepoes-e-praticas-da-avaliaao>

Insaurralde, M. (comp) (2016) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. ISBN: 978-987-538-492-7. Buenos Aires: Noveduc.

Jackson, P. (2005) “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. En McEwan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jenkins, H. (2004) “The Cultural Logic of Media Convergence”. En *International Journal of Cultural Studies* 7, 33-43 [en línea] URL: <http://eng1131adaptations.pbworks.com/f/Jenkins,+Henry+-+The+Cultural+Logic+of+Media+Convergence.pdf>

Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2010) Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. [En línea] URL: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

Jenkins, H., Ford, S. and Green J. (2015) *Cultura Transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa Editorial

Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2016) *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. New Jersey: Blackwell Publishing.

Jenkins, H. (2017) "Voices for a New Vernacular: A Forum on Digital Storytelling Interview with Henry Jenkins." En *International Journal of Communication* 11(2017), Forum 1061–1068. Disponible online: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/6773/1953>

Klett, E. (2009) *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Klett, E. (2013) *Didáctica de las lenguas extranjeras. Tras un desarrollo disciplinar autónomo*. Disponible en:

<http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Didactica%20de%20las%20Lenguas%20Extranjeras%2C%20tras%20un%20desarrollo%20disciplinar%20aut%C3%B3nomo.%20KLETT.pdf>

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. UK: Pergamon Press Inc. Disponible en:

http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf

Kinder, M. (1991) *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, Berkley, University of California Press. Disponible para su lectura online en:

<https://publishing.cdlib.org/ucpressebooks/view?docId=ft4h4nb22p&chunk.id=d0e815&toc.depth=1&toc.id=d0e815&brand=ucpress;query=transmedia#1>

Klastrup, L.; Tosca, S. (2004) “Transmedial Worlds. Rethinking Cyberworld Design”.

Disponible online en: http://www.itu.dk/people/klastrup/klastruptosca_transworlds.pdf

Leiton, G. y Montoya, C. (2016) “La Evaluación como agente transformador: evaluar desde una perspectiva de género” En, *Zonas de contacto: culturas, lenguas y educación*. Editado por Mercedes Fernández Beschtedt. [et al.] Prefacio de Paola Formiga [et al.]. - 1a ed. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. ISBN: 978-987-46558-0-6.

Leiton, G. y Montoya, C. (2017) “La evaluación de desempeño: una mirada al nivel A2”. IX Coloquio CELU *Comunicación y Tecnologías en la Enseñanza y Evaluación en ELSE*. Universidad Nacional de Catamarca. 10, 11, 12 de agosto de 2017. Disponible en: <https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/2018/Coloquio%20CELU%20Catamarca%20abby.pdf>

Lévy, P. (1997) Introduction: Collective Intelligence. En Trend, D. (ed.) *Reading Digital Culture*. (2001) Malden, Mass: Blackwell. Recuperado de <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=29658&kod=JJM08>

Lipsman, M. (2014) El enriquecimiento de los procesos de evaluación mediados por las TIC en el contexto universitario. Disponible en:

<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3127>

Livingstone, S. (2012) “Critical reflections on the benefits of ICT in education”. *Oxford review of education*, 38 (1). pp. 9-24. ISSN 0305-4985 DOI:10.1080/03054985.2011.577938 © 2012

Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/42947/>

Livingstone, S. (2004) “What is media literacy?” *Intermedia*, 32 (3). pp. 18-20. ISSN 0309-118X. Disponible en: <http://eprints.lse.ac.uk/1027/>

Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016) *The Class. Living and Learning in the Digital Age.*

Disponible en: <https://nyupress.org/books/9781479824243/>

Lugo Rodríguez, N. (2016) Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización.

Departament de Comunicació [170]. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de:

<https://www.tdx.cat/handle/10803/396131#page=1>

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2018) *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires: Paidós.

McLuhan, M. (1964) Chapter 1: The Medium is the Message. En *Understanding Media: The extensions of Man.* Recuperado de

<http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>

McLuhan, M. y Carpenter, E. (1981) *El Aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación.* Barcelona: Laia. Disponible en:

http://www.romangubern.com/site_files/wp-content/uploads/2016/04/MarshallMcLuhan-ElAulaSinMuros1.pdf

McNamara, T. (2000) *Language Testing.* Oxford: Oxford University Press.

McNamara, T. (2008). *Language Assessment as Social Practice.* Conferencia dictada el 5 de agosto de 2008 en la Universidad Nacional de San Martín.

Mihal, I. (2018) Prólogo. Narrativa transmedia. Convergencia pedagógica-digital: libros, lecturas y diseño. En *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación N°72*

"Convergencia pedagógica-digital: libros, lecturas y diseño." Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires. ISSN 1668-0227

Montoya, C. (2012) "La Evaluación de Desempeño Oral y escrita en LEFE" En *Actas del I ERPIFE 2012: Una Mirada Multidisciplinar de las LEFES – 1^{ra} ed.* - Posadas: APPM, 2012. CD-Rom: ISBN 978-987- 28644-0-8.

Montoya, C. (2015) La habilidad de escucha en inglés a través de TIC: una propuesta plausible. En *Las lenguas extranjeras y los desafíos de la internacionalización en la educación / Diana Puccio y otros; Elsa Ghio; compilado por Diana Puccio y Elsa Ghio. —1a ed.—* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2014. E-Book. ISBN 978-987-692-034-6. Disponible en: http://grupomontevideo.org/ndca/ndpelse/wp-content/uploads/2017/04/e-book_las-lenguas-extranjeras_III-Jornada.pdf

Montoya, C. (2018) "Las narrativas transmedia en una experiencia pedagógica universitaria en la UNSAM". En *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*. Volumen 2 N ° 2. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Morón. Disponible en: <https://repositorio.unimoron.edu.ar/bitstream/10.34073/26/1/5%20Las%20narrativas%20transmedia%20en%20una%20experiencia%20pedag%C3%B3gica%20universitaria%20en%20la%20UNSAM%20-%20Carla%20Montoya.pdf>

Montoya, C. (2018) Una experiencia pedagógica innovadora en la universidad en torno a la alfabetización transmedia. En Peret, M. y Magallanes, S. *Libro de resúmenes ENACOM 2018*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Libro digital, PDF. ISBN 978-950-658-457-3. Disponible en: <http://www.soc.unicen.edu.ar/images/editorial/ebooks/enacom2018.pdf>

Montoya, C. (2019) “Las Narrativas Transmedia en educación: historias para la libertad desplegadas en múltiples medios” En *Revista de Investigaciones Científicas de la Universidad de Morón*. Volumen 5 N ° 3. Edición especial “Writing for Liberty International Conference” Buenos Aires, Argentina: Universidad de Morón. Disponible en: <https://repositorio.unimoron.edu.ar/bitstream/10.34073/178/1/Las%20Narrativas%20Transmedia%20en%20educaci%3%b3n%20historias%20para%20la%20libertad.pdf>

Montoya, C. (2019) “Transmedia Narratives in the language classroom: a pedagogical experience at the University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic” En 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019. Disponible en: https://www.academia.edu/42809291/Montoya_Carla_2019_.Transmedia_Narratives_a_pedagogical_experience_at_the_University_of_South_Bohemia_in_oes..

Montoya, C. (2019) “*Transmedia Narratives*. El estudio de caso de un seminario innovador en la UNSAM” En 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019. Disponible en: https://www.academia.edu/42809208/Montoya_Carla_2019_.Transmedia_Narratives_el_estudio_de_caso_de_un_seminario_innovador_en_la_UNSAM

Montoya, C. (2019) “Las Narrativas Transmedia como recurso en el diseño de material didáctico” Congreso de Enseñanza del Diseño. Encuentro Latinoamericano de Diseño. UP-Facultad de Diseño y Comunicación.

Moreira, M. A. (1999) (2002) *Investigación en Educación en Ciencias: Métodos Cualitativos*. *Investigación en Enseñanza: Aspectos Metodológicos*. Textos de Apoyo 1 y 14. Programa de

Doctorado. Universidad de Burgos y Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>

Muiños de Britos, S. M. y Provenzano F. (2016) ¿Por qué la Alfabetización Informacional en un Proyecto de mejora en Ciencias y Tecnologías? Disponible en:

https://runcob.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/Mui%C3%B1os-de-Britos_Provenzano.pdf

Ong, W. (1982) *Oralidad y escritura*. México: FCE. Disponible en español en:

<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/ONG%2C%20Walter.%20Oralidad%20y%20Escritura.pdf>

Philips, A. (2012) *A Creator's Guide to Transmedia Storytelling*. New York: McGraw-Hill

Pico, L. y Rodríguez, C. (2011) *Trabajo colaborativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Recuperado de:

http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/trabajos_colaborativos0.pdf

Pini, M. (comp.) (2009) *Discurso y Educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín: UNSAM EDITA.

Pini, M., Landau, M. y Valente, E. (Coords.) (2017) *Tecnologías en el aula. Análisis y propuestas pedagógicas*. Ciudad de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.

Porto Reno, D. (2014) "Formatos y técnicas para la producción de documentales transmedia". En Irigaray F. y Lovato A. (2014) *Hacia la comunicación transmedia*. Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Postman, N. (1996) *The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books.

Postman, N. (2000) El humanismo de la ecología de los medios. En Scolari, C. A. (2015) *Ecología de los medios. entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa.

Rampazzo Gambarato, R. (2013) Transmedia Project design: Theoretical and analytical considerations. En *Baltic Screen Media Review 2013. Volume 1*. Disponible en: <http://publications.tlu.ee/index.php/bsmr/article/view/153>

Rampazzo Gambarato, R. (2013) Signs, Systems and Complexity of Transmedia Storytelling. En *Estudos em Comunicação nº 12*, 69-83. Disponible en: <http://ec.ubi.pt/ec/12/pdf/EC12-2012Dez-4.pdf>

Rampazzo Gambarato, R. y Freeman, M. (2018) Eds. *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. London: Routledge.

Rappa F. y Scolari, C. A. (2019) *Media Evolution. Sobre el origen de las especies mediáticas*. Buenos Aires: La Marca Editora.

Richards, J. C, y Rodgers, T. S. (2003) [La Enseñanza Comunicativa de la Lengua](#). En Richards, J. C, y Rodgers, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Segunda edición actualizada. Colección Cambridge de didáctica de lenguas. Madrid: Cambridge University Press, págs. 153-174. Disponible en español en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/introduccion06.htm:1 También en inglés disponible en: http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf

Rosendo Sánchez, N. (2015) “Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos.” Disponible en <https://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/930/0>

Ryan, M. L. y Thon, J. N. (Eds.) (2014) *Storyworlds across media*. University of Nebraska Press. Disponible en:

<https://pdfs.semanticscholar.org/d33f/8718f06db8e85e293e3d03df83933598f273.pdf>

Sadin, E. (2017) *La realidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Serres, M. (2013) *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Scolari, C. (2009) DIGITAL ECOLOGY. En *Information, Communication & Society*, 12:1, 129-148. [En línea] URL: <https://prismflamingo.files.wordpress.com/2013/07/digital-ecology-informationcommunication-society1.pdf>.

Scolari, C. A. (2009) Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. [en línea] URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336>

Scolari, C. (2010) *Convergencia, educación y narrativas transmedia en la nueva ecología de los medios*. RELPE: La Red Latinoamericana de Portales Educativos – Serie Portales Educativos Latinoamericanos.

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

Scolari, C. A. (2013) Lost in the borderlines between user-generated content and the cultural industry. En *Participations: Journal of Audience and Reception Studies. Volume 10, Issue 1 May 2013*. Disponible en:

<http://www.participations.org/Volume%2010/Issue%201/32%20Scolari%2010.1.pdf>

Scolari, C. A. (2014) Don Quixote of La Mancha: Transmedia Storytelling in the Grey Zone. En *Transmedia Critical| International Journal of Communication*, [S.l.], v. 8, p. 10, aug. 2014.

ISSN 1932-8036. Disponible en: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2576/1199>

Scolari, C. A. (26/09/2014) Alfabetismo Transmedia: un programa de investigación. *Hipermediaciones*. <https://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>

Scolari, C. A. (2015) From (New)Media to (Hyper)Mediations. Recovering Jesús Martín Barbero's Mediation Theory in the Age of Digital Communication and Cultural Convergence, *Information, Communication & Society* 18(9): 1092-1107. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27654?locale-attribute=es>

Scolari, C. A. (2016) "Alfabetismo Transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". En Revista Telos Número 103 febrero-mayo 2016 pp. 13-23. Disponible en: https://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1288&idioma=es_ES&id=2016030812060001&activo=6.do

Scolari, C. A. (2017) "El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación." En Millán, J. A. coord. (2017) *La lectura en España. Informe 2017*.

Disponible online en: http://www.fge.es/lalectura/docs/Carlos_A_Scolari%20175-186.pdf

Scolari, C. A. (2018) Ed. *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Scolari, C. A., Winocur, R., Pereira, S. y Barreneche, C. (2018) Alfabetismo transmedia. Una introducción. En *Comunicación y Sociedad*, 33, septiembre-diciembre, 2018, pp. 7-13.

Recuperado de:

<http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/issue/view/674>

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2012) Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2012) *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III*. Barcelona: Gedisa.

Steiman, J. (2008) El método y los recursos. Cap. 2. En *Mas didáctica en la educación superior*. Jorge. Buenos Aires: Unsam Edita.

Tamayo Gómez, C., Freeman, M. y Morales Velásquez, E. Eds (2018). *Arqueología transmedia en América Latina: mestizajes, identidades y convergencias*. Universidad EAFIT – Centro Cultural Biblioteca Luis Echavarría Villegas. Medellín: Editorial EAFIT. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/338490870_Arqueologia_transmedia_en_America_Latina_mestizajes_identidades_y_convergencias

Unesco (2011) *Alfabetización Mediática e Informativa Currículum para profesores*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>

Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis. Disponible en:

https://www.academia.edu/24809232/Valles_Tecnicas_Cualitativas_Investigacion_Social

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. México: Paidós.

Yuni, J. Y Urbano, C. (2000) *Investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. Y Urbano, C. (2003) *Técnicas para investigar II*. Córdoba: Brujas.

Zorrilla Abascal, M. L. (2019) Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo. En *Transmedia Earth Conference. Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia.*

Villa, M., Montoya Bermúdez, D. y Vásquez Arias, M. (eds). Medellín, Colombia: Editorial

EAFIT. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/341841123_Recursos_y_practicas_transmedia_en_el_ambito_educativo

ANEXOS

ANEXO 1: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN Y DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

1) PREGUNTAS DE LAS ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE:

1. ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.
2. ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?
3. ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?
4. ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?
5. ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.
6. ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?
7. ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?
8. A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

2) GRILLA DE ANÁLISIS DE PROYECTOS EDUCATIVOS TRANSMEDIA:

DIMENSIÓN 1	REDACCIÓN ACADÉMICA
Crterios	<ol style="list-style-type: none">1. Ortografía y Sintaxis en lengua inglesa2. Claridad y precisión en la redacción en lengua inglesa.3. Selección e/o inclusión apropiada de tablas, esquemas, gráficos, dibujos e imágenes.4. Inclusión adecuada de citas y referencias en el texto/la bibliografía o listado de referencias, siguiendo el estilo APA solicitado.5. Organización y formato adecuados a un trabajo universitario en UNSAM.

Indicadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. escribieron un texto de acuerdo con los parámetros lingüísticos de estudiantes avanzados de lengua inglesa. 2. incorporaron tablas, esquemas, gráficos, dibujos e imágenes. 3. citaron adecuadamente las referencias en el texto/ bibliografía/listado de referencias (estilo APA). 4. incluyeron un listado de referencias o bibliografía de manera adecuada. 5. estructuraron el escrito de acuerdo con el formato solicitado.
--------------------	---

DIMENSIÓN 2	REVISIÓN DE LA LITERATURA (SOPORTE BIBLIOGRAFICO)
Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisión de expertos/autores destacados en el campo. 2. Inclusión de una o más expertos/autores de dicho campo. 3. Utilización de soporte bibliográfico provisto por la cátedra. 4. Búsqueda independiente de soporte bibliográfico (no provisto por la cátedra)
Indicadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. utilizaron la literatura para documentar la importancia de las narrativas transmedia. 2. redactaron la revisión de la literatura. 3. eligieron bibliografía relevante que demuestra conocimiento sobre las NT. 4. vincularon la literatura con el diseño de las actividades transmedia. 5. usaron referencias de actualidad (recientes) mediante una búsqueda propia.

DIMENSIÓN 3	CREATIVIDAD
Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. la creación de un proyecto con fines educativos auténtico y original. 2. la apropiación y la transformación de producciones artísticas previas. 3. la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética del estudiantado universitario. 4. la recepción crítica sobre la literatura transmedia y su relación con la capacidad del estudiantado de interpretar, procesar y transformar nuevo conocimiento.
Indicadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. diseñaron proyectos transmedia con fines educativos de su propia autoría, singulares e inéditos. 2. generaron ideas cuyas características fueron únicas, de gran interés y aporte educativo. 3. utilizaron material audiovisual previo para expandir el universo transmedia existente con sus proyectos. 4. desarrollaron proyectos educativos de acuerdo con su interpretación sobre la literatura transmedia existente.

DIMENSIÓN 4	TRANSMEDIALIDAD (LENGUAJES Y PLATAFORMAS)
Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. el consumo crítico de contenido a través de los medios tradicionales (televisión, prensa, cine, libros...) y de los medios sociales (redes sociales, móviles) 2. la selección idónea de diversas plataformas para la construcción de los proyectos. 3. la diferenciación entre un lenguaje hipertextual y un lenguaje hipermedial.

	4. la utilización de distintos lenguajes como el sonoro, el audiovisual y el escrito, así como el lenguaje de las plataformas en la web.
Indicadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. elaboraron contenidos anclados en una cultura participativa de los medios (tradicionales/sociales/móviles) 2. usaron distintos lenguajes en los proyectos educativos. 3. seleccionaron distintas plataformas para los proyectos. 4. reconocieron lenguajes hipertextuales e hipermediales.

DIMENSIÓN 5	CONTENIDO (NARRATIVA TRANSMEDIA)
Criterios	<ol style="list-style-type: none"> 1. la comprensión de los relatos multimodales y su alcance educativo. 2. el diseño de actividades con fines educativos a través de narrativa transmedia. 3. la creación de puntos de entrada a una historia. 4. la plausibilidad de la puesta en acción de los proyectos diseñados.
Indicadores	<ol style="list-style-type: none"> 1. usaron sus conocimientos en el seminario para diseñar narrativa transmedia. 2. idearon y produjeron material con fines educativos de acuerdo con la consigna solicitada. 3. crearon diversas actividades como puntos de entrada a un universo transmedia. 4. desarrollaron actividades posibles/plausibles para su implementación en un aula de lengua extranjera.



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

Escuela de Humanidades

Carrera: Ciclo de Licenciatura en Lengua Inglesa

Área: Cine

Seminario Optativo de verano: **Transmedia Storytelling**

FEBRERO 2017

Docente: Lic. Carla Montoya

PROGRAMA

Fundamentación y propuesta:

La Narrativa Transmedia encuentra definición posible en la creación de un mensaje que se despliega en diversos medios generando nuevos puntos de entrada a un relato. Se generan así múltiples historias y formas de contar historias. En las narrativas transmedia, el relato se expande de un medio a otro y cuenta con la participación activa de los usuarios. En los últimos años, el concepto Transmedia ha tomado relevancia en muchos ámbitos, incluso el educativo. Explorar y experimentar sus beneficios pedagógicos en este contexto de seminario nos abre nuevos caminos y nos acerca a nuevos universos narrativos.

Objetivos:

Se espera que los estudiantes puedan lograr:

- Apoyar el estudio de la narración transmedia y discutir el contexto en el que surgieron las prácticas transmedia.
- Conocer los enfoques teóricos de las narrativas transmedia y su relevancia como objeto de estudio.
- Utilizar herramientas para el análisis de las narrativas transmedia para examinarlas críticamente.
- Familiarizar a los estudiantes con el proceso de desarrollo práctico de las narrativas transmedia para enmarcarlos dentro del ámbito académico/educativo.
- Planificar y presentar un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos.

Metodología de trabajo y Evaluación

El seminario consta de cinco encuentros, uno de los cuales será virtual y el encuentro final está destinado a la presentación a la clase del proyecto final. Tiene un enfoque interdisciplinario que abordará material teórico y práctico sobre las NT. La complejidad y el análisis de la narración transmedia requiere un dictado basado en la presentación de material bibliográfico, análisis e interpretación constante. Es requisito del seminario la

lectura anticipada de los textos y la participación activa durante los encuentros. Para la aprobación y calificación, se seguirán los siguientes parámetros:

- corrección y fluidez en el desempeño en la lengua inglesa (excluyente),
- pertinencia, calidad, profundidad y variedad de los conceptos presentados,
- utilización de soporte bibliográfico adicional relevante, además del proporcionado por este seminario.

La calificación comprende la participación, individual y/o grupal, en el aula virtual creada ad hoc por este seminario y la presentación escrita y oral final, de a pares o en grupos de tres, de un proyecto transmedia con fines académicos y/o educativos.

Presentación escrita: A4. Arial 12. Interlineado 1,5. Márgenes normales. Normas APA. Extensión: entre 5 y 7 paginas.

Presentación Oral: PowerPoint Presentation, Prezi o similar. Extensión: 10 minutos

Contenidos Mínimos:

- ¿Qué es la narración transmedia? Panorama general de la terminología y marco teórico de las NT (narrativas transmedia)
- Contexto en el que surgieron las prácticas transmedia. Convergencia mediática. Creación colectiva de significados. Contenidos colectivos y nuevas audiencias.
- Hipertexto: Contribuciones de la Semiótica y la Pragmática a las NT.
- Enfoque multimodal de enseñanza y aprendizaje: diseño interactivo, rediseño, construcción del significado. Modos y Cultura del Reconocimiento.
- Hibridación. Narrativa sinérgica. Autoría múltiple. Comprensión aditiva.
- Gamificación y productos audiovisuales. Adaptaciones y formas.
- Transmedia Play: las NT como recurso de aprendizaje. Características.
- Herramientas para el análisis de las NT.
- Construcción y presentación de un proyecto de narrativa transmedia corto con fines académicos y/o educativos.

Bibliografía

a. Obligatoria:

Alper, M. & Herr-Stephenson, R. (2013) Transmedia Play: Literacy across media. En The National Association for Media Literacy education's Journal of Media Literacy Education 5:2 366-369. [En línea] URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf> [febrero 2017]

Barthes, R. (1967) "The Death of the author." [En línea] URL: <http://artsites.ucsc.edu/faculty/Gustafson/FILM%20162.W10/readings/barthes.death.pdf> [Consulta febrero 2017]

Brown D. and Krzywinska T. (2009) "Movie-games and game-movies: towards an aesthetics of transmediality." In Buckland, W. (ed.) *Film theory and contemporary Hollywood movies*. Routledge: USA/UK.

Forceville, Ch. (2011) "Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication." [Book Review of: G. Kress (2010) *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*] *Journal of Pragmatics* 43 (2011) 3621-3626. [En línea] URL: https://pure.uva.nl/ws/files/1242585/99009_Kress_2010_Multimodality_review_JoP_di_str_version_1_june_2011.pdf [Consulta febrero 2017]

Jenkins, H. (2004) *The Cultural Logic of Media Convergence*. En *International Journal of Cultural Studies* 7, 33-43 [en línea] URL: <http://eng1131adaptations.pbworks.com/f/Jenkins,+Henry++-+The+Cultural+Logic+of+Media+Convergence.pdf> [Febrero 2017]

Jenkins, H. (2006) "Searching for the Origami Unicorn: The Matrix and Transmedia Storytelling." In *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Kress, G. & Selander, S. (2012). "Multimodal design, learning and cultures of recognition." En *The Internet and Higher Education*, 15 (2012), 265-268. [En línea] URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000947> [Consulta febrero 2017]

Landow, G.P. (2006). Unit 4: Reconfiguring the author. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Lévy, P. (1997) Introduction: Collective Intelligence. In Trend, D. (ed.) *Reading Digital Culture*. (2001) Malden, Mass: Blackwell. [En línea] URL: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=download&did=29658&kod=JJM085> [Consulta febrero 2017]

Pratten, R. (2011) *Getting Started in Transmedia Storytelling: a practical guide for beginners*. Copyright © 2011 Robert Pratten. ISBN: 1456564684 ISBN-13: 978-1456564681. [En línea] URL: <http://videoturundus.ee/transmedia.pdf> [Febrero 2017]

Scolari, C. (2009) DIGITAL ECO_LOGY. En *Information, Communication & Society*, 12:1, 129-148. [En línea] URL: <https://prismflamingo.files.wordpress.com/2013/07/digital-eco-logy-information-communication-society1.pdf> [Febrero 2017]

Scolari, C. (2009) *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production*. [en línea] URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> [Consulta agosto 2014]

b. Optativa:

Jenkins, H. (2006) Introduction: "Worship at the Altar of Convergence": A New Paradigm for Understanding Media Change. In *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday)*. [En línea] URL: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html (Febrero 2017).

Jenkins, H. (2009a). *The Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling*. [En línea] URL: http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html (Febrero 2017).

Jenkins, H. (2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. [En línea] URL: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html (Febrero 2017).

Landow, G. P. (2006). Unit 3: Reconfiguring the text. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Long G. (2007) *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Thesis submitted to the Comparative Media Studies Program on May 11, 2007 in Partial Fulfillment of the Requirements for the degree of Master of Science in Comparative Media Studies [En línea] URL: <http://cmsw.mit.edu/transmedia-storytelling-jim-henson-company/> [En línea] (Febrero 2017)

McCluhan, M. (1964) Chapter 1: "The Medium is the Message." En *Understanding Media: The extensions of Man*. [En línea] URL: <http://web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf> (Febrero 2017)

Scolari, C. (2010) *Convergencia, educación y narrativas transmedia en la nueva ecología de los medios*. RELPE: La Red Latinoamericana de Portales Educativos – Serie Portales Educativos Latinoamericanos y el Trabajo Colaborativo 2010, Buenos Aires, RELPE-AECID, 3-56. [En línea] (Febrero 2017)

URL Publicación:

<http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2013/04/05-Convergencia-Medios-y-Educaci%C3%B3n.pdf>

URL Ponencia:

http://www.relpe.org/wp-content/uploads/2010/11/RELPE_convergencia_scolari-.pdf



Lic. Carla Montoya



LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA

Summer Seminar ⇨ Transmedia Storytelling (February 2017)

Lic. Carla Montoya

VIRTUAL CLASS: Pair/Group Work

- ✓ Each of these films/series are examples of Transmedia Narratives:

"The Hunger Games"	"The Lizzie Bennet Diaries"
"Harry Potter"	"Star Wars"

Do some research on **one** of them and prepare a collaborative Power Point Presentation (5 slides maximum) in Google Drive to upload to +Campus and share with the class on Monday February 27th, 2017. You will have to:

- Provide a brief description of the movie/series, such as year of release, director, company, etc.
- Explain why it is an example of TS.
- Make reference to specific bibliography. (compulsory and optional ones: check with the syllabus)

Evaluation Criteria ⇨

- 👁 Bibliographical Support /Theoretical background
- 👁 Development of ideas
- 👁 Language/Communication Skills
- 👁 Organization & Layout
- 👁 Authenticity
- 👁 Oral Performance



LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA

Summer Seminar ⇄ Transmedia Storytelling (February 2017)

Lic. Carla Montoya

LAST CLASS: Pair/Group Work

"We tell stories to entertain, to persuade and to explain," Robert Pratten says. But he also asks himself why using Transmedia to do so... Telling stories across multiple media gives us the opportunity to cater for different kinds of audiences. As teachers, our audiences are our students. Transmedia Storytelling offers a wide range of platforms for participation, interaction and collaboration. In view of these concepts, the aim of this last class is to produce transmedia content for educational purposes.

Each group will:

- ▶ write a short paper stating the product(s)/project to be developed. The length requirements for this paper is five to seven pages and it excludes title/front page, references and annexes.
- ▶ present the paper to the class. You can include images/videos of your project. The presentation of each group should take 10-15 minutes.
- ▶ back its transmedia product/project on sound theoretical basis. You can use the core or elective bibliography as well as your own research.

Written work: A4. Arial 12. 1.5. Standard margins. APA Style.

Oral work: PowerPoint Presentation, Prezi o similar.

TIPS!

- The selected bibliography of this seminar was meant to provide theoretical concepts, as well as practical ones. I recommend to re-read the following pages from Pratten's book so that your imagination/creativity is awakened! Pages 5/ 8/ 10/ 12/ 13/ 20/ 21/ 40 / 63/ 67.
- You can start from a movie, a short story, a classic novel, a documentary....
- Think of your students as a potential audience: How old are they? what do they like? What activities can I design to engage them? How can they interact?

➤ This chart can help you develop ideas!

Webisode	comic/cartoon	ebook	Facebook Fun Page	Blog	Vblog
Twitter/Instagram/Tumblr account		website		mindmap to share...	
Game	video/teaser video	movie: sequel or prequel		other...	

Evaluation Criteria

- 👁 Bibliographical Support /Theoretical background
- 👁 Development of ideas
- 👁 Language/Communication Skills
- 👁 Organization & Layout
- 👁 Authenticity
- 👁 Oral Performance

Reference: Pratten, R. (2011) *Getting Started in Transmedia Storytelling: a practical guide for beginners*. Copyright © 2011 Robert Pratten. ISBN: 1456564684 ISBN-13: 978-1456564681. [En línea] URL: <http://videoturundus.ee/transmedia.pdf> [Febrero 2017]



Licenciatura en Lengua Inglesa

Transmedia Storytelling

Summer Seminar



Docente:

Lic. Carla Montoya

2017

'We're peculiar,' he replied, sounding a bit puzzled. 'Aren't you?'
Ransom Riggs, *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*

Human beings are communicative creatures who have developed different media to put across messages. Another feature of human beings is the tendency to tell stories. In the last century there has been a proliferation of media that allows us to enter the universe of a story from multiple platforms. Transmedia Storytelling (TS) combines these two features. This paper delineates the theoretical framework of TS and the reasons why it may be a good pedagogical tool. Then, a teaching project to be developed is outlined. For this project, the universe selected has been *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*.

Scolari provides a "theoretical approach to TS that combines semiotics and narratology" (2009a: 586). This combination is in keeping with the intertwined features of human beings expressed in the previous paragraph: communication and storytelling. The same scholar explains that "semiotics studies objects (texts, discourses) to arrive at processes (sense production and interpretation)" (2009b: 130). Therefore, the aim is the production of sense and the interpretation of that sense. When we tell a story we produce an object that is interpreted by the person that consumes that object. In the particular case of TS, the narrative structure "expands through both different languages (verbal, iconic, etc.) and media (cinema, comics, television, video games, etc.). TS is not just an adaptation from one media to another" (Scolari, 2009a: 587). This implies that the person that interprets a given object appropriates it and uses the universe that that object has created in order to create another object using the platform that best suits that particular purpose. As Jenkins claims "[i]n the ideal form of TS, each medium does what it does best" (2006: 96). In using a medium that best satisfies the particular purpose of the prosumer what is produced is a synergetic storytelling (Jenkins, 2006), which may, depending on the platform use, lead to collaborative authorship (Jenkins, 2006). In connection to collaborative authorship Landow claims that "[t]he virtual presence of other texts and other authors contribute to the radical reconception of authorship, authorial property, and collaboration associated with hypertexts . . . Hypermedia, like cinema and virtual video or opera, is a team production" (2006: 136 & 143).

This kind of production “transforms the teacher from a leader into a kind of coach or companion” (Landow: 2006, 143). This conceptual idea of a teacher is the one explored in this paper: a teacher that coaches a team in the interpretation and production of narratives that revolve around a universe but spread through different media. In other words, this paper analyses the pedagogical use of TS.

Whenever the pedagogical use of a tool is considered, it is necessary to wonder whether that particular tool is useful. In order to answer that question, the Alper and Herr-Stephenson’s concept of Transmedia Play is crucial. They define transmedia play as “a way of thinking about children’s experimentation with, expression through, and participation in media” (2013). This type of learning fosters the development of multiple media literacies, social skills and cultural competencies, which justifies the use of TS in a pedagogical environment. Furthermore, the same scholars isolate 5 characteristics of transmedia play that make it particularly useful for learning: *resourcefulness*, *sociability*, *mobility*, *accessibility*, and *replayability*” (2013). *Resourcefulness* expands the sources of stimuli and enhances the possibility for challenging situations to crop up. *Sociability* creates the possibility of developing social skills. *Mobility* opens up the option of moving between or within “platforms in order to create new meanings” (Alper & Herr-Stephenson, 2013). The closely associated characteristic of *accessibility* widens the points of access to the universe being explored. The fifth characteristic, *replayability*, encourages the student to revisit, to explore a world that requires a multiplicity of entries. This, in turn, fosters autonomy, which is in keeping with Kress’s idea of the resignification of the agency of the learner as a meaning maker in a system of multi-modal communication (2012). Another scholar that explores the use of transmedia for pedagogical purposes is Fleming. She defines “*transmedia learning* as the application of storytelling techniques combined with the use of multiple platforms to create an immersive learning landscape which enables multivarious entry and exit points for learning and teaching”. Her ideas parallel some of the ideas stated by the scholar mentioned before: accessibility, multimodality. These transmedia techniques will allow learners to create, enhance and spread content in a rich way, creating opportunities for exploration, interpretation, and expansion. Having delved into the theoretical background that focuses on the

effects of applying TS to a pedagogical setting, it is now reasonable to conclude that TS is an extremely useful tool when it is used for pedagogical purposes.

In this section, the teaching project is outlined. As stated above, the universe selected is *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*. It is important to highlight that there are at least three points of entry into the universe: the novel by Ransom Riggs (2007), the graphic novel by Cassandra Jean (2013) and the film by Tim Burton (2016). The point of entry selected will be stated and accounted for after considering the group of students for whom the project has been thought of.

Characteristics of the group of students:

- Age: 15 or 16 years old.
- Level: upper-intermediate
- Hours of English lessons per week: 5 hours.

As the students are teenagers and their level of English is not good enough to read the novel, the book has been excluded. In general, teenagers find videos more engaging than the printed page. These are the reasons why the film has been selected for the presentation of the universe. After having stated the target and from which entry students will get access to the universe, the development of the activities is outlined:

First of all, students will be shown a video in class in order to spark their curiosity. Then, students will be asked to watch the film at home. Having watched the film, students will be given different options:

1. Select your favourite character from those that are not the main character (Claire, Fiona, Horace, Hugh, Millard, Victor, The Twins). According to whom you have selected, make groups of 2 or 3 to create the story for that character. Think about their peculiarity, how they got to the loop, their families, etc. Once you have decided on that create either a comic strip or an e-book that narrates their story. If you select the comic strip, you can use the platform Pixton.
2. Ask students what Emma does when Jacob arrives (she explains things to him). As she likes explaining things, in groups of 2 or 3 create a Vlog as if you were Emma and explain different things to the audience. You can also ask your audience questions. On a second phase, students will

be asked to comment on or add videos to the vlog created by their classmates.

3. Ask students what Enoch likes and whether he is critical. He likes experimenting and he is critical. In groups of 2 or 3 select one of these activities:
 - a. Create a Twitter account as if you were Enoch. Your classmates will reply to what you tweet and you will have to reply back.
 - b. Create a YouTube Channel and play the role of Enoch showing his experiments to the people that are subscribed to the channel. You will have to shoot 1 or 2 videos of between 1 and 2 minutes. The people subscribed will be your classmates and they will have to be comment on what they see. Then, you and the rest of the class can reply and create a debate.

Students will have to select one of these options and then carry it out. Then, students will have to interact 5 times with the project that different students have created (reply to Enoch's Twitter, upload a video to Emma's Vlog, comment on one of Enoch's videos, etc.). The idea of providing different activities and the possibility to explore different media to expand the same universe gives the opportunity to cater for different types of learning styles and intelligences. According to the kind of intelligence the student tends to be better at, he or she will select the type of media that best suits his or her more developed intelligence. At the same time, this type of approach develops different kinds of literacies and "encourages critical and active inquiry"(Alper & Herr-Stephenson, 2013). As a result of this, students will develop critical and autonomous thinking. Moreover, it will give them the chance to interchange ideas by using different media. A further advantage that this type of project presents is pointed out by Fleming. She explains that "[l]earners prefer to construct their own learning, assembling tools and information from a wide variety of different sources." This is due to the fact that this type of project "poses new challenges to learners" (2013).

To summarise, as human beings communication is crucial and transmedia explores different platforms that they can use in order to communicate. A semiotic and narratological framework for TS was provided and the resignification of the concept of the author accounted for. Within that

framework, the benefits of using TS in teaching have been outlined. Some of these advantages that TS provides are fostering multiple media literacies, social and cultural skills and critical autonomous thinking. Apart from that, TS is a tool that caters for different learning styles and intelligences. That is why TS is a pedagogical tool that allows learners and teachers to participate in rich environments fostering students' engagement with the process of learning and allowing them to probe into their own peculiarity by interacting with others and by selecting the media that best suits their communicative purposes. Lastly, through the development of a project on *Miss Peregrine's Home for Peculiar Children*, the theoretical framework has been put into practice and further justification for the benefits of TS applied to teaching has been provided by referring to a specific case.

References:

Alper, M. & Herr-Stephenson, R. (2013) "Transmedia Play: Literacy across media." In The National Association for Media Literacy education's Journal of Media Literacy Education 5:2 366-369. [On line] URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf> [February 2017]

Fleming, Laura. (2013) "Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: *Inanimate Alice* as an Exemplar" In The National Association for Media Literacy Education 5:2 (2013) 370-377

Jenkins, H. (2006) "Searching for the Origami Unicorn: The Matrix and Transmedia Storytelling." In *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

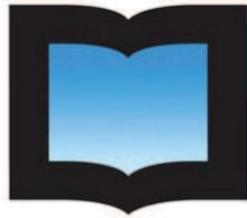
Kress, G. & Selander, S. (2012). "Multimodal design, learning and cultures of recognition." In *The Internet and Higher Education*, 15 (2012), 265-268. [On line] URL:<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000947> [Consulted February 2017]

Landow, G.P. (2006). Unit 4: Reconfiguring the author. *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Peculiar History: Meet the Children of Miss Peregrine's Home. (2016, October 01). Consulted March 03, 2017, from https://www.youtube.com/watch?v=wplrEE9B_xE

Scolari, C. (2009a) *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds and Branding in Contemporary Media Production*. [On line] URL: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> [Consulted August 2014]

Scolari, C. (2009b) DIGITAL ECO_LOGY. In *Information Communication & Society*, 12:1, 129-148. [On line] URL: https://prismflamingo.files.wordpress.com/2013/07/digital-eco_logy-information-communication-society.pdf [Consulted February 2017]



UNSAM

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

LICENCIATURA EN LENGUA INGLESA

SUMMER SEMINAR: TRANSMEDIA STORYTELLING

**A PROPOSAL FOR A TRANSMEDIA PROJECT FOR
EDUCATIONAL PURPOSES**

Teacher: Lic. Carla Montoya

MARCH 2017

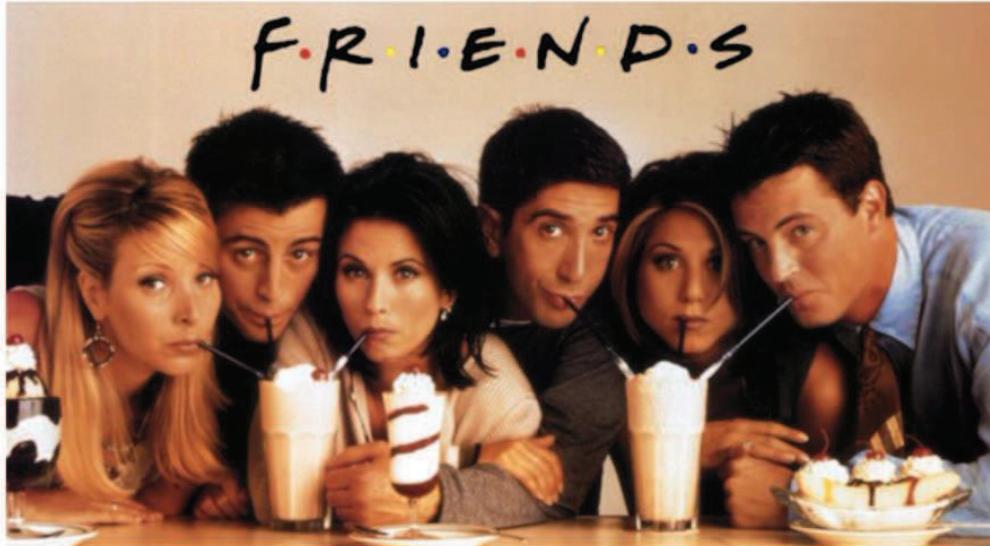
Kress and Selander establish that "...information "of value" comes from many sources, and the ways to "learn" new things differ a lot from the experiences of older generations and their ways of communicating and sharing information. It changes the role of schooling, and it challenges the trust in school-knowledge. What is learnt outside school to an increasing degree also affects the learning in schools "

This paper will attempt to sketch and design a **transmedia product** departing from the popular TV sitcom *Friends*, with the purpose of catering for the needs and interests of learners of English in their '20s.

To that end, this work will delve into some concepts of *transmedia storytelling* developed by Henry Jenkins and Carlos Scolari mainly. It will seek to expand the universe of the TV sitcom into different media platforms, so that the final product becomes attractive, engaging and state-of-the-art for learners to use.

FRIENDS – Overview

Friends is an American television sitcom, created by David Crane and Marta Kauffman, which aired on NBC from September 22, 1994, to May 6, 2004, lasting ten seasons. The show revolves around six 20-30 something friends living in Manhattan. The series was produced by Bright/Kauffman/Crane Productions, in association with Warner Bros. Television. The original executive producers were Kevin S. Bright, Marta Kauffman, and David Crane. (Friends. (2017, February 12). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 00:00, March 4, 201)



These six friends have got unique characteristics, namely:

- Rachel is a fashion enthusiast.
- Monica is a chef known for her perfectionist, bossy, competitive, and obsessive-compulsive nature.
- Phoebe is an eccentric masseuse and self-taught musician.
- Joey is a struggling actor and a simple-minded womanizer with many short-term girlfriends.
- Chandler is an executive in statistical analysis and data reconfiguration for a large, multinational corporation.
- Ross is a paleontologist working at the Museum of Natural History.

Bearing all these characteristics in mind, it is possible to imagine how each of these characters would interact with the available media platforms were the show a product of today's television.



In the case of Rachel, her enthusiasm for fashion might make her create an *Instagram* account where to upload, share and comment on the latest trends.

Students could follow her and also make their own contributions, posting comments, photos etc...



Monica may enjoy writing her own Blog with delicious recipes. Or a youtube channel where she answers questions to her fans about ingredients, gives advice on which brands to buy and also tips on how to leave



the kitchen spotless. Students, as *prosumers*, collaborate with the blog, writing comments about the different recipes or posting questions in her youtube channel, but also contributing their own ideas to share with the rest of the community.

Phoebe likes music. What account? She could design and students could follow material with the rest. They



about having her own *Smellyfy* a folder with her favorite music her as well as share their own can expand it even further by creating vlogs on youtube featuring singers, in case there were any in the class!

Regarding Joey, due to his womanizer qualities, he could very well benefit from a Tinder account. A profile needs to be created with specific information such as age, profession and the like. Students could be encouraged to open their own Tinder account and role-play "dating" in class. For this age group, this activity can be real fun.



Chandler may have his *LinkedIn* account and therefore engage in recruiting employees for his company. Students may get involved since the

topic is relevant for them, being employment a significant part of their reality.

Ross loves science and dinosaurs. He is also a could very well have a



specifically the world of stickler for grammar rules. He Facebook Fan page, where

he writes about fun facts and shares relevant info on these fascinating creatures and other issues. Students could be asked to do research on their favorite animal and upload fun facts, too. Or they could also prepare some sort of trivia with topics discussed in class for the other students to complete, and why not, compete!

Henry Jenkins claims that “In the ideal form of TS, each medium does what it does best — so that a story might be introduced in a film, expanded through television, game play. Each franchise entry needs to be self-contained enough to enable autonomous consumption. That is, you don't need to have seen the film to enjoy the game and vice-versa. (Jenkins, 2003 qtd in Scolari, 2009)

Following Jenkins, the different media platforms suggested in this paper seem appropriate to carry out the educational tasks proposed without students having to be in full knowledge of the storyline in the sitcom. Rachel, for example, can be thought of as just a fashion commentator and referent but it is not essential to know about her whereabouts in the TV series.

Regarding the activities proposed here, Kress and Sealander describe *design* of plans for teaching and they lay emphasis on the making of products together with users, for “quality-in-use” (Ehn & Löwgren, 1997). Aspects like transparency, user control and playability, social-action space and personal connectedness are then put to the fore (Bagnara & Crompton Smith, 2006; Löwgren, 2007; Löwgren & Stolterman, 2004) (Kress & Selander, 2012)

Precisely, these activities have been thought carefully taking into account the target audience. As it has been aforementioned, the learners' age is around 20/30. It is among young adults that the media platforms *Instagram*, *LinkedIn*, *Facebook* and *Spotify* are most popular nowadays, although they are accessible to all ages. There is social interaction, participation and collaboration among media users. Consumers mingle with producers and



thus become *prosumers*. The term refers to a person who consumes and produces media. It derives from “prosumption”, which means “production by consumers”. These two terms have been coined by Alvin Toffler, an American futurologist. In their article on Transmedia Play, Alper and Stephenson claim that “within a networked society, where learners are required to find, assemble, and reassemble information dispersed across various knowledge communities, transmedia requires creative and collaborative reworking of media content” (Transmedia Play: Literacy Across Media 366, 367)

In keeping with this idea, the French cyberspace theorist Pierre Levy uses the term ‘collective intelligence’ to describe the large-scale information gathering and processing activities that have emerged in web communities. On the internet, he argues, people harness their individual expertise towards shared goals and objectives: ‘No one knows everything, everyone knows something, all knowledge resides in humanity’ (1997). (Jenkins,2004)

In this way the universe of the sitcom is widely expanded and enriched. The point of entry ceases to be just the TV series to become *any* of these media platforms. This concept takes us towards an important quality of transmedia play: that of *accessibility*, “or the ability for children “to jump in to play with transmedia from a variety of starting points and define a trajectory that takes into account their own unique context and access”” (Alper & Stephenson, 368)

In this proposal a design of a transmedia product has been sketched within an educational framework and purpose. The target audience, that is to say the students, are expected to be involved in their learning process so that they are not passive consumers but active users, i.e they become *prosumers* of their learning experience. As Kress puts it “they too have become designers, of their own learning practices.” In addition to this, our role as teachers is also being reinterpreted; we are no longer the owners of knowledge which has to be transmitted to the students but just facilitators who provide the tools for the student’s own creation and (re)interpretation of the media and platforms which

“the society regards as crucial”. Transmedia storytelling, as it has been shown, bestows a fresh look upon the role of education in the digital era.

REFERENCES:

- Alper, M. & Stephenson, R. “Transmedia Play: Literacy Across Media” (2013)(366, 367)
- Friends. (2017, February 12). In *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Retrieved 00:00, March 4, 2017, from <https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Friends&oldid=765017432>
- Jenkins, H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies*,7(1), 33-43. doi:10.1177/1367877904040603
- Kress, G. & Selander, S. (2012). Multimodal Design, Learning and Cultures of Recognition. *Internet and Higher Education*, 15(4), 265-268.
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal Of Communication*, 3, 21. Retrieved from <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>



UNSAM

UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

Summer Seminar Transmedia Storytelling

Final Presentation

Expanding the universe of *Number the Stars* by Lois Lowry

Lecturers: Montoya, Carla

Year: 2017

Alper & Herr-Stephenson state that “transmedia play is a new way to understand how children develop media literacy and new media literacies through their interactions with contemporary media that links stories and structures across platforms” (2013, p1). In this way, with the use of different modes, students can construct their learning in a non-traditional way. With the advent of new technologies, teachers can incorporate them into their lessons to enrich not only their practice but also their students’ experience in the classroom. The aim of this essay is to expand the universe of the novel *Number the Stars* through the use of different platforms.

Number the Stars was written by Lois Lowry in 1989. The story revolves around a family that lives in Copenhagen during World War II and it focuses on Annemarie, one of the Johansens’ children. This family helps the Rosens, a Jewish family, escape the Nazis and the story shows how Annemarie risks her life in order to aid her best friend.

The following project consists in expanding the universe of this story through different modes or platforms. The activities are aimed at secondary school students with a PET level. The following activities can be done before, during and after reading the novel. Furthermore, these activities are interdisciplinary as they integrate different areas of study such as history, geography, social studies, art, etc.

To begin with, in order to understand the historical background of the story, students will be asked to investigate World War II, especially the Nazis’ occupation in Denmark. For this, they will work in the computer lab. Once they have gathered enough information, students will be asked to prepare a mindmap to share with their classmates. For the creation of the mindmap, students will be advised to use the mindmap generator called *Easel.ly* (<https://www.easel.ly/home>). With this tool, students will be able to create their own mindmap by using templates and then download them in PDF format. Additionally, as Kress & Selander (2012) claim, students can redesign this activity by the use of other webpages or by focusing on other aspects of the historical background.

Furthermore, as they read the novel, students can create a roadmap with the different places the Johansens have gone to in order to help Ellen Rosen.

They can also add information on what they did to survive, how they managed to stay alive and an exhaustive geographical description of the places. For this activity, students will be advised to use Prezi (<https://prezi.com>). They can create their own template and add information very easily. Then they can download the presentation in order to share it with their classmates at school or just to post it in a blog.

In order to expand the universe of *Number the Stars*, Scolari's strategies can be taken into account:

- Students can create interstitial stories: "these enrich the diegetic world by expanding the period between the seasons" (Scolari, 2009, p.598). In this case, students will be asked to create a comic based on the novel. Students will brainstorm on different ideas such as a day in a Nazi officer's life, etc. For this, they can draw their own comic on paper or on digital form by using the following websites: <https://www.pixton.com/> - <http://www.toondoo.com/> and then share it by uploading it to their blog.
- Students can create *parallel stories*: "the logic of this strategy is to create another story that unfolds at the same time as the macrostory" (Scolari, 2009, p. 598). In this way, students can create another story focusing on a character other than Annemarie or they can create a new character and tell his/her story. They can do this by the creation of a video or a mobisode.
- Students can create *user-generated content platforms*: "these environments should be considered an open-source story-creation machine that allows users to enrich the fictional world" (Scolari, 2009, p. 598). In this way, the creation of a blog or wiki containing historical background of the story, a plot description, videos and pictures about it would be a clear example.

Additionally, Jenkins presents different characteristics of Transmedia Storytelling:

- *Spreadability*: “stories are spread through fan interaction. Those readers actively engage in the distribution of the material through their social networks” (Jenkins). This would be the case with *Number the Stars* since students will be sharing their products with other people.
- *Drillability*: “the story captures a fan’s imagination or interest sufficiently to encourage deep investigation into the details, the periphery and contexts of the story” (Jenkins). Students will be delving into the historical background of the story and how the Jews’ persecution can be seen in society.
- *Continuity*: “the story may unfold in separate lines and across diverse media” (Jenkins). This can be seen in this project, since students will expand the universe of the novel across different modes.
- *Multiplicity*: “it refers to those varying story lines within the same continuous and coherent realm” (Jenkins). Even though students will create new different stories, they will revolve around the main one.
- *Immersion*: “the fan enters into the world of the story, if even briefly, suspending disbelief and forgetting their real-world circumstances” (Jenkins). Students will enter the world of the story through the different modes they use. Furthermore, students could be asked to design a game based on the story. The idea is that they have to take into account the audience, the intention of the game, the characters as players, the experiences they go through, etc. In this way, fans will be immersed in the world of the story.
- *Worldbuilding*: “It provides a rich enough tapestry on which the main story can unfold, allowing alternate stories based on different characters and circumstances” (Jenkins). In this project, students will be creating stories taking into account other characters or new characters.
- *Subjectivity*: “the story is given complexity through the views of multiple characters or dimensions within the story” (Jenkins). By

focusing on different characters, students will provide complexity to the main story. Furthermore, the teacher will encourage students to work on Twitter. Annemarie will have a Twitter account in which she will upload photos, videos, etc. Students can interact with her by asking her questions or sharing with her photos or videos related to her story.

- *Extractability*: “It provides something for that fan to then take aspects of that story with him or her into the spaces of his or her everyday life” (Jenkins). Students will be asked to imagine that they work for a company that designs merchandising. The idea is that students will have to think of different ways in which fans of the story can take the story to their lives. They will have to take into account the target audience. They will use Paint to do this activity. Then they will upload their products to their blogs and they will share it with their classmates. Furthermore, students can create advertisements to “sell” their products. They will have to take into account the target audience, ways of persuading potential customers, etc.
- *Performance*: “The story encourages, if not provides, action from the fans” (Jenkins). In order to expand the universe of *Number the Stars*, students will be asked to think how the story should have ended. The idea is that they brainstorm ideas and then they can create a video in which they have to act out the new ending. Furthermore, students can create a song taking into account how Annemarie felt when helping her best friend. Then, they can record themselves and later upload the video in their blog or social account.

Another way of expanding the universe of the story is by making an e-book. In this activity, students will work collaboratively in the creation of the book. They will imagine that they have been hired by a publisher house to write the story of Annemarie and Ellen 15 years after the novel. They will concentrate on their lives as adults and how the experience has changed them.

Additionally, as there is no film based on the book yet, students can create the trailer of the movie *Number the Stars*. They can use Movie Maker or any other application.

In conclusion, it can be said that *Number the Stars* can be expanded through the use of different platforms. Students will be able to create, interact and share their activities which will lead to their understanding of the subject matter and, in turn, the redesign of their learning.

Bibliography

Alper, M. & Herr-Stephenson, R. (2013) "Transmedia Play: Literacy across media." In The National Association for Media Literacy education's Journal of Media Literacy Education 5:2 366-369. [Online] Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043437.pdf> [March 2017]

Kress, G. & Selander, S. (2012). "Multimodal design, learning and cultures of recognition." In The Internet and Higher Education, 15 (2012), 265-268. [Online] Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751611000947> [March 2017]

Lowry, L. (1989). *Number the Stars*. London: Harper Collins Children's Books.

"Principles of Transmedia." In Transmedia Journalism. Retrieved from <https://transmediajournalism.org/contexts/principles-of-transmedia/#6>. Accessed March 2017.

Scolari, C. (2009) Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. [Online] Retrieved from <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> [March 2017]

2017

Transmedia Storytelling

Final Paper

Lic. Carla Montoya

04/03/2017

Introduction

The aim of this paper is to propose a transmedia storytelling activity for 4th year, 16-year-old teenagers based on the TV series Glee.

The TV series has opened an original and controversial plot which mainly focuses on bullying, the idea of being an outcast, and how to overcome this “condition” in order to succeed both in life and as a potential music star. These topics are transversally crossed by the theme of music and theatre, which makes it a perfect combination for the audience’s involvement and engagement.

Engagement could be said to be a challenge in developing a transmedia project. In order to achieve this, students should experience entertainment by working in the process. According to Pratten, there are three levels of engagement: discovery, experience and exploration.¹ Throughout this process students should be provided with different activities to, little by little, turn from passive participants, to active participants and finally collaborators who can make their contributions to the transmedia world.

Activities could start by giving them the chance to explore the new world by reading, watching, listening to allow them to connect to it, followed by the possibility to vote, share, comment on different things, discuss or even tweet and then later work on productions of their own. All these activities cater for the different personalities of the students respecting their individualities and learning styles giving them the freedom to choose how much they want to explore and to what extent they want to share their experiences, thoughts or productions as they are able to select the platform that suits them.

Glee as a transmedia platform

Since the TV series has been launched in 2009 and throughout its six seasons, several platforms have been exploited to expand the New directions’ universe:

TV: six seasons of the series aired by Fox, with 42-minute episodes

¹ Pratten, 2015

Events: *Glee Live tour* in 2010 and 2011 in the US and Canada

Videogames: two karaoke style videogames for the *Wii* and *Nintendo*

iPhone, iPad and iTouch Application: a karaoke application produced by *Smule*

Internet: official website (The official website seems targeted at teenagers, with videogames, quizzes, behind the scenes and bonuses (an application that gives advice to organize a Glee party at home, a virtual photo booth), catch up episodes and VOD are available only in the US.), *Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, *Hulu*

Musical editions: five compilations "*Glee: The music*" volume 1 to 5 and two special editions: "*Glee: The Music Presents The Warblers*" and "*Glee: The Music, The Power Of Madonna*", edited by *Columbia Records*.²

Transmedia activities proposal

After having set the audience's interests, that is to say topics related to teenagers, their world and possible problems, there are several activities which can be proposed to expand the Glee universe both inside and outside the classroom, activities which can both engage and motivate the students in a creative way. The aim of this proposal is to make the students develop their own critical thinking towards the topics on the TV series, and talk about them in a relaxed way by using the characters and stories as an affective filter to avoid making them feel embarrassed or ashamed (due to the fact that topics such as homosexuality, pregnancy and depression could be possible key words in the activities)

The following is a list of possible activities to be proposed to the students, which can be used as a feasible yearly project, so as to fully exploit the themes and develop the students' critical thinking:

² "Glee: the music at the center of a multi-platform story", 2017

- A TV media campaign on inclusion or anti bullying in which the students reflect upon the characters' feelings when being rejected by their own world
 - Students choose their favourite character and record a teaser video on their personalities/likes and dislikes/relationship with other characters
 - Students write or record a sequel of the TV series
 - A YouTube channel on their favourite songs/episodes
 - A webisode on their own opinions on the TV series (as critics on the format, acting, characteristics of the production)
 - A school talent show in which the students can perform a song or a theatre play, and get fully involved in the task of being an artist and being heard by all the school community
 - The possibility to change some of the stories of the characters, giving them other options or taking a different decision from the one in the TV series, changing the ending of an episode or a season
 - A blog in which each student can develop a character's version of the TV series' plot
 - A Twitter account in which the characters interact with each other and continue a specific situation of an episode

Theoretical background

To begin with, the choice of this transmedia storytelling is based on several authors. The main ideas are connected to some of Henry Jenkins' principles of Transmediality:

1. Spreadability VS drillability: the ability and degree to which content is shareable and the motivating factors for a person to share a content VS the ability for a person to explore, in-depth, a deep well of narrative extensions when they stumble upon a fiction that truly captures their attention

2. Continuity VS multiplicity: some transmedia franchises foster an ongoing coherence to a canon in order to ensure maximum plausibility among all extensions. Others routinely use alternate versions of characters or a parallel universe version of their stories to reward mastery over the source material

3. Subjectivity: Transmedia extensions often explore the central narrative through new eyes; such as secondary characters or third parties. This diversity of perspective often leads fans to more greatly consider who is speaking and who they are speaking for.³

According to Meryl Alper and Rebecca Herr-Stephenson Transmedia play is a new way to understand how children/teenagers develop critical media literacy and media literacies through their interactions with contemporary media that links stories and structures across platforms. These are five characteristics of transmedia play that make it particularly useful for learning: resourcefulness, sociability, mobility, accessibility and replayability, these qualities relate to digital and media literacy education.

The first of these characteristics is resourcefulness, or “the ability to act with/react to diverse, challenging situations by thinking creatively about solutions that leverage any and all available tools and materials.” Children are encouraged to make connections between elements of a transmedia story found in different media. Another striking characteristic of transmedia play is sociability; it involves play that generally happens in conversation with others who may be co-located physically and/or linked digitally through media and technology. Young people share proximal space and/or connected digitally with one another over a distance. Another element which is the third characteristic is the use of mobile technologies; movement between platforms, media and setting and causing movement within media themselves; it is called mobility. The fourth characteristic is accessibility, the ability for children “to jump into play with transmedia from a variety of starting points and define a trajectory that takes into account their own unique context and access.” Having a wide range of digital and non- digital entry points to a transmedia experience can allow for a wider audience of children to access unique learning

³ Jenkins, 2017

opportunities. Last but not least, transmedia play is replayable, or can entice “people to revisit, explore, and investigate rich worlds so intensive that they require multiple visits.” Users are constantly building and rebuilding the game, children are encouraged to discover, research, gather, and experiment within and beyond the game space.”

According to Carlos Alberto Scolari, it is possible to identify at least four strategies for expanding the narrative world:

- Creation of interstitial microstories: These enrich the diegetic world by expanding the period between the seasons. The comics, online clips, video games and mobisodes are examples of this strategy. These texts have a close relationship with the macrostory.
- Creation of parallel stories (...) The logic of this strategy is to create another story that unfolds at the same time as the macrostory. Parallel stories may evolve and transform into spin-offs.
- Creation of peripheral stories that can be considered more or less distant satellites of the macrostory
- Creation of user-generated content platforms like blogs, wikis, etc. These environments should be considered an open-source story-creation machine that allows users to enrich the fictional world. However, the process of users creating new content based on mass media fictional characters — a phenomenon known as fan fiction — is usually outside the copyright owner's control.⁴

These four characteristics can be considered as core material for the teacher to help the students develop each of the activities proposed, as well as emphasizing the importance of the five characteristics previously mentioned.

⁴ Scolari, 2009

Conclusion

To conclude, it can be stated that these proposals can be truly applicable in the daily practicum of a secondary level teacher, and most of them can be done inside the classroom if the resources are not available to fully apply them in the student's real school life. The choice of the TV series has been for the sake of the plot, the audience that the TV series is aimed to, and the topics it presents in each episode, which may be the perfect combination to enter the teenage universe and make the students feel comfortable, safe, engaged and motivated in each task, seeking their creativity and their own experiences to fulfil what can be a yearly project highly profitable in their development of critical thinking. As these transmedia platforms hold the capacity to be resourceful, sociable, mobile, accessible and replayable, these characteristics make them a highly applicable tool to have in hand to work with teenagers.

Bibliography

1. Pratten, R. (2015). *Getting started in transmedia storytelling*. [Plaats van uitgave niet vastgesteld: in eigen beheer].
2. *Glee: the music at the center of a multi-platform story*. (2017). *Transmedialab.org*. Retrieved 3 March 2017, from <http://www.transmedialab.org/en/the-blog-en/case-study-en/glee-the-music-at-the-center-of-a-multi-platform-story/>
3. Alper, M. and Herr-Stephenson, R. (2013) "Transmedia Play: Literacy Across Media, " *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). Available at: <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2>
4. Scolari, C. (2009). *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production*. *Ijoc.org*. Retrieved 4 March 2017, from <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477>
5. Jenkins, H. (2017). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*. *Henryjenkins.org*. Retrieved 4 March 2017, from http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html

ANEXO 6: ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE (las/los estudiantes del seminario *Transmedia Storytelling*)

Estudiante #1

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Fueron muy amenas en gran medida y muy instructivas. Lo que era *Transmedia Storytelling* yo no sabía que era más allá de lo que pude ver en el momento que nos mandaron las diferentes propuestas, esa breve reseña, pero si... En ese sentido, el curso fue muy instructivo, detallado y me permitió saber lo que era. Recuerdo hacer cuadros de cada teórico a fin de ir recabando conceptos transmedia: en eso las presentaciones de todas las clases favorecieron mi aprendizaje.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Me parece que es esencial poder aplicar la teoría, y poder verlo en práctica, y ver que también era algo que se podía aplicar después a nuestros trabajos. Más que un oral o un examen escrito, me parece que es mejor.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: La creatividad es algo importante porque como dije antes como era algo pensado para aplicar en el colegio, tiene que ser algo creativo, algo interesante para que los chicos después se enganchen en la clase.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: En su momento usamos *Prezi*, una de las plataformas que se les recomendaba a los chicos usar, *Prezi* o cualquiera en la que ellos quieran presentar lo que hacían. Después recuerdo una para hacer comics, creo que era *Pixton*, yo terminé usando en el colegio *Storyboard That* que es similar, lo use hace poco y la verdad que los chicos se reengacharon, esta bueno.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: Hacer un *comic*, por ejemplo, yo lo utilicé para trabajar *plots* (argumento) y *setting* (puesta). Entonces mediante el *comic* de una novela cualquiera que los chicos elijan los 5 6 eventos más importantes en la historia plasmándolo en un *comic*. O por ahí también, hacer una carta o continuar la historia de alguna manera. En una novela que hicimos, los chicos tenían que escribir la

carta de un personaje a otro, el texto así es algo adicional como ejemplo de la actividad anterior que hice.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Fue muy motivante por el hecho de que después se podía aplicar, y podía beneficiarme en mi trabajo. Entonces, eso le suma mucho, el hecho de poder verlo después en la práctica y no quede como algo, “hice el trabajo para terminar el curso”

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Si, creo que sí, es una herramienta más y sumó a la carrera.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si, por ejemplo, cuando uno ve en la tele, en internet, cómo se aplica en por ejemplo *Star Wars* que me encanta, ver como en diferentes ramas, no solo la peli, el *comic*, el libro, sé lo que es, no es simplemente otra variante, sino que sé lo que es, lo que plantean los creadores de este caso *Star Wars*, la película y el personaje, sé cómo explicarlo con teoría, formalmente.

Estudiante #2

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Yo lo que recuerdo es que si bien, tuvimos una parte que apuntalaba a lo que es la práctica, la visión práctica, también hubo mucha teoría, y recibimos todo el contenido teórico que nos afirmaba el uso de transmedia en el contexto de aula. Esa es la experiencia que yo recuerdo.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Me parece que para nosotros que somos todos docentes fue muy pertinente. No dejamos de lado el enfoque de investigadores, que era también a lo que apuntaba el seminario desde el punto de vista universitario, pero me parece que fue genial para nosotros poder ponerlo en práctica en el aula, como docentes del mismo modo.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Bueno, nosotros que no nacimos en un entorno digital fue un desafío poner manos a la obra en el proyecto. Por eso, me parece que nos requirió un poquito de creatividad extra. Quizás, yo

pensaba en mi hijo mayor, que es adolescente, no necesitaría tanto pensamiento creativo, le surgiría más naturalmente como aplicar distintas herramientas de distintos medios para enfocar el proyecto o cómo llevarlo a cabo. Pero para nosotros, me parece que tuvimos que poner un pensamiento creativo, extra, para poder ver las distintas herramientas con las que contábamos.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Las plataformas eran *Pixton*, *Vlog*, *Twitter* y *Youtube*. Esas fueron las plataformas que vimos que nos servían para poder llevar a la práctica las narrativas transmedia. Que estuvieran en inglés ya era un plus porque debían leer, escribir y entender en la lengua meta.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: La idea conceptual de un profesor, que era lo que nosotros estábamos explorando en nuestro trabajo, nos decía que nosotros es como que llevamos adelante un equipo y que la interpretación y la producción de esas narrativas van alrededor de un universo que se desparrama a través de diferentes medios. Y eso era el uso pedagógico de la transmedia. Vimos que había muchas ventajas, nos servían desde la parte pedagógica como fomentar la alfabetización mediante múltiples medios, promover las actividades sociales y culturales, y el pensamiento crítico autónomo, proveer herramientas que alcancen diferentes estilos de aprendizaje e inteligencia. Y por esto es que era motivante desde el punto de vista de que hoy para los chicos es algo muy utilizado. Desde ese lugar, nos pareció que se aplicaba muy bien para el estudio de lengua extranjera.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Básicamente porque apuntaló nuestro sentido de investigadores y también buscar herramientas que pudiéramos poner en práctica como estudiantes de lengua inglesa. Yo recuerdo que, en ese momento, todas nos pusimos en el rol de que podíamos ponerlo en práctica con nuestros alumnos, en nuestras aulas. Desde el punto de vista real, así que fue muy motivante, desde ese lugar.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Si, desde luego. Si, totalmente porque vuelvo a decirte lo que te decía recién: investigar, pero investigar desde el lugar de crear herramientas que pudiéramos poner en práctica. A veces uno cuando piensa cómo posicionarse como investigador, se va mucho a lo que es la teoría y quedarte en la investigación de algo, pero es difícil llevarlo a la práctica. Esto fue pensar desde investigar para poder

poner en práctica esto que estábamos haciendo en nuestra vida cotidiana como docentes. Así que, sí, sí. Fue muy útil.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Sí, totalmente. Yo pensaba en todo lo que consumimos en general, no sólo en historias transmedia, ¿no? Es como que empezamos a verle un sentido de transmedia a todo lo que consumimos y por supuesto que sí, no es solamente una adaptación de una forma de un medio a otro, sino una aplicación de distintos conceptos. Me parece que nos abrió los ojos y nos quitó como una venda que teníamos porque a veces uno tiene un sentido muy estructurado para consumir ya sea historias o distintas cosas que entran a través de nuestros sentidos. Sí, completamente cambió nuestro sentido crítico.

Estudiante #3

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Al principio lo que recuerdo es que era mucha información, mucha teoría porque era un tema nuevo había mucha información para procesar, pero la verdad es que el tema era interesante así que la lectura era muy llevadera.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Creo que es acertada la propuesta de hacer un proyecto como producto final. Es lo que nos permite llevar a la práctica lo que habíamos leído y así en mi experiencia es como poder probar que lo que uno estudió lo pudo incorporar. Es como la clave así que la verdad es que fue muy acertada la propuesta.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Bueno, acá creo que la creatividad jugó un papel fundamental, como dije antes, esto era todo nuevo y fue como WOW, abrir la cabeza a conocer y poder analizar esto que nos proponías de los diferentes núcleos de entrada de una misma historia. La verdad es que gracias a esto conocí diferentes plataformas que yo no tenía ni idea de que existían. Y creo que es algo que necesitamos porque también los tiempos cambian, la tecnología está en nuestro día a día y sobre todo nosotros, bueno yo, profe de secundaria que trabajo con adolescentes no puedo quedarme atrás. Es algo que uno necesita saber y aggiornarse. Es algo nuevo que está en constante movimiento. Te puedo nombrar

que aprendí la diferencia entre *blog* y *vlog*, por ejemplo, que no lo sabía, ee, diferentes plataformas para crear *comics*. Bueno, *Twitter*, que no tenía cuenta de *Twitter*, bueno que uno siempre escucha y habla y uno está fuera de eso, no la conocía.... Así que me da como ese plus de creatividad que hay que como regarlo, ¿no? Yo creo que es necesario.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Muchas de las que usamos en nuestro proyecto fueron estas que incorporamos. Por ejemplo, las redes, sobre todo. Pero son las que mencioné antes.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Descríbeme por favor.

Respuesta 5: Bien, en el proyecto grupal tomamos los personajes secundarios y de acuerdo con las características de ese personaje teníamos diferentes propuestas para poder ampliar. Por ejemplo, si el personaje era crítico le habíamos propuesto realizar un blog contando sus experiencias hacia los que puedan interactuar con ellos. La idea era que los alumnos pudieran interactuar en el proyecto con los diferentes casos que teníamos. Había otro personaje que podía contar su historia, su experiencia por medio de un *comic*, podían crear una cuenta de *Twitter* y la idea era que los estudiantes se relacionaran con los diferentes proyectos y al menos tuvieran unos cinco intercambios entre ellos.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: La verdad yo te digo fue muy motivante porque era algo nuevo, era algo interesante que me llamaba la atención poder construir porque la verdad esto de ampliar el universo te hace pensar de diferente manera. Es poder ver desde otro punto de vista. Entonces es motivar a los chicos a consumir de otra manera, que les interese. Esto es algo que ellos consumen diariamente entonces presentárselos así, como forma de aprendizaje la verdad es que llama mucho la atención.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Contribuyó mucho en mí. Despertó mis ganas de aprender más al respecto si bien por cuestiones personales y laborales inmediatamente no pude llevar el proyecto a la experiencia del aula con mis alumnos, el poder tener este llamado tuyo despertó estas nuevas ganas de investigar de poder llevar algo a cabo así que ya estoy pensando, planificando y *craneando* como puedo llegar a hacerlo así que ya tengo ganas. Despertó esas ganas de ir más allá...La verdad que positivamente.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si, ya te digo, vuelvo a asegurarte que cambió mi forma de ver y de consumir las historias. Ayudó a promover mi conocimiento y mi curiosidad, de formularme preguntas constantemente de cómo aprendo yo para ver cómo enseño también. me ayudó a replantearme eso, muchas cosas con respeto a mi como profe en el aula. Así que en ese sentido fue una experiencia muy grata.

Estudiante #4

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Para mí fueron re interesantes, sinceramente fue la primera vez que me puse en contacto con ese tipo de bibliografía que no conocía hasta el momento. Me abrió muchísimo la mente, los conceptos muy bien definidos, pero abarcativos también porque lo pudimos llevar a otros lados. Me sirvieron inclusive para otras materias también. Me encantaron los foros, me acuerdo de que en uno de los foros tenía que representar lo que había sentido la primera clase, yo utilicé un dibujito de Mafalda que estaba como la estatua del pensador porque me quedé pensando, salí de esa primera clase pensando en un montón de cosas. Así que sí, fueron muy innovadoras las clases para mí y sumamente motivadoras.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Para mí fue muy significativo porque nosotros en ese proyecto tuvimos que volcar todo lo que habíamos ido experimentando a través de cada clase, del material que vos nos llevabas, que vos nos presentabas, la bibliografía que teníamos que leer, la experiencia de cada uno de los participantes, de los compañeros y en base a todo eso que fuimos recolectando, ahí tuvimos que armar nuestro proyecto. En realidad, fue muy significativo porque volcamos todo lo aprendido y tuvimos que poner a funcionar toda la creatividad para poder expandir lo que habíamos elegido a distintas plataformas, universos. Así que, si me parece realmente significativo, totalmente de acuerdo con todo lo que habíamos trabajado.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Como te estaba diciendo en la pregunta anterior el rol de la creatividad fue importantísimo por que al estar siempre todo muy..., ya lo vimos todo; así que tuvimos que pensar y enfocarnos en lo que habíamos nosotros elegido y porque lo habíamos elegido, concentrarnos en dónde lo queríamos presentar, con qué grupo de chicos íbamos a trabajar ese proyecto. Para eso tuvimos que buscar material, tuvimos que leer nuevamente toda la bibliografía, pensar en todo lo que

habíamos visto, los ejemplos, los videos, todas las cosas que nos presentaste vos y que inclusive nosotros tuvimos que presentar también, así que si el rol de la creatividad fue sumamente importante para poder crear algo nuevo enfocándonos en lo que nosotros habíamos elegido y haciendo foco en que cosas nosotros queríamos puntualmente trabajar en ese curso específico.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Nosotros lo habíamos planteado así. Habíamos puesto distintas opciones o plataformas, por ejemplo, no solamente dentro de la clase sino también fuera de la clase. Por ejemplo, una campaña de televisión porque nuestro proyecto tenía que ver con el *bullying* y con la inclusión, entonces una campaña en televisión podía ser, ellos podían elegir un personaje con el cual se habían sentido identificados y hacer un video personificando y después explicando porque se habían identificado. Después, por ejemplo, también les habíamos planteado el uso de *Twitter* para interactuar con distintas opiniones de cada uno de los personajes y la temática que cada personaje representaba tenía que ver mucho con la edad y con el grupo que nosotros habíamos elegido. Un *YouTube Channel* para el tema de las canciones, porque era una comedia musical que abarcaba, así como temas muy pesados, también en el campo adolescente digamos. Después un *school talent* donde como era una *coreo musical*, cada uno de los alumnos que iban a representar algo, lo que ellos se sentían capaces o que les gustaba para poder mostrar al resto, eso lo decimos dentro y fuera de clase porque eso también fue una especie de un show, como una obra de teatro, una comedia musical. Un blog también donde describían los personajes. También escribir la secuela del final porque era una serie, si eran varias temporadas, escribir la secuela eso representaba la escritura, la producción y la edición de eso, y lo iban a presentar después a través de videos.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: En mi caso yo doy literatura, *literature* en todos los niveles, primario y secundario así que eso se trabaja súper bien, hay que adaptarlo. Yo por ejemplo después de la lectura de cada *short story*, novela, libro y de trabajar todo lo que uno trabaja, ¿no? Lectura, comprensión, entonación, vocabulario, análisis literario y demás, bueno ahora a partir de este seminario yo incluyo un proyecto de transmedia. Entonces los chicos saben que ellos van a tener que pensar después que se termina el trabajo de análisis y de comprensión y los conceptos que yo quiero que ellos internalicen, ellos saben que tienen que pensar en algo: comics, *videos*, una obra de teatro, todo esto lo pueden hacer a través de grabado y después lo mostramos en el aula. Puede ser que ellos lo quieran representar, o ambas cosas. También, por ejemplo, hicimos en un curso de secundaria, y se mostró a primaria porque yo

tengo la suerte de trabajar en la misma escuela en ambos niveles, una obra de teatro de una novela. Entonces después los chicos leyeron una pequeña adaptación que también la escribieron los alumnos, una *short story* entonces ahí como que el universo se expandió y se expandió. En *Glee*, por supuesto hicimos que ellos la vean, se hagan que lo puedan ver la serie porque muchos no tenían ni idea, no era una serie nueva entonces no estaban muy empapados del tema y a partir de eso, de empezar a ver y empezar a conocer la temática y los personajes cada grupo se trabajó en grupos, se sintió identificado con algo que querían hacer. Finalmente vieron toda la temporada, terminaron viéndola porque se engancharon con la temática y cada grupo eligió algo distinto para hacer. En el caso este surgió mucho lo de representar los temas a través de una obra de teatro, no se animaron a representarla en vivo, pero sí lo filmaron entonces después se pudo pasar. Eran videos. Otros eligieron un nuevo final entonces ahí también hubo una escritura, una producción y edición que también fue a través de videos y bueno también eligieron blogs en ese momento también estaba más de moda el *Twitter* así que también trabajaron con eso, hasta donde me acuerdo fue todo así. O sea, el proyecto que nosotros armamos originalmente en realidad se pudo llevar a cabo.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: La verdad que para mí me motivó un montón. Fue un disparador para generar nuevas ideas, apertura total mental, innovación, nuevas experiencias y además el ponerte en contacto con autores que uno no conoce y cuando los lees empezas a tomar ideas que después las podés llevar a la práctica, obviamente con adaptaciones y demás, pero si, totalmente motivador y generador de nuevas ideas. Muy innovador.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Si, totalmente porque enriqueció mis saberes. Me dio la oportunidad de contactarme con una bibliografía que hasta ese momento realmente no había tenido el placer de leer y nada, esto que te digo, eran todas cosas nuevas para experimentar, empezar a ver, a ver, me siento y, ¿qué puedo hacer? El uso de las tecnologías que también eso siempre era como mucho más plano todo, por ahí estas ideas de llevar el trabajo de una novela, de un libro, a otras cosas por ahí yo lo hacía, podíamos manejarlo, pero no implementar tanto esto del uso de las tecnologías de pensar en otros universos y en eso sí, aportó un montón para mi carrera, inclusive me ayudo a mi también después en todas las otras tesis y todos los trabajos que tuve que presentar. Usé bien la bibliografía.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si totalmente porque ya la novela, la *short story*, la narrativa no quedaba en eso nada más. Sabíamos que eso era el comienzo, era la parte del aprendizaje y demás y a partir de ahí se disparaban un montón de otras cosas donde había que apuntar al sentido estético, la creatividad, al pensamiento crítico. A ver ¿qué hacemos, ¿qué hay acá, que podemos sacar, como podemos, esto lo podemos llevar a dónde? Entonces sí, totalmente.

Estudiante #5

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Bueno, me acuerdo de que estaba organizado de forma taller y teníamos material que se subía al Campus de la universidad y en cada semana tratábamos un tema distinto partiendo de la teoría o marco teórico. Después había ejemplos de lo que quería mostrar el texto, y había un tipo de actividad que hacíamos nosotros me parece; si me acuerdo de que en la clase 2, hubo como un pequeño trabajo de a 2, donde había que empezar a poner en práctica lo que habíamos leído, que en mi caso lo hicimos sobre “Hunger Games” con una compañera. Creo que había actividades cortitas para hacer en clase, pero no me acuerdo.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Me parece que tiene lógica, como que concuerda la propuesta con la forma de evaluación porque justamente es para llegar a ese objetivo. Me parece que da bien para cierre de curso y para inicio de curso de todo esto, de nuestra vida profesional, pero como cierre me parece que es un cierre integrador interesante y está bueno, aparte también esto de, no solo uno hacer el trabajo, sino, de ver los trabajos de los compañeros en otro material que todos conocemos, pero como que eso también es muy interesante.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Me parece que la creatividad es crucial, también en mi caso particular, y aparte tampoco es la situación hoy del 2017, en cuanto a esto, por la necesidad que se generó ahora, con este contexto que tenemos de ser creativos. Tal vez, para mí, al principio me costó conectar con los temas, conectar, como terminar de entenderlos, porque era algo que no tenía en mi planificación diaria de mis clases, no las tenía, como que hay ciertas actividades que sí me parecían creativas, como por ejemplo, “¿cómo pensás que siguió la vida de tal personaje?” pero lo hacíamos en papel, entonces como que fue esto de buscar otras plataformas o formas que tal vez para que los alumnos que tenemos es mucho

más interesante o es la manera en la que ellos comunican y lo que ellos tienen claro, lo que yo siento es que estoy en el medio y es como que es un desafío para mí que para mis alumnos.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Lo que habíamos hecho y no usamos en un momento puntual, como que dimos ideas... Como que podría ser un canal de *Youtube* o un *Booktuber* o como que más que todo dijimos que usen videitos... Se manejó esto como que alguien *twittee*, cómo usar las redes sociales... En mi caso fue el tema de juntar algo que usaría en clase, como, no sé, una clase de literatura con el uso diario de las redes sociales y *Youtube*, como integrar los dos en la producción de los alumnos.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: Partimos de la serie *Glee* en el trabajo final, pensamos en usarlo como para secundarios adolescentes alrededor de los 15 años y usar las historias como disparador y se imaginaran la vida de ellos, o se imaginaran casos de bullying... Otros casos aparte de los que aparecían en el primer capítulo. Pensamos también en este tema de que en la serie hay canciones, porque es un musical, así que pensamos en situaciones que están narradas en las canciones entonces como que tal vez se puede buscar un montón de hacer también con las canciones, o buscando o haciendo nuevas canciones.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Si te tengo que ser honesta, al principio lo vi como una necesidad para mi formación como docente. Lo que fue motivante después fue usarlo en las clases y ver que eso es realmente lo que hace la diferencia a los adolescentes más en este contexto, y sobre todo hoy. Y ahí es donde una tiene que cambiar el paradigma. Porque en realidad a mí lo que me divierte es leer una historia y después la debatimos, viendo la cosa como más tradicional. Esto es salir del cuestionario, salir de las preguntas, salir de qué pensas vos y meterlos (a los alumnos) en otro contexto y la verdad es que salen producciones muy lindas de los alumnos y las alumnas. Y también es como tirar un disparador y ellos van poniendo el límite, como que depende del grupo las cosas que salen son muy interesantes. Me parece que en base a eso se va retroalimentando, como que hay una formación en el proceso que se generó ahí en el 2017.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Más que investigadora universitaria, yo creo que a mi formación docente. Todo contribuye a la formación.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Sí, creo que se hizo algo más habitual en el uso de esto para las clases. Es como hace quince años que decíamos “Ah, esto se puede usar para las clases”, bueno, esta bueno esto, son cosas que fluyen naturalmente así que sí.

Estudiante #6

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Las clases tuvieron dos enfoques. Por un lado, una parte más teórica en donde vimos ciertos autores que ya habían desarrollado ciertas bases teóricas sobre el tema y al mismo tiempo lo veíamos ejemplificado. También nos mostraba ejemplos de cómo, no me acuerdo exactamente qué ejemplo de un libro de Jane Austen, que había sido basado en una serie, un personaje de Jane Austen pasado a una serie y después donde había participación también de los fans. Entonces como lo que era teoría se veía ejemplificado en algo más, llevado a un ejemplo y a un punto más práctico. Después también la idea, desde un principio sabíamos que íbamos a llevar nosotros a la práctica y tener en grupos este proyecto de generar nosotros nuestro propio proyecto de transmedia y ver cómo eso también se podía llevar al aula de una clase de idiomas y como se podía seleccionar qué material podía ser pasado a otros tipos de media.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Para mí fue interesante el modo, sobre todo porque era un seminario, me pareció una buena idea poder generar un proyecto y poder pensar el uso de transmedia en el aula y según el tipo de alumno que uno tuviese. En el caso de nuestro grupo elegimos más un *target* de alumnos de adultos, no secundario-primario, entonces por eso buscamos algo que pudiese resonar más con esa franja etaria. Me pareció que estuvo bien, que quizá la idea justamente era eso, poner toda esa teoría en práctica y sobre todo en lo que tuviese que ver con la enseñanza de lengua extranjera.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Para mí la creatividad fue clave, no fue el único elemento porque también había que tener otras cosas en consideración, pero fue clave porque justamente en mi opinión, primero que, desde el docente, pero también que los estudiantes pudiesen poner la creatividad en juego y era una herramienta para que el estudiante hiciese algo, o sea algo que tenga que ver con su propia producción

en base a algo ya existente por supuesto. Pero apelaba mucho a la creatividad tanto del docente al planear el proyecto de transmedia como después a los estudiantes al poder llevarlo a cabo. Me parece que sin creatividad no funcionaría y sobre todo porque uno siempre piensa en transmedia como algo que tiene que ver con el arte y con la creación, o con la recreación quizá. Entonces sí, me parece como un elemento indispensable.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Yo creo que porque justamente en el caso de mi grupo que planteamos algo que tuviese que ver con una franja etaria más alta quizá las plataformas que usamos fueron plataformas más viejas y tradicionales y no fuimos a algo más moderno. También pienso a nivel que estamos en el 2021, entonces bueno cuales, creo que, hasta una vez, nosotros que trabajamos con el ejemplo de *Friends* hasta en un momento se nos ocurrió pensar en cómo serían los perfiles de *Tinder* de los diferentes personajes de *Friends*, así que sí, bueno, varias de las plataformas. O como sería el *Twitter* o el *Instagram* de los personajes, así que varias de las plataformas.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Descríbeme por favor.

Respuesta 5: Me parece que, como dije antes, la idea era ponerlo en práctica. Entonces esta idea de poder a partir de un producto poder generar otro tipo de media, por ejemplo, esto que mencionábamos recién: a partir de una serie ¿qué otros dispositivos se podían usar para expandir ese mundo? ¿Cómo usarlo en la clase de inglés? Entonces, por ejemplo, ¿cómo serían los perfiles de una red social para encontrar pareja? O mismo también traerlo al presente, porque esto es una serie de los 90, que harían estos personajes hoy en redes sociales, por ejemplo.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Para mí fue muy interesante porque dentro de lo que uno conoce o puede aplicar en una clase de lengua esto me parece muy novedoso. Entonces eso lo hace muy estimulante para el estudiante también porque sale de lo tradicional, del librito, del ejercicio. También es muy estimulante porque los estudiantes suelen poder hacerlo trabajando en grupos, o de manera individual, pero en el trabajo en grupos también me parece muy enriquecedor. Y esto de generar un producto final creo que también genera una sensación de logro, como que producen algo. Como hablamos antes, tanto la creatividad está puesta en juego, como el uso del idioma por supuesto, y también algo que está fuera del cuadro de enseñanza más tradicional, como pensar fuera de la caja, pero siempre en base de lo que ya conocen. Entonces al mismo tiempo se pueden sentir seguros de que la base es un tipo de

media que sí conocen, entonces me parece que es un buen aliciente para que el estudiante se sienta estimulado en la clase.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: No sé si me considero una investigadora universitaria pero bueno, sí. Yo creo que a mí me gusto independientemente de que la práctica me pareció buena, también me pareció muy interesante el análisis teórico y me hizo repensar un montón de cosas que ya conocía que quizá no las ponía en el lugar de transmedia; o como también el concepto de expandir universos; eso me pareció interesante. Y sí, desde el punto de vista, aunque no sea un tema que yo esté interesada en investigar. En esta cuestión de quizá no quedarse solo en un medio cuando uno investiga. Por ejemplo, aunque estés investigando sobre literatura eso no quiere decir que tengas que dejar afuera otros medios que, si te pueden aportar a tu investigación; creo que eso me aportó por lo menos.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Parcialmente, yo creo que sí, pero en el sentido de poder identificar o de poder relacionar eso. No tengo la mirada de la persona que investiga transmedia o que está tanto en el tema, no estoy todo el tiempo fijándome en eso o prestándole atención. Pero sí que despertó una parte más de curiosidad, creo que vuelvo a la pregunta anterior con esto, como diciendo que me lleve a otros universos algo que si me intereso. Desde una cosa muy simple como por ejemplo hace poco leí un libro y *googleando* encontré que la autora había hecho como si el personaje del libro tuviese un blog, entonces eso directamente lo conecté con transmedia. Como esta cosa de expandir el universo y como ese personaje que era de un libro, creo que es de 2016, se relacionó por este medio con cosas que sucedieron después de ese espacio temporal del libro. Entonces sí, creo que activó como cierta antena para seguir buscando cosas y no quedarme solo en ese dispositivo por el cual empecé.

Estudiante #7

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Las clases se daban por la tarde, en el horario vespertino por lo cual todos los que asistíamos a la clase veníamos de trabajar, y era un momento elegido y se disfrutaba más por eso, porque uno no tenía que salir corriendo a su trabajo. El clima de la clase era super ameno, la relación docente-alumno era más de colegas: el docente facilitador y no el docente dador de contenidos, y todo eso a cierto nivel que estábamos cursando; en mi caso yo estaba terminando la licenciatura, te daba

ganas de participar activamente. Me ayudaron las guías de cada clase para apuntalar toda la teoría que se presentaba en el seminario. Fueron muy ordenadas, teníamos un espacio virtual que, en esa época, en 2017, era bastante innovador, hoy por hoy con el uso de *Google Drive* y distintos espacios virtuales es más común, sin embargo, teníamos una carpeta de archivos compartidos y la posibilidad de interactuar asincrónicamente con los materiales, con lo cual fue bastante interesante porque se iba metiendo esto de las historias transmedia hasta de cómo se dictó el curso.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Me pareció muy coherente con lo que fue la cursada porque si bien uno cuando lo vas estudiando, vas leyendo los actores, vas debatiendo en clase, lo vas comprendiendo, cuando te pones a crear dentro de lo que se te pide... Me acuerdo de este concepto de *prosumers* que era del consumidor que justamente era productor y diseñaba el contenido, si o si nos tenemos que involucrar, y me pareció coherente con lo que veníamos estudiando. Entonces me fue sencillo poder ponerlo en práctica, porque también tuvimos la posibilidad de preguntar y trabajar en grupo; eso estuvo muy bien.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: La creatividad es clave porque justamente tenemos que salirnos de la caja en las que estábamos e ir pensando en distintos dispositivos, contenidos y formas; esto tiene que ver con el seminario en sí de cómo abordar un mismo tema desde distintos lados y con todo lo que estaba en su momento disponible. Poder disparar a pensar en cosas que no necesariamente tienen que ver con un libro de texto y con la típica canción que por ahí a veces uno se queda solo con eso. Todo eso hizo que la creatividad sea protagonista de lo que fue el seminario, era muy importante el rol.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: En nuestro caso hicimos el estudio de *Friends* y fue muy sencillo ver cómo cada personaje pudimos relacionarlos con las redes sociales del momento; usamos *Instagram*, *LinkedIn*, *Spotify*, y era muy clara la correspondencia entre un personaje y la posible plataforma que les podía servir, fue muy sencillo de armar, vimos cómo el link ahí directo.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: Más allá de lo que fue el seminario en sí, te puedo hablar más que nada de este último año donde tuvimos que reconvertir lo que fue la escuela y utilizar un montón de formas de llegar desde

la virtualidad a través de distintas aplicaciones y juegos. Así se vio cómo íbamos abordando las distintas temáticas que se nos presentan, que salían de nuevo del libro de texto y se convertían en comunicación que atravesaba un montón de plataformas que ni se nos hubieran imaginado, tan así que los mismos alumnos y alumnas nos presentaban que uno tuvo que ponerse a investigar y funcionaron fantástico.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Tiene que ver un poco con lo que decía antes, siempre que uno se siente desafiado e invitado a salirse de su molde es gratificante. Quizás en el momento se siente incómodo porque no es tu lugar de confort, pero realmente, tiene que ver con cada estudiante, en mi caso me gusta ser desafiada, aprender y ver cómo de lo que aprendo, puedo ponerlo en práctica y salen cosas interesantes, desde ese lado me pareció muy motivador.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Si, no sé si soy investigadora universitaria. Bueno tiene que ver con lo que decía antes, todo lo que contribuya a tener una experiencia más enriquecedora de forma global, siempre es bienvenido. Uno se da cuenta que no es todo lo que uno está acostumbrado a hacer, sino que hay múltiples maneras de hacer lo que uno venía haciendo y de explorar cosas nuevas. Siempre suma.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si, yo creo que el seminario vino acompañado de un destape tecnológico, nos llevó puesto digamos, fue en 2017 y a partir de ahí desde lo que fue el uso de trabajar en línea con alguien, algo que no hacía uno antes... A partir de eso sí, uno empieza a investigar, esto podría hacerlo así, y quizás ni sabías que existía, pero ya empezaste a pensar distinto entonces lo que pensábamos distintos luego lo encontrábamos, y podamos llevarlo a cabo.

Estudiante #8

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Lo que recuerdo de esas clases es que para mí esta temática me llegó a las manos por primera vez, nunca había leído al respecto así que fueron muy enriquecedoras acerca de descubrir de qué se trataba *transmedia storytelling*. Empezar a leer diferentes autores y un poco empezar a adentrarme en la temática. Yo en ese momento estaba trabajando con docente y me pareció en estos términos que el aprendizaje colaborativo y que todos los alumnos en este caso que se conviertan en *prosumer*, prosumidores de, un poco esto también, ellos poder crear contenido. Si a través de un

disparador, en nuestro caso a través de una *sitcom*, ellos también no solamente consumir información en este caso por medio de aprender sino también ser creadores de contenidos y lo bueno del seminario para mí fue que la primera vez que escuchaba al respecto y un poco poder descubrir esta temática y un poco profundizar un poco más.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Me encantó porque justamente habíamos leído diferentes autores, habíamos leído información, autores contemporáneos y justamente en el momento de poder cerrar el seminario y de tener una herramienta para el futuro ponerlo en práctica de una manera real fue el mejor cierre que tuvo el seminario que fue crear un proyecto nosotras, en este caso, un grupo de tres personas.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: Bueno, creo que la creatividad fue crucial porque si bien habíamos tenido un marco teórico, pero en este caso tuvimos que desarrollar nuestro propio proyecto. Tuvimos que ser creativas. Habíamos elegido recuerdo primero otro contenido, y cuando llegamos a decidir poder centrar todo el proyecto en la *sitcom Friends* que las tres habíamos visto, igual claramente era necesario para nosotras, pero no era necesario conocer sobre la *sitcom* para poder utilizarla que es una característica de utilizar la *transmedia storytelling* como proyecto educativo, pero en ese caso sí, para diseñarlo, para usarlo. Nos dio un puntapié para poder utilizar la creatividad y como te comentaba previamente poder utilizarlo en un entorno real y bueno, sí, creo que la creatividad fue importante para justamente desplegar un proyecto que fuera interesante y para futuro.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Lo que me parece que fue crucial en este proyecto es que justamente la *sitcom* que es más de los años 90 y principios de los 2000 todas estas plataformas no existían entonces. Lo divertido, lo creativo fue encontrar un punto en común entre los diferentes personajes de esta historia y poderlos relacionar a cada uno de ellos con qué plataformas se identificarían más o donde podrían interactuar con los estudiantes en este caso, ¿sí? Utilizamos en un caso *Youtube*; también hicimos uso de *Facebook*, *Linkedin*, *Spotify* y *Tinder*: esas son las plataformas que introdujimos en este proyecto.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: En este caso nuestro proyecto educativo planteaba justamente que cada uno de los personajes estuviera más ligado a cada una de estas plataformas. Por ejemplo, como uno de los personajes, Rachel es entusiasta de la moda, entonces la idea es que ella pudiera tener... Ah, *Instagram*, es otra de las plataformas que utilizamos. Entonces en ese caso ella tendría una cuenta de *Instagram*: la idea sería que ella pudiera presentar propuestas de moda y que a la vez los estudiantes pudieran ellos intervenir pudiendo colaborar y presentando diferentes propuestas y de esa manera generar un punto de intercambio. En otro caso era Mónica, que es chef; la idea sería que ella hubiera creado una cuenta de *Youtube* en donde suba recetas y además como es fanática de la limpieza, podría presentar algunas ideas para tener la cocina impecable; los estudiantes intervendrían también preguntando diferentes recetas o pidiendo consejos y obviamente los estudiantes pudiendo presentar sus propias propuestas y de esa manera que se genere este espacio de intercambio donde como había dicho antes, los estudiantes se convirtieran no solamente consumidores de esa información sin que también ellos pudieran producir su propio contenido.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Bueno, realizarlo fue super motivante porque es muy interesante poder aplicar todos los proyectos teóricos y al encontrar un eje práctico en donde poder aplicarlos y justamente esta sitcom que las tres habíamos disfrutado y que nos estimulaba encontrar estudiantes que también lo pudieran disfrutar y realizar, como es uno de los ejes de la presentación sin tener conocimientos y la idea es que se pueda utilizar de todos modos y que este proyecto sea, es decir que este contenido en sí mismo. Si, fue muy motivante, sobre todo hacer algo práctico, si algo que pudiéramos no solamente demostrar todos los conocimientos que habíamos adquirido durante el seminario sino también tener esta herramienta para poder llevar al aula y luego a partir de allí, pudiéramos generar otros proyectos similares ya con todos los conocimientos no solo incorporados sino aplicados.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: No soy investigadora universitaria ya que no tuve la oportunidad de desarrollarme en este ámbito. No tengo para contribuir al respecto. No lo he utilizado para ese fin.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si, no solamente a partir del seminario. Claramente recuerdo que en ese momento tuve otra mirada hacia lo que es el contenido transmedia. Pero a lo que refiere el sentido crítico todo lo que fue la licenciatura cambió mi manera de evaluar los contenidos y también desarrolló mi sentido crítico. Claramente.

Estudiante #9

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Describí por favor.

Respuesta 1: Las clases, para mí, recuerdo que fueron muy comprimidas. Tuvimos una de introducción, y yo diría que el seminario fue como semipresencial porque tuvimos que hacer muchas cosas en el Campus, actividades en el Campus, así que tuvimos por un lado la introducción. El tema, más la primera parte y la última clase que fue mostrar el producto/proyecto que habíamos elaborado y presentado en el trabajo final, mostrárselo a los compañeros más que a vos que ya lo habías leído y de más. En el medio tuvimos el desarrollo; yo recuerdo mucha práctica, y mucha ida y vuelta en el Campus. También en el aula, y también hacer este tema de comentar lo que los otros hicieron y bueno enriquecerse del trabajo grupal digamos: lo que vos comentas, lo comento yo, a ver si lo pensé y demás. También lo pensaba en taller, en práctica de poner las cosas en práctica con un sustento teórico.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: Esta buena la idea de tener un proyecto porque, por un lado, creo que la idea del seminario era tener un proyecto y luego mostrarlo en la última clase; en lo que es la didáctica, se habla de mostrar el producto final que uno hace, hace bastante tiempo. Me pareció que está bueno porque es una forma de poner todo en práctica, y llevarse uno algo que eventualmente podía poner en práctica, usarlo en un aula de idioma.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: En el proyecto justamente, la creatividad juega un rol importante porque uno tiene que buscar, pensar que le íbamos a hacer a los chicos digamos con ese trabajo más allá de que nosotros habíamos elegido un texto escrito de una novela, bueno que le hacemos hacer, porque usamos esta plataforma o la otra, qué plataforma nos sirve, descartar ideas, y para eso hay que tener ideas y hay que ser creativo por eso era importante ser creativos. Por ahí estaba bueno que lo hicimos de a varios porque algunos conocían unas plataformas y otros otras plataformas. Por ejemplo, nosotros en nuestro trabajo usamos *Twitter*, yo la verdad que no uso *Twitter* y digamos no fue una plataforma que se me ocurrió a mí porque yo no la uso.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: Se planteó *Twitter* para tener, la idea es tener una cuenta de *Twitter* y que puedan todos los compañeros comentar cosas y el que genera la cuenta se haga pasar por un personaje. Nosotros pensamos en usar *YouTube* para subir un video. Eso está relacionado en mostrar un proyecto o la producción de ellos poder subirla a una plataforma, que puede ser público o no, *YouTube* te permite que solo lo vean los que tienen el link, o que sea público y todos pueden verla, o sólo los que tienen el link sus compañeros y la profesora a cargo del curso para que pueda verlo. La idea también ahí era que ellos usaran el celular o cualquier programa para editar, pero eso también depende de las herramientas que manejan los chicos por eso también pensamos opción a y opción b, porque a veces hay algunos chicos que no quieren actuar, hay que tener distintas capacidades o distintos manejos de la tecnología que por ahí los chicos no tenían, por eso pusimos haces esto o haces esto.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: En el proyecto, la idea era presentar una novela, leer un fragmento de la novela, incluso nosotros planteamos justamente como para que ellos vieran y conocieran a todos los personajes, trabajar con un video que está en *YouTube* donde se presentaban todos los personajes, también pensamos en un fragmento de la novela donde se presentan los personajes. La señorita "#####" le presenta a "#####" , que es el personaje principal, todos los nenes y las características particulares de los chicos, por eso habíamos pensado en trabajar por ahí el texto donde está eso en la novela y también trabajar con un video el texto, el video desde la película y después la idea era que ellos eligieran un personaje que no sean los principales, iban a tener unos personajes prohibidos, digamos, esos no los podían elegir porque esos eran los centrales y sabemos muchos de ellos. Por eso la idea era que ellos trabajen con los que menos se desarrollan en la película y que ellos generen la historia de ese personajes, entonces que hagan un video o episodio contando la historia de la vida de ese personaje o la otra opción era un hilo de *Twitter* y que posten haciéndose pasar por ese personaje, si es más amoroso que intenten usar el lenguaje más así, si es un más violento, hay uno que descuartiza animales, que sea más cortante al hablar, que usen el idioma con el registro apropiado de acuerdo al personaje que estaban encarnando.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Creo que lo motivante pasó por, o mejor dicho lo interesante fue ver distintas formas, distintos modos, tener este tema de la creatividad que tener que pensar que hacer a los chicos, que les puede llegar a gustar, que plataforma vamos a usar, y también poder decir la verdad esto es muy difícil, muy fácil, pensar alternativas también, este tema de tener la creatividad por ejemplo en el tema del video puede ser que haya chicos que no lo puedan hacer, y qué hacemos si no lo pueden hacer.

Desde ese punto fue motivador o interesante, poner en juego la creatividad, poner en juego otros conocimientos que en general en varios proyectos trabajamos con cuentos o novelas y bueno también pasar del texto a otro soporte pero que estén conectados los dos, o a otras plataformas.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: La verdad que como investigador diría que no porque no se nota que hubo un trabajo de investigación, si aprender un poco, algunas cosas, pero la verdad como decía en la primera respuesta fue bastante comprimido (el seminario) como para tener tiempo para investigar cosas.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: No, no consumo mucho lo que es transmedia. Consumo muchas cosas que son de medios, en distintas plataformas por ahí: *Netflix, YouTube*, pero no *transmedialmente*, si existe la palabra, no productos que sean una producción transmedia. Yo al menos no me surgió eso de consumir, no lo hacía y no lo hago, así que diría que no cambio.

Estudiante #10

Pregunta 1: ¿Cómo fueron las clases del seminario “Transmedia Storytelling”? Descríbeme por favor.

Respuesta 1: Fueron reveladoras pues en mi caso, siempre estuve muy lejos de la tecnología; ese fue el motivo por el cual tomé el seminario, para tener más herramientas de Transmedia. Primero me llamó la atención el título, y segundo, todo lo que se trabajó durante las clases fue enriquecedor para hacer el proyecto, que al mismo tiempo no era como un examen final, no era algo que me presionaba, si no que era algo que fuimos gestando a lo largo de las clases, entonces se disfrutó mucho.

Pregunta 2: ¿Cómo consideras la evaluación del seminario con un proyecto educativo transmedia?

Respuesta 2: La evaluación se disfruta porque no tiene ese carácter de nomenclatura de evaluación, sino que es una evaluación de proceso; yo soy maestra *Waldorf*, doy inglés en una escuela *Waldorf*. Entonces ya el proceso, uno sabe que la evaluación no es una nota, y uno toma las materias o los seminarios como aprendizaje, entonces la evaluación es como el cierre, como el parto de este proyecto, y disfrutarlo y recibir el *feedback* que necesitamos en ese momento.

Pregunta 3: ¿Qué rol jugó la creatividad en el proceso de diseño Proyecto Educativo Transmedia requerido por el seminario? ¿Por qué?

Respuesta 3: El rol central; en mi caso a mí me cuesta mucho la creatividad, o sea ser creativa en la planificación de lo que sea, entonces bueno se pone en juego lo que es creatividad a nivel buscar mucho material, tener el criterio para usarlo o no, o adaptarlo, y bueno fue, otra vez, muy enriquecedor.

Pregunta 4: ¿Qué plataformas encontraste idóneas de acuerdo con el proyecto educativo transmedia que estaban diseñando?

Respuesta 4: En ese momento no teníamos muchas herramientas como hoy en día, pero bueno, *YouTube* fue una plataforma central, porque ahí podíamos ver videos, bajarlos, editarlos, y bueno, *Google Slides* o lo que es *PowerPoint* siempre es útil, *slides* (filminas) más que *PowerPoint* porque en *slides* tenes la interacción para poder links para que el otro use, y esos son los que recuerdo.

Pregunta 5: ¿Cómo aplicaron las narrativas transmedia en el aula de lengua extranjera? Describí por favor.

Respuesta 5: Bueno, *Glee*, lo use mucho con mis alumnos de secundaria, los videos, y algunas actividades transmedia, recuerdo que use, no recuerdo cuales, pero bueno, fue muy útil el seminario en ese sentido.

Pregunta 6: ¿Cuán motivante fue trabajar en un proyecto transmedia educativo? ¿Por qué?

Respuesta 6: Super, super motivante, porque en otras áreas, bueno la formación del profesorado no existe, en la formación de la licenciatura por ahí existe a nivel propuesta de cada materia, para hacer presentaciones, pero se toca de costado digamos, y en este seminario fue super enriquecedor a nivel profesional y a nivel también personal, porque nos da herramientas, y nos da otras formas de trabajar, no solo *play a video* (reproducir un video) and *filling the blanks* (completar espacios en blanco), como nos da otras herramientas.

Pregunta 7: ¿Contribuyó este seminario a tu formación como investigador/a universitario/a?

Respuesta 7: Bueno, da herramientas también a nivel tecnológico, que yo carecía de esas herramientas, y nos hace amigarnos con lo que es *Sources*, como que uno en la formación *academically speaking* (hablando académicamente), te fijas bien en las *Sources*, quien escribió, de donde viene, si es *reliable* (confiable), pero en este caso para transmedia, uno elige, también, entonces da un poco más de libertad, y también me da, como docente, también herramientas para que mis alumnos puedan hacer los mismo.

Pregunta 8: A partir del seminario, ¿cambiaste tu forma de consumir historias transmedia? ¿Desarrollaste cierto sentido crítico?

Respuesta 8: Si, totalmente, si, sobre todo porque soy docente de un profesorado entonces también invito a mis alumnas a eso, a buscar más allá de la historia, y a jugar con las historias.

ANEXO 7: MI IMPLICACIÓN COMO DOCENTE E INVESTIGADORA UNIVERSITARIA

“Preguntar qué refleja un proceso de implicación, supone reconocer la involucración del sujeto que “mira”, “analiza”, “interpreta”; en este caso, desde el rol de investigador con su tarea, con su trayectoria, con su acción sociopolítica de investigar. Campagno, L. y Etcheverry, F. (2001: 11)

De la mano de esta cita, quiero reflexionar sobre la cuestión de mi propia implicación tanto en el diseño como en la implementación del seminario “Transmedia Storytelling” que posteriormente se constituye en el objeto de análisis de esta tesis de maestría. Me propongo compartir como se transforma una experiencia en un estudio científico sobre el estudio de las narrativas transmedia en un seminario de investigación en UNSAM. Por eso, y en las siguientes páginas, recupero mi propio recorrido académico en un registro más impersonal de discurso.

Al momento de la escritura, como autora de esta tesis, asumo mi protagonismo y me confieso como una profesional que no separa las interpretaciones de mis creencias, mis concepciones o mis ideologías. Así, tampoco puedo disociarlas de mis valores morales y éticos que son pilares esenciales al momento de comprender un determinado objeto de análisis. En palabras de Remei Arnou, me refiero a “la presencia de la voz que investiga en la voz investigada” (Arnous, 2008: 70). De esta manera, profundizo en el reconocimiento de mi involucramiento desde dos aristas: el análisis de mi propia implicación, y el concepto de práctica reflexiva, como apoyo académico de mis pensamientos y experiencias.

Indagar la propia práctica-> compromiso y distanciamiento

Mi formación académica de base es un profesorado en inglés: soy egresada del I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. En tal sentido, este trayecto contribuyó a mi formación como docente crítica y reflexiva, siempre atenta a las innovaciones que se

producen en el campo de la cultura, la ciencia, la tecnología y los cambios sociales. Es que entiendo mi formación docente como mediadora cultural y profesional de la educación en tanto soy portadora de un conocimiento profundo de la lengua extranjera en todas sus dimensiones. Así, y en consonancia con Campagno y Etcheverry, examinar el propio recorrido de construcción de conocimiento y el involucramiento del docente-investigador “permite recuperar la propia historia; el cruce de lo personal con lo profesional como la subjetividad, que se incluye en el descubrimiento de una trama ya existente para construir una nueva: la del proceso de investigación” (2001: 16).

En mi paso de docente del seminario a investigadora de mi propia práctica surgieron algunas cuestiones que configuran mi desempeño profesional. Dado el tiempo transcurrido entre el seminario objeto de tesis (2017) y la escritura del texto (2020-2021), estoy en posición de afirmar que logré tomar distancia a fin de estudiar los elementos salientes del seminario transmedia, y pude observar desde afuera lo que había sucedido en el seminario. También, mi rol como docente y experiencia en evaluación sirvieron para indagar sobre los proyectos transmedia y crear/diseñar una grilla de evaluación para dichas propuestas.

Quiero agregar que cuando realicé las entrevistas en profundidad a las/los informantes clave, es decir el estudiantado del seminario, me encontré con personas que aportaron muchos datos valiosos desde su propio paso por el seminario. Desde lo metodológico, fue de gran ayuda tener un cuestionario estructurado que pusiera distancia a fin de enfocarme en las respuestas y no caer en una conversación informal entre docente-estudiante. Como dicen Campagno y Etcheverry,

concebimos la tarea de investigación como un trabajo de reconstrucción de sentido y significado de una práctica de enseñanza, de una clase, desde un sujeto que toma el lugar de analista. Analista de la práctica de otros, pero también de la propia práctica de análisis. (2001: 16)

Los significados de dichas respuestas del estudiantado tenían que construirse relacionando las distintas evidencias, las posibles contradicciones, relaciones entre las situaciones, el estudiantado y las decisiones docente.

Siguiendo a Norbert Elias (1987) entiendo el compromiso como el acto en que el/la investigador/a integra las experiencias de las personas y/o las instituciones que investiga, a sus propias experiencias, y las comparte. Por su parte, el distanciamiento es la capacidad del investigador/a de desvincularse cognoscitivamente de las situaciones que estudia para observarlas de manera crítica. Mi implicación como docente e investigadora trató de lograr un balance entre compromiso y distanciamiento. Mi participación más que ser un escollo frente a la objetividad científica, me dejó ahondar en el análisis del objeto de estudio y beneficiarme de las tensiones entre distanciamiento e implicación para comprender y construir conocimiento.

La práctica reflexiva

De acuerdo con Domingo Roget (2013) la práctica reflexiva refiere a la actividad de pensamiento aprendida que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, que surge de la necesidad de mejorar las prácticas de enseñanza desde el propio trabajo docente de objetivación y transformación, no desde saberes y expertos externos. John Dewey abre camino a este campo a principios del siglo XX, pero es Donald Schön (USA, 1930-1997) quien luego lo desarrolla y profundiza a través de su tesis doctoral. El experto sostiene que el conocimiento está en la acción, independientemente de que si se puede dar una explicación verbal del procedimiento metodológico que se utilizó (Schön, 1998).

Sobre la práctica reflexiva, dicen Anijovich y Cappelletti (2017) que “no solo significa la posibilidad de reflexionar en y sobre la práctica. No consiste en evocar lo sucedido. Es mucho

más que eso. La práctica reflexiva integra teoría y práctica en una modalidad de diálogo e intercambio permanente” (p.25). Esta práctica me permitió posicionarme como analista e involucrarme de manera crítica; logré (re)definir objetivos sin dejar de tener en cuenta mis creencias, conceptos y mis opiniones. Es por eso que mi propia práctica docente forjó un proceso de aprendizaje que se transformó en un proceso de investigación. En esta tesis que estoy compartiendo, enmarcada en una práctica reflexiva, mi rol como docente asume el rol de investigadora a fin de repensar y teorizar la práctica docente. Como resultado del recorrido de mi investigación, los conocimientos generados por el estudiantado, mis experiencias en el seminario, y los contenidos transmedia, se reconceptualizó mi práctica.

A modo conclusivo, interpreto mi implicación entonces como un fenómeno natural que requiere de procesos de distanciamiento, compromiso, reflexión y objetivación. Este proceso de análisis de la implicación como docente e investigadora universitaria pone de manifiesto mi involucramiento sincero y mi experiencia personalísima con las narrativas transmedia, el objeto de estudio de esta tesis que me interpela de primera mano.

Referencias

Anijovich, A. y Cappelletti, G. (2017) Práctica Reflexiva: hilos que confirman una trama. En Domingo Roget, A. y Anijovich, R. (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.

Arnous, R. (2008) Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación. En Larrosa, J. (2008) *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes.

Campagno, L. y Etcheverry, F. (2001) La implicación del observador en el proceso de investigación educativa. Anuario N° 3, 2001 - Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Disponible en:
http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n03a04campagno.pdf

Domingo Roget, A. (2013) *Práctica reflexiva para docentes*. Barcelona: Publicia.

Elias, N. (1987) *Involvement and Detachment*. Disponible en
<http://www.norberteliasfoundation.nl/docs/pdf/08InvolvementandDetachment.pdf>

Schön, D. (1998) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Disponible en:
<https://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>