

# Usos educativos de las narrativas transmedia

GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ • JENNY BUSTAMANTE NEWBALL

Tres ideas esenciales orientan este trabajo: uno, las tecnologías deben estar al servicio de la educación; dos, la educación debe tender puente con la cultura digital para fortalecer valores democráticos y tres, una educación a tono con la realidad sabe cómo los estudiantes interactúan con Internet y las narrativas transmedia.

## DE CÓMO LA AUDIENCIA SE CONVIRTIÓ EN UN NARRADOR TRANSMEDIA

Antes de que Internet permeara nuestras vidas como el agua, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación en medios ponían especial énfasis en la semiótica para develar ideologías ocultas. Esta manera de comprender la forma de expresión y de contenido de los mensajes en la cultura de masas estaba influida por el enfoque contracultural europeo de los sesenta y setenta, muy vinculado al psicoanálisis y la teoría crítica de los filósofos de la Escuela de Frankfurt. Una contracultura que se distanciaba de las representaciones sociales codificadas y propagadas por las industrias culturales, que hoy pudiéramos calificar de *offline* en virtud de que, hasta finalizado el siglo XX, apenas se iniciaba la convergencia tecnológica con Internet. En otras palabras, el mundo ni se imaginaba que la televisión y los medios impresos serían *online* y que este tipo de televisión competiría ahora con los usuarios que tienen sus propios canales en *YouTube*; son los *teletubers* que hacen cultura en la red.

La primera etapa de la educación en medios, que comprendió la década de los años sesenta hasta los ochenta, se apoyaba en la semiótica, limitando sus estudios a una visión muy restringida en el texto y "... una mera denuncia sobre la manipulación ideológica oculta en todo discurso. Con ello se continuó otorgando demasiado poder al emisor y a lo masivo, sin tomar en cuenta los procesos de recepción activa del receptor" (Pineda, 2001).

En aquel entonces, no se superaba este método categórico: los mensajes de las industrias del entretenimiento son alienantes; producen un cambio mental a favor de las clases dominantes. Se creía que la persona había alcanzado una autonomía de pensamiento por el simple hecho de pulverizar cualquier género televisivo o cinematográfico destinado a la cultura de masas. Lo paradójico del caso es que estábamos muy lejos de la autonomía crítica y muy cerca de un espectador pasivo muy seducido por la moda semiótica-marxista. No cabía la posi-

## DOSSIER

bilidad de que se produjeran otras alternativas de interpretación. La crítica devino también en moda mientras que el pensamiento independiente permanecía ausente.

**Hasta ahora lo que había pasado es que atendíamos más al mensaje y muy pocas veces escuchábamos a la persona. Pero cuando empezamos a escuchar al receptor del mensaje, ese “receptor” devino “audiencia” de los medios tradicionales y no mero sujeto que muchas veces no cuestionaba las ideologías de los productos culturales.**

Un dato curioso es que en los años setenta se hablaba del enfoque Emirec de Cloutier (1973), acrónimo que significa que la persona además de consumir debería tener la posibilidad de emitir. Esta idea al parecer no se entendió bien, o no logró calar en América Latina. Se esperaba que la comunicación alternativa permitiría fortalecer la cultura y valores humanos. No fue así. Muchas de las organizaciones que pudieron hacer comunicación no tuvieron otra “alternativa” que emular la lógica de producción de las industrias culturales. O la alternativa era repetir consignas antiimperialistas teñidas de marxismo.

Si la educación mediática estaba encapsulada en el medio, vale decir, en el llamado mediocentrismo y en los efectos perniciosos de los mensajes, esto es, en la efectología, esta situación cambiaría de manera radical en la década de los años ochenta cuando el filósofo Jesús Martín-Barbero formuló la tesis de que hay que cambiar el objeto y concentrarse en el proceso de recepción, es decir, valorar la cultura para entender las negociaciones que se establecen en torno a los mensajes generados por la industria masiva audiovisual. Este pensador resalta que hay que desmitificar el poder de emisión de los medios, en concreto señala:

Los medios de comunicación juegan un papel relativo en la redefinición de la identidad. Yo he sido muy reacio a atribuir un papel excesiva-

mente fuerte a los medios. Los medios tienen el poder que les otorga la gente, influyen en la medida en que son espacio del reconocimiento de los vacíos que deja la política y la Cultura con mayúscula. Los medios de comunicación juegan un papel muy importante de modernización de las costumbres, con todo lo que esto tiene de contradictorio, dado que el discurso mediático es reanudable, reapropiado y reconfigurado. (Martín-Barbero en Gaya y Rizo, 2002)

La tesis de Martín-Barbero (1987) *De los medios a las mediaciones* nos permitió entrar con otra mirada al siglo XXI. Ya no nos preguntábamos solamente cómo influyen los medios. Ahora ocuparía nuestra atención la pregunta cómo se interactúa con la ecología comunicacional. Ambas interrogantes cabalgan juntas para comprender la pluralidad de influencias legítimas que priman en la comprensión de los mensajes.

Es una verdad de Perogrullo que los medios influyen para bien o para mal. Pero hay que darle prioridad al campo de experiencia de las personas para que expresen de manera sincera su vivencia con los medios. Hasta ahora lo que había pasado es que atendíamos más al mensaje y muy pocas veces escuchábamos a la persona. Pero cuando empezamos a escuchar al receptor del mensaje, ese “receptor” devino “audiencia” de los medios tradicionales y no mero sujeto que muchas veces no cuestionaba las ideologías de los productos culturales.

La audiencia pasó a ser *prosumidor* transmedia cuando Internet posibilitó el desarrollo de aplicaciones para que la persona, además de consumir en redes sociales, también pudiera generar contenidos *online*. El proceso informativo de los medios tradicionales (*offline*) era de “uno a todos”. Por ejemplo, la televisión difundía mensajes en una sola dirección a todo tipo de receptores. Hoy, el prosumidor es capaz de generar contenidos y narrativas transmedia de “uno a todos y de todos a todos”. Estamos en presencia de la *era del prosumidor*, esto significa que hay que adaptarse a las convergencias culturales y tecnológicas, ejercitar la cultura colaborativa, vale decir, las narrativas se cons-

truyen entre todos; esto supone acostumbrarse a la interacción con las pantallas y crear canales *YouTube* personales para influir en el ser digital de los ciudadanos.

**“SI QUIERES ENSEÑAR LATÍN A PEDRO, ANTE TODO HAS DE CONOCER A PEDRO Y, ADEMÁS, SABER LATÍN” | KAPLÚN, 1992**

Podríamos decir que este sabio adagio aplicado al tema que nos convoca podría redefinirse de esta manera: “Para enseñar narrativas transmedia a Pedro hay que saber de narrativas pero también hay que conocer a Pedro en sus prácticas culturales transmedia”. Este potente adagio debería ser la idea fuerza de toda pedagogía y, en específico, de la educación mediática e informacional, ya que toma en consideración el contexto social y las prácticas culturales *offline* y *online* de los ciudadanos. En este sentido:

[...] es *fundamental conocer y comprender al sujeto receptor*, no sólo en cuanto usuario, en ese dilatado lapso que dedica a los mensajes, sino en su totalidad como individuo: en sus condicionamientos, sus relaciones (o ausencia de relaciones con los otros) *el contexto de su vida cotidiana, el ámbito sociocultural en que se halla inmerso*. (Cursivas nuestras). (Kaplún, 1995)

Imprescindible que la educación desarrolle métodos que sirvan para el análisis de la cultura digital del siglo XXI. Al parecer, nos estamos dejando asombrar por las innovaciones tecnológicas en desmedro de la reflexión pedagógico-comunicacional. Contamos con abundante teoría sobre las competencias mediáticas, pero constatamos un “exceso de escasez” de propuestas que cristalicen en todos los niveles educativos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) destaca una serie de beneficios de la educación mediática e informacional orientados a un uso responsable de los medios, Internet y de las tecnologías de avanzada, a saber: imparte un conocimiento crucial sobre las funciones de los canales de medios e información en las sociedades democráticas; fortalece el desarrollo de medios y sistemas de información que sean li-

bres, independientes y pluralistas; considera la alfabetización mediática e informacional como un todo que incluye una combinación de competencias (conocimiento, destrezas y actitudes); implica que los ciudadanos tengan conocimiento sobre la localización y el consumo de la información así como sobre la producción de dicha información; facilita el diálogo intercultural, el entendimiento mutuo y el entendimiento cultural de las personas a través de la alfabetización mediática como herramienta esencial, como lo señalan Wilson *et al.* (en Alcolea-Díaz *et al.*, 2020); las TIC son una herramienta útil para complementar los sistemas de educación tradicionales o escolares, acrecer sus posibilidades y hacerlos capaces de adaptarse a las diferentes necesidades de formación y aprendizaje de las sociedades. La simulación informática, las conferencias telemáticas, audiovisuales o informáticas, el aprendizaje virtual, junto con los programas educativos televisados o difundidos por radio, pueden llegar a alcanzar públicos más amplios que la educación tradicional en el aula (Unesco, 2001).

**La educación en medios tiene que repensarse ante la evolución rápida de las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo encaramos los desafíos que tenemos ante las tecnologías y sus aplicaciones en la red social? ¿Cómo educamos en narrativas transmedia si no existe el hábito de la lectura? ¿Cómo se relata en modo transmedia si no se ha podido atenuar el analfabetismo funcional?**

Se ha teorizado mucho sobre la sociedad-red, pero se ha ejercitado poco sobre el diseño de programas apropiados de formación y capacitación en las escuelas y en las universidades. A esta situación se añade que existe dispersión de información sobre el uso educativo de las tecnologías, de la inteligencia artificial, de las redes sociales como Meta (o Facebook), YouTube, WhatsApp, Instagram, TikTok. De igual manera, abunda la literatura acerca de las na-

## DOSSIER

rrativas transmedia y no sabemos, a ciencia cierta, si los usuarios son conscientes de sus propias competencias en torno a esta modalidad de narrar en la cultura digital. Se trata de un tipo de cultura que puede ser definida: "... como el conjunto de prácticas, costumbres y formas de interacción social que se llevan a cabo a partir de los recursos de la tecnología digital como el Internet" (Borges, 2019).

### **El narrador transmedia, en cierta medida, juega al *Cadáver exquisito* de los surrealistas de 1925, en virtud de que cada narrador es libre de contar lo primero que le venga a la mente mediante la asociación libre y espontánea de las ideas.**

Las tecnologías de la información y la comunicación han influido radicalmente en la manera de comprender la educación del siglo XXI. Por lo tanto, no tiene mucho sentido reflexionar sobre las teorías del aprendizaje modernas si estas no establecen convergencia con la cultura digital. Mucho tienen que decirnos, en este joven siglo XXI, por ejemplo, Vygotski, Ausubel, Novak, Bruner, Piaget, sobre cómo educar en torno a las redes sociales, los teléfonos inteligentes y los videojuegos, dada la vigencia de los planteamientos de ellos sobre estos asuntos educativos: la mediación cultural, la zona de desarrollo próximo, el fomento del aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y las etapas de desarrollo cognoscitivo de los cibernautas.

Tenemos que aprender a distinguir entre la incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo y el desarrollo de métodos para analizar de manera creativa y ponderativa los contenidos que se generan en los medios masivos *online* y en las redes sociales. Dicho de otra forma, las tecnologías y las redes sociales pueden estar al servicio de los planes y programas de estudio, o estas pueden ser objeto de comprensión analítica cuando se indaga sobre contenidos digitales y los procesos de interacción que se establecen con las redes sociales y con las comunidades de interpretación *online*.

La educación en medios tiene que repensarse ante la evolución rápida de las tecnologías de la información y la comunicación. ¿Cómo encaramos los desafíos que tenemos ante las tecnologías y sus aplicaciones en la red social? ¿Cómo educamos en narrativas transmedia si no existe el hábito de la lectura? ¿Cómo se relaciona en modo transmedia si no se ha podido atenuar el analfabetismo funcional? Por cierto, el maestro Arturo Uslar Pietri (en *Almeida*, 2011), citando un estudio estadounidense, nos decía:

Un analfabeta funcional es un ser que ha recibido en la escuela, la enseñanza normal de la lectura y la escritura pero que en su vida ordinaria la usa muy poco, la maneja insuficiente y torpemente y no depende de ella para lo esencial de su información y comunicación. Prácticamente no lee libros, es poco y limitado su acceso a los periódicos y experimenta dificultades insalvables para obtener por escrito un pensamiento o un concepto.

Jenkins (2003) introdujo el concepto de "narrativas transmedia" en un artículo publicado hace veinte años. Este tipo de narrativa forma parte de la convergencia cultural de los medios *online*, que genera relatos a través de múltiples canales. Como él mismo lo explica:

En la forma ideal de la narración transmedia, cada medio hace lo que mejor sabe hacer, de modo que una historia pueda ser introducida en una película, expandida a través de la televisión, novelas o cómics y su mundo podría ser explorado y experimentado a través del juego. Cada entrada a la franquicia ha de ser independiente, de forma que no sea preciso haber visto la película para disfrutar con el videojuego y viceversa. Cualquier producto dado es un punto de acceso a la franquicia como un todo. (Jenkins, 2003)

Los fans o los prosumidores de transmedia (productores de contenidos narrativos que expanden en las redes sociales *online*) también pueden contar historias que parten de la industria del entretenimiento, de las obras literarias, de algún hecho noticioso o de las bellas artes.

En la misma línea conceptual de su colega Jenkins, Scolari define las "narrativas transmedia":

Como el cruce y la combinación de dos elementos, por un lado, la historia, el relato, se expande en muchos medios y plataformas. Una historia puede empezar en un cómic, después, una parte del mundo narrativo se cuenta a través de una película, otra parte se cuenta a través de un video juego o en una novela. Cada texto cuenta una parte diferente de ese mundo narrativo. (*Glosario Social Expandido*, 2015)

Scolari añade que los fans (prosumidores, aficionados y seguidores) participan en la reconstrucción o expansión infinita del relato mediante parodias, conflictos y finales alternativos, "... expandiendo las cosas que les pasen a los personajes". Los fans pueden representar un universo espacio-temporal, una diégesis alternativa, expandible a otras plataformas (TikTok, Instagram, Facebook).

Con la expansión narrativa se pretende motivar la atención de los cibernautas sedientos de historias digitales. Diremos que los fans asumen el rol de prosumidores si se identifican con las historias que fluyen en el ciberespacio. Por ejemplo, de la película *Star Wars* se han creado franquicias en libros, el formato cómic, series de televisión hasta incluso en videojuegos, puesto que permite que el fan-prosumidor tenga una experiencia más personal con la historia (Baltazar, 2022). Esto significa que el usuario de las redes digitales no es el mismo usuario del siglo XX que, en calidad de telespectador, lector de periódicos o radio-oyente, cohabitaba y sigue cohabitando con los medios tradicionales, *offline*, antes de la irrupción de Internet en todos los ámbitos de la vida.

Es necesario examinar cuáles son las competencias idóneas de un narrador transmedia que, dicho sea de paso, se diferencia de manera sustancial del narrador tradicional de géneros literarios (novela, cuento y poesía) antes de la llegada de Internet. Una de las diferencias radica en que las narrativas transmedia abrevan de la obra original para recrear otros universos narrativos posibles en diferentes medios. Así, la narración de una historia es producto de una intervención colectiva que cristaliza en las redes sociales. El narrador transmedia, en cierta medida, juega al *Cadáver exquisito* de los su-

rrealistas de 1925, en virtud de que cada narrador es libre de contar lo primero que le venga a la mente mediante la asociación libre y espontánea de las ideas.

Vale decir que la narración transmedia se desarrolla entre varios individuos que se identifican con tribus de *Fanfiction* y cuyo fin es construir historias desde una hibridad y pluralidad cultural sin precedentes. Ya hemos dicho que la fuente original de la narración transmedia puede provenir del mundo real, del universo ficcional de las industrias culturales, del llamado periodismo transmedia, de la literatura, esta última, una de las bellas artes más antiguas de la humanidad.

**Los valores que no se interiorizan, que no se experimentan, se evaporan con el tiempo. La comprensión de los medios debería comenzar por anteponer el examen de uno mismo, como audiencia y prosumidor, para responder a los porqués de nuestras prácticas de consumo y producción.**

Con la presencia de las narrativas transmedia en la cultura digital debemos replantearnos una cibersemiótica que estudie la forma de expresión y contenido de los géneros narrativos transmedia que se generan en las redes sociales. Son géneros que abrevan de los géneros televisivos y cinematográficos, pero en versión digital mediante contenidos fragmentados *online*, que duran pocos segundos. Pensamos en Charles Morris (1985) para preguntarnos cómo es la función pragmática, semántica y sintáctica del signo en la cultura digital. Vale decir, hay que examinar, por ejemplo, estos aspectos: la relación del usuario con las redes, la distinción entre lector tradicional y lector *online*, la semiótica de la ciberdiégesis o el universo espacio temporal que se codifica en las redes y la estructura narrativa transmedia, incluyendo las transiciones de orden sintáctico que expliquen cómo es la intertextualidad transmedia de una red social a otra.

## DOSSIER

Pensamos también en Abraham Moles para preguntarnos cuáles son los nuevos rasgos de la cultura mosaico en la sociedad red, cuando sabemos que antes de la llegada de Internet, este tipo de cultura representada por las industrias culturales favorecía y sigue favoreciendo: "... un tipo de saber disperso, compartimentado, descontextualizado, incoherente. No hay un saber jerarquizado y estructurado en el que insertar las informaciones nuevas. La única coherencia hay que buscarla en el seno del propio medio, en su propia lógica interna" (Ferrés, 1994: p. 29).

Aún en este siglo XXI, desconocemos a las audiencias y prosumidores transmedia (producen y consumen contenidos en las redes) porque sea dicho de una vez: el prosumidor que tenga la posibilidad de *conocerse a sí mismo*, de interiorizar más en su ser, probablemente, sea más consciente de la responsabilidad que supone la comunicación interpersonal y masiva.

De acuerdo con lo anterior, la educación mediática debería comenzar por lo ontológico-educativo, esto es, debería comenzar por una relación consigo mismo que nos permita encarar de manera sosegada la realidad en términos emocionales y racionales. La educación que no indaga sobre el ser, que evita lo ontológico (lógica de la interioridad), que soslaya los *porqués* de las intenciones y proceder y que solo

se concentra en conceptos y procedimientos, sin el examen cultural de esos componentes, está condenada al fracaso porque el ser humano necesita interpelarse como si fuese un ejercicio moral y espiritual del diario vivir. Los valores que no se interiorizan, que no se experimentan, se evaporan con el tiempo. La comprensión de los medios debería comenzar por anteponer el examen de uno mismo, como audiencia y prosumidor, para responder a los porqués de nuestras prácticas de consumo y producción.

Según Scolari, la educación transmedia se entiende como un conjunto de competencias que se desarrollan en el ámbito de una cultura colaborativa:

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. Si las formas tradicionales de alfabetismo interpelaban a los sujetos principalmente como iletrados (un sujeto ‘ni-ni’, que no escribe ni lee) o consumidores (lectores, espectadores), el alfabetismo transmedia los considera ‘prosumidores’ (productores + consumidores). (Scolari, 2016)

En la figura 1 se especifica la distinción entre las diversas modalidades de alfabetismo según Scolari:

Figura 1. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia			
	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
SopORTE mediático	Libros y otros textos impresos	Broadcasting (TV)	Redes digitales
Semiótica del medio	Verbal (leer/escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos/transmedia)
Interpelación del sujeto	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
Objetivo de la acción	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y, en menor medida, productores	Desarrollar <i>prosumidores</i> críticos
Entorno de aprendizaje	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

Nota: tomado de SCOLARI, C. (2016): "Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación". En: *Telos: Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*. P.103.

El alfabetismo transmedia centra su atención en el espacio de aprendizaje, esto es, en el aula sin muros de McLuhan (Carpenter y McLuhan, 1974: p. 8), o en las competencias del aprendizaje informal que los estudiantes desarrollan fuera de las instituciones educativas:

[...] si el alfabetismo tradicional se inspiraba en la lingüística y el alfabetismo mediático estaba anclado en una teoría de los efectos de los medios, el alfabetismo transmedia considera los estudios culturales –ya sea de matriz británica o latinoamericana– y la ecología de los medios como marcos teóricos privilegiados. (Scolari, 2016)

Para que la educación mediática e informacional sea efectiva, debe conocer a los prosumidores que desarrollan e intercambian las narrativas transmedia en las redes sociales. Los narradores transmedia se caracterizan por lo siguiente: pretenden influir en los cibernautas para que se conviertan en seguidores (*followers*) de las narrativas; de forma intencional o no, los productores transmedia establecen las condiciones para una cultura participativa *online*, una cultura digital que puede comenzar el proceso de interacción en la red de “uno a todos” y luego de “todos a todos”, porque los cibernautas que participan en una narrativa transmedia también desean expandir y hacer visibles sus relatos a otras comunidades *online*; hablar de usuarios transmedia es referirse a la inteligencia colectiva de Lévy (2004), en el entendido de que los cibernautas que practican estas narrativas están dando cuenta de su capacidad intelectual para generar un producto cultural colectivo.

### USOS EDUCATIVOS DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA: ALGUNAS TENDENCIAS ACTUALES

Si bien es muy amplia la cantidad de trabajos académicos que hoy aportan información útil y de alto valor sobre los usos de las narrativas transmedia en la educación, la innovación tecnológica incesante, la proliferación veloz y a gran escala de los cambios derivados de ella y la ubicación dispersa de esas investigaciones nos deben impulsar a acompasar la revisión y la

reflexión académica de forma que podamos conocer y aprovechar las bondades de esa arista de la cultura digital contemporánea, determinar las oportunidades de mejoramiento a futuro y pensar a tiempo sobre las acciones que deben ser propuestas e implementadas para generar los cambios que se requieran.

**la innovación tecnológica incesante, la proliferación veloz y a gran escala de los cambios derivados de ella y la ubicación dispersa de esas investigaciones nos deben impulsar a acompasar la revisión y la reflexión académica de forma que podamos conocer y aprovechar las bondades de esa arista de la cultura digital contemporánea**

Por ello, nos propusimos seleccionar y analizar una muestra documental intencional que nos permitiera identificar algunos usos educativos de las narrativas transmedia en la actualidad. La muestra está compuesta por quince documentos publicados durante el periodo comprendido entre diciembre de 2021 y abril de 2023 (Cardona, 2021; Acevedo y Vargas, 2022; Acuy y Baca, 2022; Ambrosino, 2022; Cappelletti, 2022; Cruz, 2022; Lee, 2022; Lutkenhaus *et al.*, 2022; Montoya, 2022; García, 2023; Junguitu y Osuna, 2023; Mendoza y Hermann-Acosta, 2023; Nava, 2023; Oblitas, 2023; Olaya, 2023).

Una clasificación inicial de la muestra documental analizada nos permitió establecer que los usos educativos de las narrativas transmedia se corresponden con las siguientes áreas generales (aunque no se circunscriben exclusivamente a ellas):

- Aprendizaje de la lengua materna y de lenguas extranjeras (Cardona, 2021; Lee, 2022; Montoya, 2022; Mendoza y Hermann-Acosta, 2023; Nava, 2023).
- Educación en valores e identidad personal y colectiva (García, 2023; Junguitu y Osuna, 2023).

## DOSSIER

- Inteligencia emocional desde la literatura infantil (Acevedo y Vargas, 2022).
- Cultura, arte y patrimonio (Oblitas, 2023; Olaya, 2023; Mendoza y Hermann-Acosta, 2023).
- Saneamiento, planificación familiar e igualdad de género (Lutkenhaus *et al.*, 2022).
- Prácticas pedagógico-comunicacionales digitales, desde las estrategias educativas, en general, hasta específicamente la evaluación transmedia (Acuy y Baca, 2022; Ambrosino, 2022; Montoya, 2022).
- Alfabetización transmedia y digital (Cappelletti, 2022; Cruz, 2022).

**La construcción de este universo transmedia potenció la comprensión lectora no lineal de los estudiantes mediante productos grupales que implicaron el logro de un nivel alto: la lectura crítica o de juicio valorativo y la reflexión correspondiente, producto de relacionar y evaluar la información o las afirmaciones del texto con respecto a otras fuentes y su propio conocimiento**

En segunda instancia, a partir de la naturaleza del origen de los usos educativos de las narrativas transmedia que colegimos de los estudios analizados, establecimos tres categorías principales: *usos de origen fáctico*, basados en hechos o en hallazgos de investigación relacionados con la ejecución de propuestas o con experiencias educativas en comunidades específicas; *usos de origen profáctico* (vocablo que proponemos a partir de la locución *factum*), representados por usos identificados a partir de aproximaciones prospectivas, propuestas teóricas formuladas mas no implementadas, artículos de revisión o reflexiones académicas sobre las narrativas transmedia como oportunidades para contribuir a solucionar problemas sociales o educativos; y finalmente, *usos transversales o de origen mixto*, una categoría que intenta

reflejar el carácter basal de algunos usos que permean o atraviesan tanto los usos de origen fáctico como de origen profáctico y que, además, pueden tener un origen mixto (propuestas ejecutadas total o parcialmente y aproximaciones prospectivas o propuestas teóricas no implementadas hasta el momento).

### **NARRATIVAS TRANSMEDIA Y USOS EDUCATIVOS DE ORIGEN FÁCTICO**

A partir del análisis de las investigaciones incluidas en la muestra, específicamente los proyectos ejecutados o las propuestas aplicadas, seguidamente presentamos, sin un orden jerárquico implícito, los diez principales usos educativos de origen fáctico de las narrativas transmedia.

En conjunto, ellos dan cuenta de la utilización de la narrativa transmedia en todos los niveles educativos y en áreas de conocimiento y proyectos transmedia diversos (incluso de entretenimiento educativo):

*Puente entre la educación, la cultura digital y el fortalecimiento de valores democráticos como la igualdad y la participación.* Si bien pese a las desigualdades de conectividad y de acceso a los pocos recursos disponibles, García (2023) sostiene que una estrategia didáctica que permita la coexistencia de los formatos digitales y tradicionales en función de un aprendizaje crítico y político hace posible la ejecución de una propuesta pedagógica mediante la narrativa transmedia (pp. 163-164), otras investigaciones (Nava, 2023) advierten sobre la necesidad de un diagnóstico inicial tanto individual como grupal, dado que muchos alumnos desconocían las plataformas para desarrollar la narrativa transmedia, no tenían acceso ni a un computador personal, ni a Internet, o tenían que compartir el teléfono móvil, y estos factores dificultaron su uso y contribuyeron a causar desmotivación en el alumnado (pp. 46-47). A partir de experiencias de este tipo, identificamos oportunidades para fortalecer la igualdad de acceso y la participación desde los entornos educativos a propósito de la implementación

de iniciativas relacionadas con las narrativas transmedia.

*Intercambio narrativo significativo desde el entretenimiento educativo transmedia para promover el compromiso con temas sociales, como el saneamiento, la planificación familiar y la igualdad de género.* Lutkenhaus *et al.* (2022) demostraron que los marcadores incrustados en los formatos de contenido de las redes sociales vinculadas con una serie televisiva melodramática que formaba parte de una iniciativa transmedia más grande de entretenimiento educativo para promover el saneamiento, la planificación familiar y la igualdad de género en la India, pueden ser rastreados a lo largo del tiempo y en diferentes plataformas y, además, ser utilizados para estimular el intercambio significativo del compromiso de la audiencia sobre temas sensibles (corpus de historias significativas), aprovechando su intencionalidad original (p. 15).

Sobre la base del concepto de círculos de historias digitales (*digital story circles*), estos investigadores sostienen que la narrativa de la serie sirvió como fuente de resonancia e inspiración y la invitación a las audiencias para que respondieran con sus opiniones, predilecciones y perspectivas resultó menos lineal de lo esperado y pareció ser importante para estimular y mantener el compromiso: una invitación fuerte (por ejemplo, solicitar a las audiencias que terminaran la letra de las canciones, mostrar una escena y preguntar qué harían las audiencias en lugar de uno de los protagonistas, o invitar a las audiencias a compartir sus historias, comentarios e imágenes) explicó a menudo la diferencia entre un puñado y cientos de comentarios en torno a los problemas sociales y de salud destacados, y las respuestas de la audiencia incluyeron desde la publicación de imágenes y mensajes sobre parejas, hermanas, madres u otros miembros de la familia, hasta mensajes sobre la igualdad de género y la importancia de comunidades limpias y sanitarias (Lutkenhaus *et al.*, 2022: p. 15). El compromiso de las audiencias fue más significativo en torno a temas sensibles cuando miembros de esta fueron

invitados a un desafío y aumentó con los mensajes de afiliación que incluían personajes populares, expertos e inspiradores, reales o ficticios (p. 16).

Otros trabajos de la muestra que analizamos se refieren también a la visibilización de compromiso de las audiencias con la realidad social y con el universo a través de ese tipo de redes y a partir de otra serie transmedia de entretenimiento educativo (Junguitu y Osuna, 2023: p. 160).

### **El compromiso de las audiencias fue más significativo en torno a temas sensibles cuando miembros de esta fueron invitados a un desafío y aumentó con los mensajes de afiliación que incluían personajes populares, expertos e inspiradores, reales o ficticios**

*Inducción y logro de la participación activa en el trabajo de clase.* Aunque la relación de las narrativas transmedia con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la universidad (nivel principiante) es incierta, dados los resultados distintos de los participantes en las pruebas de memorización y recuerdo, entre los indicadores de una participación estudiantil activa se encuentra la organización de la información (recopilada en plataformas similares) de maneras completamente diferentes, incluso sin la ayuda del profesor (Lee, 2022: pp. 34-38). Montoya (2022: p. 9) también reseña la participación activa y la construcción de los propios aprendizajes a propósito de la cocreación de contenido por parte de los estudiantes universitarios de lengua inglesa con orientación en cine y literatura a partir de las narrativas transmedia.

*Potenciación de la comprensión lectora desde la cocreación implícita en la construcción y expansión del universo transmedia por parte de jóvenes prosumidores.* A partir del diseño e implementación de un proyecto educativo transmedia para potenciar las competencias

## DOSSIER

de comprensión lectora de un libro, estudiantes de octavo grado desarrollaron un universo transmedia conformado por un fanzine de las interpretaciones de las lecturas o escuchas; una radionovela producida con el teléfono móvil y una aplicación de edición de audio para incorporar música y efectos sonoros; varias fotografías como vías de extensión y adaptación de la interpretación grupal del texto; un mapa interactivo elaborado mediante una herramienta disponible en una plataforma web; un perfil en Instagram y una exposición; y al respecto manifestaron que “... se sintieron muy bien en la realización de todo el proyecto, ya que lo consideraban una propuesta nueva, sin la necesidad de tener un texto, leerlo en clase y éste ser evaluado por el profesor” (Cardona, 2021: pp. 26-30). La construcción de este universo transmedia potenció la comprensión lectora no lineal de los estudiantes mediante productos grupales que implicaron el logro de un nivel alto: la lectura crítica o de juicio valorativo y la reflexión correspondiente, producto de relacionar y evaluar la información o las afirmaciones del texto con respecto a otras fuentes y su propio conocimiento (Cardona, 2021: pp. 30 y 32). Nava (2023: p. 46), por su parte, concluyó que el uso de la narrativa transmedia permite desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de telesecundaria por lo cual sugiere la implementación de este tipo de experiencias educativas en otros grupos.

*Reflexión sobre el significado de la práctica docente a partir de la evaluación mediadora de los proyectos educativos a fin de transitar hacia una “evaluación transmedia”.* Montoya (2022), partiendo de la concepción de la lengua extranjera como práctica social (los proyectos transmedia solicitados debían entregarse en nivel proficiencia avanzado de inglés) y de la evaluación “...como un estado de desempeño y de uso de la lengua meta” más allá de la evaluación del resultado incorrecto o erróneo, si bien utilizó un estándar europeo tanto para medir el nivel de comprensión como para seleccionar materiales, diseñar criterios de evaluaciones y organizar los programas de cursos para la ense-

ñanza de lenguas extranjeras, simultáneamente priorizó una evaluación mediadora no estandarizada para fomentar la reflexión, reconstruir los aprendizajes y comprender el significado de las acciones docentes (pp. 6-7). Es sobre esa base que sugiere como objetivos de la evaluación transmedia “... fomentar la participación plena en contextos interculturales” y “... ponderar contenido a través de múltiples plataformas, teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas” y una mirada docente comprensiva (Montoya, 2022: p. 9).

*Mejoramiento de la empatía y la convivencia escolar de niños* entre cinco y nueve años de edad a través de talleres lúdico-vivenciales y expansiones de cuatro cuentos clásicos infantiles, documentadas en narrativas transmedia, que permitieron la expresión de emociones con libertad y creatividad (Acevedo y Vargas, 2022).

*Contribución con la alfabetización transmedia y la educación formal* a nivel de estudios de posgrado a partir del desarrollo de un formato nativo del entorno digital (proyecto transmedia de una serie web) y dos productos finales adicionales (un video promocional y un plan de negocios), gracias a la convergencia, remediación y flexibilidad que caracterizan la producción y distribución de las series web, además del compromiso que los recursos de interactividad crean entre las audiencias y los contenidos (Cappelletti, 2022). En cuanto a la alfabetización mediática de prosumidores entre seis y doce años de edad, otras investigaciones de la muestra analizada reconocen que es potenciada por la narrativa transmedia de una serie de entretenimiento educativo (Junguitu y Osuna, 2023: p. 161).

*Confrontación y problematización del lugar de las mediaciones tecnológicas en la práctica pedagógica, sin centrarse exclusivamente en factores relacionados con la infraestructura tecnológica o la destreza docente* (García, 2023: p. 163).

*Creación de oportunidades de aprendizaje, de cocreación de contenidos y de empoderamiento de jóvenes prosumidores, webactores y Emirec*, enmarcadas en la cultura de la participación y en la sociedad posdigital, a partir de la confluencia de la transmedialidad de una serie de entretenimiento educativo atractiva para la generación alfa. Junguitu y Osuna (2023) se refieren a la invitación para cocrear conjuntamente la canción del verano de 2022 a partir de instrucciones proporcionadas mediante un video explicativo y una base musical y rítmica como un uso educativo específico de la serie *Go!azen* más allá de su naturaleza musical (implicó también lengua, valores, creatividad, colaboración, trabajo en equipo y aprendizaje para afrontar retos) y, como resultado, más de quinientos prosumidores jóvenes (seis a doce años de edad) aportaron sus ideas para la canción (pp. 148-161). Asimismo, los investigadores consideran que esta serie musical transmedia de entretenimiento educativo fue un recurso para la educación en valores y para abordar la diversidad (p. 159).

*Contribución con la “apropiación de la identidad cultural desde el factor ancestral” de una generación incorporada a las nuevas redes de comunicación* (adolescentes entre 13 y 16 años de edad) a partir de la creación de un ecosistema transmedial, apoyado en recursos didácticos multimediales, físicos y naturales (García, 2023: p. 163).

### NARRATIVAS TRANSMEDIA Y USOS EDUCATIVOS DE ORIGEN PROFÁCTICO

Con respecto a esta categoría, que enfatiza la reflexión teórica sobre el hecho educativo, identificamos en la muestra analizada cuatro usos de las narrativas transmedia:

*Articulación de proyectos educativos con proyectos estatales de participación ciudadana, dirigidos a fortalecer el conocimiento y la preservación de ecosistemas naturales.* La propuesta de Oblitas (2023), al entender la comunicación como vía hacia el cambio social des-

de “... el acompañamiento a las comunidades en sus procesos de auto organización para la resolución de sus problemas sociales” (Alfaro, Carretero y Ángel en Oblitas, 2023: p. 9) y contemplar las narrativas transmedia en ese proceso, asume una perspectiva interdisciplinar, multimedia y colaborativa para la construcción de ecosistemas comunicativos, abiertos, horizontales y creativos, sin desestimar su articulación con proyectos de participación ciudadana, instituciones públicas y privadas, gremios y organizaciones civiles con el Estado (Oblitas 2023: pp. 8-9).

**[...] promover el conocimiento sobre la defensa del patrimonio natural y cultural mediante la narrativa transmedia, entendiendo el *storytelling* como una herramienta multidisciplinar en la educación básica que no debe privilegiar la transmisión de contenidos a través de historias, sino aprovechar “... el potencial de las tecnologías digitales para animar a los estudiantes a construir sus propias historias interactivas”**

*Valoración y preservación del patrimonio cultural y natural desde la posibilidad de generar cambios en la percepción de las comunidades a partir de la confluencia de la educación y las narrativas transmedia.* Desde la valoración del patrimonio natural y cultural y la necesidad de desarrollar acciones para sensibilizar y concientizar a los niños, adolescentes, jóvenes, padres de familia y demás actores sociales de las “zonas de amortiguamiento” sobre la protección y conservación del mismo, Oblitas (2023) propone promover el conocimiento sobre la defensa del patrimonio natural y cultural mediante la narrativa transmedia, entendiendo el *storytelling* como una herramienta multidisciplinar en la educación básica que no debe privilegiar la transmisión de contenidos a través de historias, sino aprovechar “... el potencial de las tecnologías digitales para animar a los estudiantes a construir sus

## DOSSIER

propias historias interactivas” a objeto de implicar más al alumno mediante la creatividad, la comunicación y la colaboración (pp. 10-12).

## Las narrativas transmedia permiten que los estudiantes asuman un papel activo dentro de los procesos didácticos mediante la investigación y construcción de conocimientos propios en las plataformas, la motivación y el interés por sus aprendizajes,

*Identificación de una vía posible para compaginar la protección y conservación del patrimonio natural y cultural por parte de las comunidades aledañas y los objetivos comerciales de la promoción turística.* Si bien no constituye un objetivo explícito del trabajo de Oblitas (2023), los términos de su propuesta al trasluz de su observación sobre la promoción turística como sector que está utilizando las tecnologías de la información en función de las expectativas de mercados web segmentados que buscan nuevas experiencias (p. 10), nos permiten identificar una vía posible para compaginar la protección y conservación del patrimonio natural y cultural desde la recreación colectiva del relato en distintas plataformas del universo expandido por parte de los pobladores aledaños con los objetivos comerciales de la promoción turística.

*Construcción colectiva del hacer pedagógico mediante un lenguaje transmedial en la educación universitaria a distancia en ambientes virtuales expandidos por la conectividad,* dado que las “narrativas digitales transmedia embebidas” son formas de cocreación a partir de relatos y se reconstruyen a través de micronarrativas configurativas (decisiones didácticas), contiguas (“cada momento de la enseñanza es un acto creativo en sí mismo”) y prospectivas (relatos emergentes que recuperan las pistas de las prácticas de cocreación de la comunidad educativa y consideran las prácticas de enseñanza como objeto de diseño) (Ambrosino, 2022: pp. 39-40).

## NARRATIVAS TRANSMEDIA Y USOS EDUCATIVOS TRANSVERSALES O DE ORIGEN MIXTO

En esta tercera categoría, identificamos esencialmente:

*Desarrollo armonioso de los procesos de enseñanza y de los aprendizajes significativos en todos los niveles de enseñanza gracias a la estrategia metodológica del storytelling* (Mendoza y Hermann-Acosta, 2023: p. 1317).

*Protagonización de los aprendizajes por parte de los estudiantes a partir de la motivación, del interés y de su papel activo como prosumidores.* Las narrativas transmedia permiten que los estudiantes asuman un papel activo dentro de los procesos didácticos mediante la investigación y construcción de conocimientos propios en las plataformas, la motivación y el interés por sus aprendizajes, y para ello es esencial el uso de las redes sociales y que los estudiantes como prosumidores expandan las narrativas, dada la familiaridad con la que ellos consumen y crean contenidos y la inmersión estudiantil que se logra mediante la interactividad atractiva e ingeniosa, especialmente cuando están involucradas la ludificación y la libertad para generar contenidos en distintas plataformas (Acuy y Baca, 2022: pp. 65-66). El papel activo de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes forma parte de las conclusiones de otras investigaciones (García, 2023: p. 163) de la muestra documental analizada, así como también el gran potencial del uso de la narrativa transmedia “... dentro de las prácticas pedagógicas [...] para llamar la atención de los estudiantes y producir en ellos un motivo auténtico de interés por el cual aprender” (Olaya, 2023: p. 17), y la relevancia del *storytelling* para dinamizar e innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, captar el interés y lograr mayor motivación de los estudiantes tanto universitarios como de bachillerato (Mendoza y Hermann-Acosta, 2023: pp. 1329-1330).

*Promoción de habilidades nuevas y actualizadas mediante las estrategias educativas*

*transmedia, potenciando aquellas desarrolladas por el modelo educativo tradicional e, incluso, permitiendo la expansión de historias a través de medios digitales y medios independientes de la virtualidad* (Acuy y Baca, 2022: p. 65).

*Integración de distintos enfoques educativos* (aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, aprendizaje cooperativo, pensamiento de diseño, y gamificación) *mediante las estrategias transmedia* y sus respectivos beneficios: la resolución de problemas o situaciones más allá del aula de clase y vinculados con el contexto cercano al estudiante; el papel activo de los alumnos para aprender fuera del aula mediante actividades, contenidos y el uso de recursos digitales (videoconferencias, presentaciones multimedia podcasts, libros electrónicos, colaboraciones en comunidades en línea); el trabajo a largo plazo en equipo y el apoyo grupal; la creación de contenidos de valor a partir de etapas definidas; y la construcción de un relato multiplataforma para los juegos y desafíos, respectivamente (Acuy y Baca, 2022: p. 65). En la muestra analizada, el uso didáctico del *storytelling* en cualquier asignatura desde los enfoques de enseñanza basada en problemas o en proyectos y el aprendizaje basado en retos es reseñado también por Mendoza y Hermann-Acosta (2023: pp. 1326-1327). En el apartado sobre los usos de origen fáctico hicimos referencia a otros trabajos de la muestra analizada que destacan varios de esos beneficios, especialmente, el papel activo de los alumnos con respecto a sus aprendizajes, la creación de contenidos en distintas plataformas y la organización en equipo (Cardona, 2021).

*Potenciación significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la lengua materna y las lenguas extranjeras en todos los niveles educativos gracias al storytelling*. Los beneficios, más allá de las competencias lingüísticas, también incluyen participación activa, interés, motivación, creatividad, entre otros (Mendoza y Hermann-Acosta, 2023: pp. 1327-1329).

*Retroalimentación y coordinación de las actividades educativas*, especialmente gracias a las redes sociales (Acuy y Baca, 2022: p. 66). Montoya (2022: p. 6) también destaca la importancia de la retroalimentación como elemento diferenciador entre evaluar los aprendizajes y para el aprendizaje.

*Identificación de necesidades de mejoramiento profesional y actualización docente* en tanto las narrativas transmedia requieren de la preparación en el uso de TIC y en la creación de contenidos por parte del profesorado (Acuy y Baca, 2022: pp. 65-66). Algunos de los trabajos de la muestra analizada contrastan el acceso al conocimiento tecnológico por parte de los estudiantes a través de sus teléfonos inteligentes versus la falta de ese mismo conocimiento en algunos docentes, situación que "... no permite indagar a profundidad qué herramientas son perfectas para su aplicación..." (Olaya, 2023: p. 57). Sin embargo, la gratuidad actual de aplicaciones que permiten desarrollar las narrativas transmedia representa una circunstancia propicia para fomentar la participación de las personas que no han utilizado estas herramientas tecnológicas previamente (Olaya, 2023: p. 67). Desde ese punto de vista, nuevamente identificamos un puente entre la educación y la cultura digital a objeto del uso responsable de los medios, Internet y las tecnologías destacado por la Unesco, según lo mencionamos en la primera parte de este artículo a propósito de los valores en las sociedades democráticas.

*Finalmente, otro estudio identifica necesidades de mejoramiento institucional en relación con los procesos educativos y la alfabetización digital*. Cruz (2022: p. 120) advierte sobre algunas "... situaciones que a futuro pueden comprometer la implementación de narrativas transmediales educativas", entre ellas, el requerimiento del acceso y la navegación a los relatos, particularmente cuando los procesos dentro del aula incluyen la alfabetización digital.

## DOSSIER

## CONCLUSIONES TRANSMEDIA

Este estudio documental revela que las narrativas transmedia se han usado recientemente con fines educativos en áreas muy diversas, entre ellas, el aprendizaje de la lengua materna y las lenguas extranjeras; la educación en valores e identidad; el saneamiento, la planificación familiar y la igualdad de género; la inteligencia emocional; la valoración y protección del patrimonio cultural y natural; la alfabetización transmedia y digital; y la evaluación transmedia, entre otras.

Si bien en la muestra analizada hay evidencias de cómo las narrativas transmedia han sido puestas al servicio de todos los niveles educativos, en distintas modalidades y áreas de conocimiento, las investigaciones también dan cuenta de algunas brechas y tareas pendientes que nos advierten sobre la necesidad urgente de sopesar la tendencia a implementarlas, bondades incluidas (estudiantes que participan activamente en sus procesos de aprendizaje y los protagonizan, aumento de su interés y motivación para aprender, cocreación estudiantil gracias a la expansión del universo transmedia de los proyectos propuestos, integración de distintos enfoques educativos, intercambios narrativos significativos por parte de los prosumidores, entre otras ventajas), con las responsabilidades que acarrearán las innovaciones tecnológicas en las sociedades democráticas más allá de los beneficios que parecieran deslumbrar a primera vista.

En otras palabras, no se trata únicamente de que exista un puente entre la educación y la cultura digital a propósito de las narrativas transmedia, sino también de observar y analizar detenida y oportunamente en qué medida se pudiera estar subestimando o desatendiendo el tema de la desigualdad de acceso y participación (no solamente con respecto a los estudiantes entre sí, sino también entre los estudiantes y los profesores) y si se está fomentando o no el pensamiento crítico sobre la mediación tecnológica, que tiende a ubicarse en el centro de atención, es decir, hasta qué punto se estaría promoviendo o no la acción y reflexión de los estudiantes y de los profesores más allá de la

mera implementación de la innovación tecnológica en tendencia a los temas o contenidos específicos de cada proyecto o serie transmedia.

**GUSTAVO HERNÁNDEZ DÍAZ**

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Profesor Titular de la UCV. Director del Centro de Investigaciones de la Comunicación de la UCAB desde 2018. Miembro de la revista *Comunicación* desde 1987.

**JENNY BUSTAMANTE NEWBALL**

Doctora en Humanidades de la Universidad Central de Venezuela. Profesora Titular del área formación audiovisual del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes.

**Referencias**

- ACEVEDO, A. y VARGAS, D. (2022): *Érase una vez... la empatía en los niños mediada por narrativas transmedia* [Trabajo de investigación para la Especialización en Educativa de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, Universidad Católica de Pereira]. <http://hdl.handle.net/10785/12455>
- ACUY, L. y BACA, D. (2022): "Beneficios de las narrativas transmedia como estrategias educativas en contextos digitales". En: *Hacedor*, 6(2), 60-69. <https://doi.org/10.26495/rch.v6i2.2251>
- ALCOLEA-DÍAZ, G., REIG, R. y MANCINAS-CHÁVEZ, R. (2020): "UNESCO's media and information literacy curriculum for teachers from the perspective of structural considerations of information". [Currículo de Alfabetización Mediática e Informacional de la UNESCO para profesores desde la perspectiva de la Estructura de la Información]. En: *Comunicar*, 62, 103-114. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-09>
- ALMEIDA, Y. (2011, diciembre 31): "El analfabetismo funcional-Arturo Uslar Pietri". En: *Desde mi ventana*. <https://yenilyalmeida.wordpress.com/2011/12/31/el-analfabetismo-funcional-arturo-uslar-pietri/>
- AMBROSINO, M. (2022): "La opción pedagógica a distancia como interfaz prospectiva de la educación universitaria digital". En: *Hipertext.net*, 25, 31-42. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2022.i25.04>
- BALTAZAR, L. (2022, mayo 09): "Los mejores ejemplos de Narrativas Transmedia para inspirarte a impulsar tu marca". En: *Crehana*. <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/ejemplos-de-narrativa-transmedia/>
- BORGES, C. (2019, agosto 16): "Cultura digital: ¿Cuáles son sus características e influencias en la sociedad?". En: *Rock Content*. <https://rockcontent.com/es/blog/cultura-digital/>
- CAPPELLETTI, M. (2022, noviembre 7-9): *Teaching transmedia communication through web series: a framework to*

- apply at classrooms. 15th Annual International Conference of Education, Research and Innovation, Sevilla, España. <https://doi.org/10.21125/iceri.2022.1478>
- CARDONA, A. (2021): *Proyecto educativo basado en las narrativas transmedia para potenciar las competencias de comprensión lectora en estudiantes de grado octavo de la institución educativa Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Pereira* [Trabajo de grado para el Programa de Licenciatura en Comunicación e Informática Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://hdl.handle.net/11059/13899>
- CARPENTER, E. y McLUHAN, M. (1974): *El aula sin muros: investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Laia.
- CLOUTIER, J. (1973): “La communication audio-scripto-visuelle”. En: *Communication et langages*, 19, 75-92. <https://doi.org/10.3406/colan.1973.4033>
- CRUZ, J. (2022): *Star Wars: una experiencia transmedia en el desarrollo de prácticas alternas de aprendizaje para la alfabetización digital* [Trabajo de grado para la Maestría en Educación para la Innovación y las Ciudadanías de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/62827>
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Paidós.
- GARCÍA, L. (2023): *Para el olvido, nada: una propuesta pedagógica para el desarrollo de la identidad cultural ancestral mediante la narrativa transmedia, en torno a la tradición oral de las estudiantes de grado octavo de la Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón, en el marco de la Pedagogía Crítica* [Trabajo de investigación para la Maestría en Pedagogía, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/50433>
- GAYA, C. y RIZO, M. (2002): *Entrevista con Jesús Martín-Barbero*. The Communication Initiative Network. <https://www.comminet.com/content/entrevista-con-jes%C3%BAs-mart%C3%ADn-barbero>
- Glosario Social Expandido. (Septiembre 27, 2015): *Definición “transmedia” Scolari* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5O2Atq2PqZw>
- JENKINS, H. (2003, enero 15): “Transmedia storytelling: moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling.” En: *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- JUNGUITU, L. y OSUNA, S. (2023): “Serie transmedia Go!azen. Educación en valores y tratamiento de la diversidad desde una perspectiva comunicativa.” En: *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(1), 147-164. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23251>
- KAPLÚN, M. (1992): *Conocer a las teleaudiencias: Una propuesta-proyecto para la investigación de los modos de recepción del público televidente*. Unesco.
- KAPLÚN, M. (1995): *Continuidades y rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador* [Ponencia mimeo]. IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen. La Coruña, España.
- LEE, Y. (2022): “A study of the effects of transmedia storytelling on active participation and language learning”. En: *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 23(2), 29-40. <https://doi.org/10.16875/stem.2022.23.2.29>
- LÉVY, P. (2004): *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Organización Panamericana de la Salud. <https://textos.pucp.edu.pe/pdf/2281.pdf>
- LUTKENHAUS, R., WANG, H., SINGHAL, A., JANSZ, J. y BOUMAN, M. (2022): “Using markers for digital engagement and social change: tracking meaningful narrative exchange in transmedia edutainment with text analytics techniques”. En: *Digital Health*, 8, 1-18. <https://doi.org/10.1177/20552076221107892>
- MARTÍN-BARBERO, J. (1987): *De los medios a las mediaciones (Comunicación, Cultura y Hegemonía)*. Gustavo Gili.
- MENDOZA, M. y HERMANN-ACOSTA, A. (2023): “Storytelling una herramienta digital en el ámbito educativo: revisión sistemática en el contexto suramericano”. En: *Dominio de las Ciencias*, 9(1), 1317-1333. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i1>
- MONTOYA, C. (2022, noviembre 9-11): *#evaluaciontransmedia: abordaje educativo en la universidad*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”, Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/101>
- MORRIS, C. (1985): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Paidós.
- NAVA, H. (2023): *Desarrollo de la competencia lectora en secundaria con narrativa transmedia* [Trabajo de grado para la Maestría en Aprendizaje basado en Competencias, Universidad Iberoamericana Puebla]. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/5660>
- OBLITAS, L. (2023): “Uso de la narrativa transmedia para promover la defensa del patrimonio natural y cultural”. En: *Revista INVECOM*, 3(2), 1-16. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/499>
- OLAYA, J. (2023): *Propuesta metodológica para el uso de narrativas transmedia como herramienta de aprendizaje para el fortalecimiento de la educación cultural y artística en los estudiantes del nivel de básica superior de la Unidad Educativa Particular Stable en la ciudad de Guayaquil* [Trabajo de grado para la Maestría en Educación mención Tecnología e Innovación Educativa, Universidad Estatal de Milagro]. <http://repositorio.unemi.edu.ec/xmlui/handle/123456789/6882>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2001): *Las Nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122593\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122593_sp)
- PINEDA, M. (2001): “Las teorías clásicas de la comunicación: balance de sus aportes y limitaciones a la luz del siglo XXI”. En: *Opción*, 17(36), 11-29. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/6226>
- SCOLARI, C. (2016): “Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación”. En: *Telos: Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad*, 103. <https://bit.ly/2QZEqLq>