

La narrativa transmedia consiste en historias que se explican a través de diferentes medios. Trasladarla a la educación nos permite repensar, entre otras cuestiones, dónde y cuándo aprendemos, los nuevos usos de los medios, los formatos y procesos de aprendizaje y las competencias necesarias para desarrollarnos

con plenitud como ciudadanos. Este libro ofrece una aproximación a la narrativa transmedia en la educación, definiendo su naturaleza e introduciendo sus posibilidades, como una propuesta que permite poner en la agenda educativa nuevos enfoques que ayuden a comprender y a mejorar los procesos de aprendizaje.

06

La guerra de los mundos. La narrativa transmedia en educación



Núria Molas Castells

OuterEDU

OPINIÓN FUNDAMENTADA SOBRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DIGITAL

Núria Molas Castells

La guerra de los mundos

LA NARRATIVA TRANSMEDIA EN EDUCACIÓN

En este libro te preguntan

narrativa transmedia

mundo

educación

juegos en educación

transmedia

convergencia de medios

cultura

medios

educación digital

contextos educativos

al

competencias digitales

nuevas competencias

alfabetización digital

tendencias educativas

metodologías emergentes

aprendizaje centrado en el estudiante

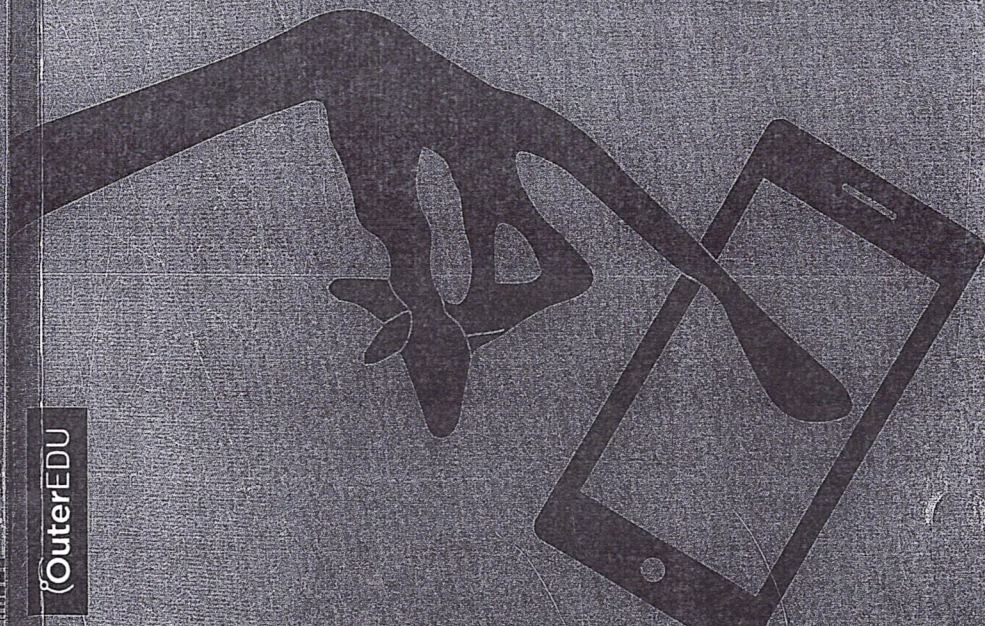
36 PEDAGOGIA 80003/01
53000 DIDACTICA Y METODOLOGIA
LA GUERRA DE LOS MUNDOS: LA
MOLAS CASTELLS. NURIA
9788491803133 65 1 002895756N 2 2019 SI
01400
2 401122 130701
14,00 €
GRV 20



ISBN 978-84-9180-313-3



9 788491 803133





Núria Molas Castells

Licenciada en Pedagogía, master en Enseñanza y aprendizaje en entornos digitales y doctora en Educación y sociedad por la Universitat de Barcelona (UB). Trabaja como especialista en investigación y tendencias en el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya y es profesora asociada en la UB. Su desarrollo profesional y de estudio se ha centrado en las consecuencias pedagógicas de la sociedad digital.

La guerra de los mundos

La guerra de los mundos

La narrativa transmedia
en educación

Núria Molas Castells

Director de la colección: Xavier Mas

Consejo asesor

Xavier Ferràs (Universitat de Vic)
Anusca Ferrari (European Schoolnet)
Pablo Lara (Universitat Oberta de Catalunya)
Víctor Moyano (Fundació Creafutur)
Charlotte Bouchet (Consultora en organización)
Cristóbal Cobo (Centro de Estudios Fundación Ceibal)
Javier Creus (Ideas for Change)
Jesús Martínez (Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
Generalitat de Catalunya)
Raúl Santiago (Universidad de La Rioja)
Cristóbal Suárez (Universitat de València)
Jordi Adell (Universitat Jaume I)
Linda Castañeda (Universidad de Murcia)
Ismael Peña (Director general de Participació Ciutadana. Generalitat
de Catalunya)
Alejandro Piscitelli (Universidad de Buenos Aires)

Diseño de la colección: Editorial UOC

Diseño de la cubierta: Oberta UOC Publishing

Primera edición en lengua castellana: noviembre 2018

© Núria Molas Castells, del texto

© Editorial UOC (Oberta UOC Publishing, SL) de esta edición, 2018

Rambla del Poblenou, 156

08018 Barcelona

<http://www.editorialuoc.com>

Realización editorial: Sònia Poch

Impresión: Prodigitalk

ISBN: 978-84-9180-313-3

Depósito legal: B 26040-2018

Ninguna parte de esta publicación, incluyendo el diseño general y de la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación, de fotocopia o por otros métodos, sin la autorización previa por escrito de los titulares del *copyright*.

Autora

Núria Molas Castells

Licenciada en Pedagogía, máster en Enseñanza y aprendizaje en entornos digitales y doctora en Educación y sociedad por la Universitat de Barcelona (UB). Trabaja como especialista en investigación y tendencias en el eLearn Center de la Universitat Oberta de Catalunya y es profesora asociada en la UB. Su desarrollo profesional y de estudio se ha centrado en las consecuencias pedagógicas de la sociedad digital.

Índice

Introducción	9
1. Alrededor del fuego: el poder del relato	15
1.1. Las historias, elementos constitutivos de la humanidad	15
1.2. Aprender con las historias y a través de ellas	24
2. La narrativa transmedia	29
2.1. ¿Qué es una narrativa transmedia?	29
2.2. ¿Solo puede denominarse <i>narrativa transmedia</i> ?	33
2.3. Las características básicas de una narrativa transmedia	38
2.4. La narrativa transmedia y los juegos	48
3. Una propuesta para entender la narrativa transmedia en educación	57
3.1. El mundo narrativo transmedia como escenario pedagógico	57
3.2. Ser protagonista: de la teoría a la práctica	62
3.3. El lugar y el tiempo de aprender: más allá de las costuras de los contextos institucionales	89
3.4. El papel del docente	100
3.5. Un enfoque metodológico	105

4. ¿Y ahora qué? Algunas líneas de futuro	111
4.1. La narrativa transmedia, ¿una moda o un modelo?	111
4.2. ¿Y si...?	117
Bibliografía	121

Introducción

(Locutor 3) Buenas noches, señoras y señores. Desde el Salón Meridian en el Hotel Park Plaza de Nueva York, oirán a Ramón Raquello y su orquesta. Ramon Raquello ejecutará «La Cumparsita».

Se inicia la pieza musical, cuando de repente, es interrumpida por el Locutor 2.

(Locutor 2) Señoras y señores, interrumpimos nuestro programa de baile y música para transmitirles un boletín especial de la Intercontinental Radio News. A las 7.40 h de Chicago, el profesor Farrel del Observatorio de Monte Jeanings comunica varias explosiones de gas incandescente a intervalos regulares en el planeta Marte [...]. Señoras y señores, debo comunicarles una grave noticia: Por increíble que parezca, tanto las observaciones de los científicos como la evidencia de nuestros ojos nos demuestran que esos seres extraños que se han descrito son la vanguardia de un ejército invasor procedente del planeta Marte.¹

Estos fragmentos corresponden a la transmisión radiofónica de la CBS del día 30 de octubre de 1938. Minutos antes, la locución había empezado así: «La Columbia Broadcasting System (CBS) y sus estaciones asociadas presentan a Orson Welles y al Mercury Theatre en *La guerra de los mundos*, de H. G. Wells». Muchos de los oyentes habían sintonizado la emisora cuando la transmisión ya había empezado, de modo que

1. Transcripción y traducción extraída de: <https://novedades.librosdelzorrojo.com/wp-content/uploads/2016/10/Traduccion%CC%81n-La-guerra-de-los-mundos.pdf>

se habían perdido la presentación de la adaptación radiofónica de dicha novela de ciencia ficción. Por ello, muchos oyentes lo interpretaron como una noticia real, como el anuncio en directo de una invasión de marcianos. A medida que la noticia se iba propagando, también empezaron las primeras reacciones y el pánico se extendió rápidamente. Las estaciones de tren se llenaron, las carreteras se colapsaron y muchas personas abandonaron sus casas, huyendo de la invasión de alienígenas que, según iba retransmitiéndose, iba causando la muerte de todos aquellos que estaban cerca, incluidos los periodistas que retransmitían la noticia sobre el terreno.

La veracidad que los radioyentes otorgaron a la ficción tuvo consecuencias en la vida real. La confusión entre realidad y ficción, y la interpretación de la audiencia provocó que la adaptación de una historia de ciencia ficción publicada en 1898 pasara a formar parte de una experiencia real y significativa para millones de personas. Fue así como se convirtió en uno de los eventos más recordados de la historia de la comunicación.

Todos podemos reconocer el poder de las historias para engancharnos, para sumergirnos en sus acontecimientos. Seguro que podemos recordar la lectura de alguna novela que nos emocionó y nos marcó en nuestra vida real, más allá de las páginas del libro. O las escenas de una película que nos hizo reflexionar y nos enseñó algo que integramos como una experiencia vital, igual que les pasó a los oyentes de la CBS en 1938 (¡aunque no hayamos llegado a hacer las maletas y a salir corriendo de nuestras casas!).

La capacidad que tienen las historias para sumergirnos, transportarnos e implicarnos despierta interés y ha sido explotada para múltiples finalidades y propósitos. Aunque el vínculo que nos ata a las historias no sea nuevo en absoluto, en las últimas décadas se han expandido las posibilidades de explicarlas y de acceder a ellas —debido a su perspectiva teórica y analítica en las ciencias sociales, y especialmente en la educación, el advenimiento de la sociedad digital y el cambio de funciones tradicionales del lector-autor, entre otros motivos—, ampliando las posibilidades de creación, difusión y distribución, y revalorizando así su interés.

Una de las fórmulas para reinterpretar las historias y convertirlas en más elásticas es la estrategia que utilizó Orson Welles, quien ochenta años atrás adaptó una novela para la radio, adecuando el guion, el lenguaje y el tiempo de un medio a otro. Después de Welles, también ha habido otras propuestas de adaptar, ampliar y modificar la narración original de *La guerra de los mundos*, transformando el lenguaje literario a videojuegos, películas u otros programas de radio. Por ejemplo, en el año 1940, en Quito se realizó una retransmisión de radio parecida a la que había hecho Welles, con consecuencias fatales: varias personas muertas y altercados por toda la ciudad. En 1953, se adaptó el libro de Wells al cine y, en 2005, se volvió a producir una película bajo la dirección de Steven Spielberg.

Esta idea de contar una misma historia a través de diferentes medios tiene una revalorización con la digitalización de las comunicaciones y de las informaciones, y surgen propuestas como la *narrativa transmedia*. Este es el foco de las siguientes páginas: aproximarnos a ese formato de narrativa que cuenta una historia a través de diferentes medios y cómo sus potencialidades de vinculación e inmersión pueden ser interesantes cuando las pensamos para el aprendizaje.

La guerra de los mundos, aunque veremos que no puede considerarse una narrativa transmedia genuina, nos sirve para explicar un ejemplo con bastantes elementos en común, tanto en su formato como en la forma en la que sus consumidores la experimentan. Las consecuencias que tuvo la adaptación de la novela a la radio son un ejemplo de los niveles de inmersión que puede generar una historia. Además, aunque la narrativa transmedia no tiene como finalidad engañar a nadie, sí persigue el objetivo de que los lectores no solo se sumerjan en una novela o en una película, sino también de que su vida se impregne de la narración.

Al hablar de *guerra de mundos*, Wells se refiere al enfrentamiento entre la Tierra y el mundo extraterrestre, pero, en la propia configuración de las historias, también podemos hablar de mundos narrativos. Este concepto se refiere a un universo narrativo que hace más compleja la idea de hilo argumental. Tiene una estructura propia que integra los espacios, los tiempos, los personajes y los eventos que configuran el

relato. En el caso de la narrativa transmedia, se suele hacer referencia a mundos narrativos y no a una única narración, como una fórmula que permite explicar las historias que carecen de una presentación, un nudo y un desenlace lineal, sino que forman una telaraña de personajes y de eventos que se explican a través de diferentes medios, y que juntos forman un puzle que da sentido completo al argumento.

Finalmente, la idea de *guerra de mundos* también nos sirve para situarnos en el panorama educativo actual. Seguramente juntar en una misma frase *guerra y educación* no es la mejor idea, pero obviamos la inadecuación del lenguaje para intentar explicar cómo, en el contexto educativo actual, lleno de retos y de interrogantes, existen tensiones entre la permanencia y la innovación, entre lo analógico y lo digital, entre lo que aprendemos dentro y lo que aprendemos fuera de la escuela, entre la prometida revolución de las TIC y la realidad en la que siempre está a punto de llegar, pero nunca acaba de consolidarse. Para afrontar este escenario vale la pena dotarnos de herramientas y de métodos que, aunque no nos ofrezcan una solución, nos permiten entender mejor esta pugna de mundos y repensar algunas de sus tensiones.

En las siguientes páginas, explicamos cómo estas cuestiones pueden abordarse desde la narrativa transmedia, partiendo de algunas aclaraciones. En primer lugar, la narrativa transmedia no es una finalidad en sí misma, no la entendemos como un método que resuelve de manera mágica las incertidumbres y los retos educativos actuales. Es una propuesta cuya finalidad debe ser repensar y abordar cómo aprender mejor —tal vez más—, pero seguro que mejor.

En segundo lugar, no entendemos el uso de las TIC, ni de ningún dispositivo o herramienta, sin una reflexión pedagógica y didáctica previa. Entender el porqué, cuál es la finalidad, el valor añadido o la necesidad a la que responde son algunas cuestiones imprescindibles que debemos responder antes de integrar un medio o un dispositivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin esta reflexión previa nos quedamos en la superficie de los medios, en confundir instrumento con habilidad, novedad con mejora.

En tercer lugar, vemos la necesidad de repensar la función y la posición de las instituciones educativas, y abordar la tensión que existe entre conocimiento académico y conocimiento cotidiano. Pero proponer dar valor al aprendizaje informal y tácito, y aprovechar sus potencialidades no implica el desprestigio de las instituciones educativas. Entender que la mayoría de lo que aprendemos lo hacemos fuera de la escuela no es lo mismo que promover la desescolarización. Ni tampoco es converger con los discursos del mercado que menosprecia la escuela o la universidad y que propone cambiarla por productos y acreditaciones de corporaciones que miden su valor solamente en función de la cantidad de ganancias económicas que generan. Ni unos, ni otros. Lejos de los discursos llenos de apriorismos, proponemos realizar una mirada a la narrativa transmedia y, de forma más general, a algunas de las cuestiones abiertas en el futuro de la educación con principios, pero sin preconcepciones.

En las próximas páginas nos aproximamos, en primer lugar, al relato en cualquiera de sus formas, para comprender que las historias son un elemento constitutivo de la humanidad. Aprendemos con historias; conformamos nuestra identidad individual y colectiva y una visión del mundo compartida a través de ellas; y no podemos entender todo aquello que no es biológico, que es contextual y del entorno, sin valorar el papel fundamental que han tenido y que tienen los relatos. En los apartados posteriores, nos adentramos en una forma concreta de explicar y de consumir las historias, la *narrativa transmedia*. Veremos cómo podemos caracterizarla y qué es lo que la convierte en una propuesta interesante para implementarla en la educación. Posteriormente, nos centramos en proponer una visión de la narrativa transmedia cuando es diseñada e implementada con finalidades educativas. Esbozamos algunos de sus puntos más interesantes de sus ventajas y de sus potencialidades pedagógicas. Y, finalmente, nos preguntamos si hablar de narrativa transmedia es hacerlo de una moda más, como tantas otras que, tal como llegan, se van o si, por el contrario, se trata de una propuesta con unas raíces y perspectivas tan bien asentadas que nos permita hablar incluso de un futuro de la educación también transmedia.

1. Alrededor del fuego: el poder del relato

1.1. Las historias, elementos constitutivos de la humanidad

Aquí se acabó el cuento, como me lo contaron te lo cuento. Todo esto fue cierto y pudo no haber sucedido.

Esta frase, o cualquiera de sus variantes, probablemente son algunas de las sentencias más comunes que se repiten noche tras noche, a lo largo y ancho de todo el mundo. Desde muy pequeños, nos forjamos y nos alimentamos de cuentos e historias que nos explican personas de nuestro alrededor. Fábulas, cuentos de fantasía, de terror, muchos de ellos con moralejas y, sobre todo, con un gran peso del saber popular detrás.

Los relatos son y han sido —más allá de las diferentes tradiciones culturales, sociales, económicas, políticas o religiosas— parte esencial en el propio desarrollo de la humanidad. Hace más de 800.000 años que nuestros antepasados descubrieron el fuego, momento clave para la evolución de la especie: pudieron empezar a cocinar alimentos y a defenderse de los depredadores. Pero, además, con el descubrimiento del fuego se forjaron espacios comunes también durante la oscuridad. Si bien sabemos que la ingesta de alimentos más variados y cocinados fue un ingrediente clave para el desarrollo del cerebro humano, con el fuego también surgió, por primera vez, la oportunidad de compartir un

espacio con los otros miembros de la comunidad, más allá de las horas de sol. Además de los cambios en la dieta, algunas investigaciones apuntan a que, lo que podría haber ocurrido durante la noche alrededor del fuego, también contribuyó a la evolución del pensamiento, ya fuere promoviendo el lenguaje, la imaginación o construyendo la identidad social y cultural. Así pues, alrededor del fuego y a partir de las historias contadas es como también se puede explicarse el desarrollo de nuestra especie.

La actividad de contar historias —el concepto inglés de *storytelling*— es uno de los métodos de comunicación más antiguos. En Europa, la tradición de los cuentacuentos ha estado presente ya desde siglos atrás, aunque recientemente se ha retomado su versión como espectáculo público. Pensemos en las mitologías, mucho antes de que se escribieran. La narración forma parte de los rituales, incluso pueden verse historias en las pinturas. Las pinturas rupestres pueden leerse como narrativas que describen un acto de caza o la cotidianidad de las personas que las pintaron. Así, las primeras historias también se contaron a través de las paredes. Y, posteriormente y hasta hoy, se han transmitido oralmente de generación en generación. En la Grecia clásica, se expandieron los relatos y mitos, y poetas como Homero son personajes clave para entender e interpretar hechos relevantes, y para permitirnos conocer nuestros antepasados casi treinta siglos después. Todos ellos son una mezcla de ingredientes que van desde la fantasía hasta el pensamiento más científico, desde la realidad hasta la teoría más abstracta, el hombre o la divinidad, entre muchos otros.

La relevancia de las historias no solo se manifiesta en tiempos pasados o en momentos en los que las fórmulas comunicativas, sobre todo textuales, estaban restringidas a ciertas comunidades. A lo largo de la historia, muchas culturas han contado historias de formas muy diversas, tanto de forma escrita como oral. Con la llegada de la escritura, las historias ya no solo se transmitían oralmente o se contaban a través del arte, también se transcribieron para ser compartidas de forma más amplia y llegar a una mayor diseminación.

Las historias y las narraciones se han utilizado transversalmente en todos los estratos sociales y económicos, pero la autoría de los relatos,

la fuerza de transmisión que han tenido, también ha sido una lucha de poder. El reconocimiento de la potencia de las historias y su importancia ha sido aceptado y reclamado ampliamente por las estructuras de poder. Así, a lo largo de la historia, su importancia ha hecho que el poder también haya luchado por tener el control del relato: qué es lo bueno, qué es lo malo, lo bello, lo permitido o lo prohibido... todo ello son cuestiones que pueden ser transmitidas y aceptadas por la comunidad a través de los relatos y de las narrativas. A partir de esta idea, podemos construir la mirada de nuestro entorno y considerar de dónde venimos y quiénes somos.

Y de este modo ha sucedido durante decenas, centenares, tal vez millones de años. Las historias han sido una fuente de conocimiento y de construcción colectiva. Autores referentes como Egan (1986) o Bruner (1996) consideran la narración como uno de los principales contenidos culturales, con presencia a lo largo de la historia del desarrollo de la humanidad. Las historias forman parte de la cultura popular, aquella que pertenece a la gente y que acaba formando las comunidades y colectivos, a partir de los cuales construimos nuestra identidad.

La narración de historias forma parte de cómo los humanos traducimos y trasladamos nuestras experiencias de comprensión individuales y privadas, de una forma pública negociada culturalmente (Bruner, 1996). Crear y explicar historias o cuentos a partir de las experiencias o de la imaginación es una habilidad únicamente humana; no hay otros animales que cuenten historias.

Desde una perspectiva más psicológica, las historias pueden relacionarse con el pensamiento humano, en el sentido de que las personas pensamos en estructuras secuenciales, que tienen la misma forma que una narrativa. Cuando pensamos, reflexionamos o asimilamos información, los hacemos de forma activa; es un proceso mental que nos permite relacionar los conceptos con sus contextos y las situaciones donde acontecen. Son múltiples los autores y las investigaciones que sostienen que la mente tiene una estructura narrativa y que es así como se permite dotar de significado a la experiencia del mundo. Siguiendo esta línea, podemos entender que la narrativa actúa como organizadora de la experiencia, permitiendo situar y organizar el conocimiento.

Más allá de los referentes culturales que pueden ser más cercanos para la cultura occidental, los cuentos y las historias constituyen uno de los escasos bienes culturales universales (Egan, 1986). Todas las culturas tienen sus cuentos y sus historias. Desde los inicios del lenguaje y de ese reencuentro alrededor del fuego hasta hoy, las diferentes culturas mantienen su tradición en las narrativas que usan para comunicarse y para trasladar la memoria colectiva de generación en generación. Las narrativas ayudan a interpretar el mundo y sirven, entre otros, para explicar los hechos. Los cuentos y las historias de esta sabiduría popular son constituyentes de la cultura y, por lo tanto, no se usan solo en un marco infantil como el que abre este capítulo.

Otro de los usos claramente reconocidos de las historias es que permiten elaborar una relación episódica vinculada. Una historia que podría ser personal o de un acontecimiento puntual en el momento en el que se presenta acaba forjando una conexión sustancial y moral con el entorno cultural (McEwan; Egan, 1995). Contamos historias para modelar valores y comportamientos, para explicar el propósito de la humanidad, para celebrar rituales y ceremonias, para que los ancianos compartan sus conocimientos con las nuevas generaciones y así crear comunidad. Además, narrar también proporciona una metáfora poderosa, una estructura y un conjunto de prácticas que permiten educar, perseguir hitos y establecer relaciones con la comunidad (Ohler, 2008).

La forma que puede tomar una historia depende del lenguaje, del medio, del soporte y del contexto. Pensemos en algunos de los productos culturales más relevantes de nuestro entorno más próximo. Un libro, un videojuego, una serie de televisión, una película... , todos ellos tienen como mínimo un elemento en común: cuentan una historia. Aún más, las historias pueden valerse solamente de la oralidad, pero también de la música, de la danza, del arte, de todo aquello que ayude y permita transmitir un significado.

El uso de la narración y de la actividad de contar historias es una habilidad que se aprende ya en la infancia y se utiliza para referirse a diversos aspectos o juegos del lenguaje (McCabe; Peterson, 1991). A través del lenguaje de las palabras, la historia nos permite convertir aspectos sobre nosotros mismos y sobre los otros, sobre nuestra propia

vida y sobre nuestra historia particular, dándole sentido en cierto modo a nuestra propia historia y a las historias de los otros.

El estudio de la narrativa se ha realizado desde perspectivas muy diversas y el acto de narrar se ha entendido, en su estudio, como un instrumento para el pensamiento, que permite pensar (Bruner, 1990). También, como una práctica situada en un contexto determinado (Ryan, 2004) o como un vehículo de las ideologías dominantes (Foucault, 1969), solo por citar algunos ejemplos de distintas miradas desde las que se ha observado. Hasta hace menos de un siglo, la narrativa no se ha considerado como un objeto autónomo que trasciende disciplinas y medios (Herman; Jahn; Ryan, 2005), y las aproximaciones para definir qué es la narrativa tienen connotaciones diversas según la perspectiva de estudio.

Si analizamos el origen etimológico de los términos *narrativa*, *narrar* o *narración*, todos ellos tienen una raíz latina y derivan del término *gnarus*, que significa ‘conocer’, en el sentido de ‘historia reveladora’ (McEwan; Egan, 1995). Gee (2002) define *historia* como el acto de usar el lenguaje y el gesto de formas coloridas para crear escenas en una secuencia, poniendo el foco en la combinación de lenguaje y gestualidad, organizados de forma secuencial. Hay distintas formas de definir una narración, pero la mayoría de ellas incluyen los elementos expresados por Gee, haciendo hincapié en la secuenciación para contar un hecho o una experiencia, de forma coherente y con estilo. Además de la organización, e independientemente del soporte de la historia o de si es real o ficción, cualquier historia lleva inherente un mensaje que debe ser consistente y auténtico. Las historias, sean como sean y tomen la forma que tomen, contienen ingredientes emocionales, personajes, entornos que nos cautivan y que nos transportan a una trama.

Contrariamente a estos elementos comunes, en las diferentes propuestas de definición hay algunos aspectos no satisfechos o que no tienen un acuerdo común. Por ejemplo, existen dos propuestas no resueltas sobre qué entendemos por narrativa: ¿varía en función de la cultura o del período histórico, o tienen siempre denominadores comunes que constituyen afirmaciones universales? ¿La narrativa tiene que ser un acto realizado por una criatura antropomórfica denominada *narrador*

o la historia puede ser explicada sin la mediación de una conciencia narrativa? (Herman; Jahn; Ryan, 2005).

En esta aproximación, también queremos añadir la idea de *mundos narrativos* que hemos mencionado brevemente en la introducción: estos permiten entender la narración más allá de una única línea argumental estructurada. Un mundo narrativo hace referencia a un espacio no estructurado, aunque sí limitado, que puede materializarse a través de diferentes formatos o medios. En su conjunto, se presenta como un espacio complejo y coherente, para explorar de manera inmersiva. La inmersión se ha estudiado de forma amplia e implica sumergirse, atraer totalmente la atención de la audiencia y mantenerla el máximo tiempo posible. Algunas de las diferencias entre los mundos narrativos y las narraciones simples son las opciones de los primeros para entrelazar distintas tramas narrativas o para narrar una historia que puede trasladarse a diferentes medios. Incluso puede entenderse que el mundo narrativo puede expandirse con las contribuciones de los autores originales o con aquellas realizadas por parte de los consumidores. En la expansión del mundo narrativo a través de distintas creaciones, existen diferentes estrategias o formatos. Nos referimos al *fanfiction*, *fan art* o *remix*, entre otros.

1.1.1. La narrativa hoy

Si bien hemos empezado este capítulo haciendo referencia a las historias transmitidas oralmente, como una forma de situar la experiencia y transmitir el conocimiento popular entre generaciones, si nos aproximamos a la narrativa en la actualidad tenemos que señalar la influencia tecnológica. Desde un punto de vista histórico, esta influencia no es nueva: las tecnologías han jugado un papel fundamental en la configuración de la sociedad y la cultura, y también en la narrativa. Si lo analizamos en términos de impacto en la narrativa, después de la aparición del alfabeto y la invención de la imprenta, actualmente tiene lugar una revolución seguramente comparable en sus dimensiones. Estos cambios se definen, o se basan, en gran medida, a partir de la digitalización y la integración de diferentes formas de comunicación en

una sola red, con hipertextos que permiten agregar modos textuales, orales o audiovisuales.

Autores referentes como Castells (1997) han definido la situación actual en términos de *digitalización de la comunicación*, que permite desarrollar procesos de innovación y de producción que rompen con los establecidos hasta el momento. El mundo digital ha repercutido, mucho más allá de la narrativa, en todas las formas de comunicación e intercambio, acelerando las transmisiones, que se caracterizan por su inmediatez y por la densificación de sus conexiones (UNESCO, 2005). Los efectos evolutivos de esta revolución digital se han estudiado ampliamente desde diferentes disciplinas, pero todavía sigue siendo un campo en exploración, que quiere contribuir al conocimiento de los cambios en la estructura mental, en la forma de entender el lenguaje, el proceso de señales, el razonamiento o incluso la formación de recuerdos (Carr, 2010).

Con el advenimiento de lo que se ha denominado *sociedad digital*, surge un interés renovado por la narrativa y en especial por su relación con los medios digitales, sobre todo a partir del crecimiento de la capacidad tecnológica y del aumento exponencial de las opciones de creación, difusión y distribución de la información. Esta conjetura entre narrativa y medios no es nueva, pero sí lo es la expansión de las opciones. Una de las consecuencias es la aparición y popularización de narrativas digitales y de otras formas textuales posibles solamente a partir de la digitalización, como por ejemplo el hipertexto.

¿Una historia siempre es una historia sea digital o analógica? Sigue vigente un debate sobre si un relato es independiente de la técnica que se utiliza para explicarlo y si, por lo tanto, podría ser transportado de un libro a un blog sin perder su esencia. O, por el contrario, si la herramienta o la técnica utilizada puede variar la naturaleza de la narración. En este debate, Ryan (2004) afirma que sí existe una afectación: la digitalización de una historia tiene consecuencias tanto en el plano del discurso (es decir, la forma en la que se produce y se presenta la historia) como en las posibilidades de las técnicas narrativas que se utilizan y, sobre todo, en la participación de distintas personas (audiencia, autor o ambos) en su desarrollo y en la interpretación.

La narrativa digital se diferencia en la narrativa analógica, también llamada *tradicional* o *clásica*, en los procesos de creación, los lenguajes y también en las herramientas de distribución y de expansión de los espacios, los canales mediáticos y los lenguajes. Diversos trabajos se han centrado en describir las características específicas de la narrativa digital, especialmente aquellas centradas en las técnicas narrativas, el grado de interactividad y las nuevas formas de vinculación de los lectores, que analizan las opciones de creación colectiva que ofrecen las herramientas digitales en contraposición a las narraciones impresas (Murray, 1999).

En la siguiente tabla se resumen algunas de las diferencias entre las narrativas analógicas y las digitales, entre las que también se incluyen las interactivas. Sin ser una recopilación exhaustiva, se recogen los principales elementos que generalmente son indicadores diferenciadores:

Tabla 1. Comparativa entre narrativas impresas y narrativas digitales

Narrativas impresas	Narrativas digitales
Preconstruidas.	Maleables. La navegación depende del propósito del lector.
Integración de secuencias (presentación, desarrollo, cierre).	Pueden no tener un inicio ni un final preestablecido o no ser igual para todos los lectores.
Argumento lineal.	Argumento segmentado o combinación de líneas argumentales.
El autor es sinónimo de creador.	El lector puede optar a ser creador al mismo tiempo.
Se experimenta en un modo de lectura pasiva.	Se experimenta de forma activa, pues se realizan acciones que afectan al desarrollo de la narración.
Tiene un final cerrado no modificable.	El desarrollo y el final pueden variar en función de las decisiones de los lectores.

Fuente: elaboración propia.

Esta diferenciación, básicamente centrada en las contribuciones realizadas por Handler (2004) y Yellowlees Douglas (1992), permite

observar que hay dos elementos —la interactividad y la multimodalidad—, que permiten describir de una forma sencilla las opciones que ofrece la narrativa digital respecto a la tradicional.

Si nos centramos en la interactividad, sin duda es uno de los elementos más destacables de las narrativas digitales, por su novedad y por el amplio abanico de opciones que ofrece. Nos referimos a la interactividad relacionada con las posibilidades de participación de los lectores que ejercen una contribución o una modificación del desarrollo de la narración, ya sea en su fase de producción o en el consumo, y, sobre todo, en las opciones de distribución de la narración.

Las características específicas de las narrativas digitales no son todas excluyentes de las impresas, de manera que su formato digital no es el único elemento que determina la interactividad o incluso la multimedia. Existen narraciones digitales que son secuenciales, que pueden ser multimediales, pero que cuentan una historia lineal, con un argumento no modificable y sin opciones de interactividad. En estos casos, las diferencias con los relatos analógicos prácticamente no existen.

Page (2010) centra el estudio de la narrativa más allá de los medios: se refiere a las propiedades multimodales de la narrativa como la característica principal exclusiva de la digitalización. Nos referimos a *multimodalidad* como un tipo de práctica, así como una metodología comunicativa que pone en juego diferentes elementos semióticos que operan conjuntamente a través de diferentes modos (Kress; Van Leeuwen, 2001). Y sucede de la misma manera cuando trasladamos los modos a una interfaz: una narración digital puede utilizar de forma coordinada música o sonidos, elementos visuales o verbales, entre otros. Kress (1997) realiza una propuesta para determinar la importancia de la multimodalidad y las consecuencias que se derivan cuando nos referimos a la comunicación. En primer lugar, pone de manifiesto los cambios en las relaciones entre la imagen y el lenguaje, fácilmente integrados en las narrativas digitales. Una narración textual, un libro, también puede incluir imagen, pero, a diferencia de la narración digital, la relación entre los distintos modos es generalmente jerárquica. En el libro impreso, el texto tiene una relevancia central y el dibujo lo acompaña. En cambio, en las producciones digitales, a

través de diferentes modos, técnicamente, pueden tener un mismo nivel de representación. Derivado de este primer punto, Kress también hace hincapié en los cambios en la escritura, básicamente producidos por estas nuevas relaciones. Y, finalmente, hay un cambio en la centralidad del lenguaje, que deja de ser el único o el principal elemento de creación de significado.

En resumen, la digitalización ofrece un amplio abanico de posibilidades a partir de las cuales surgen propuestas que permiten repensar la forma de crear, de consumir y de distribuir las historias. Esto es posible en gran medida gracias a la popularización y al acceso a los dispositivos y a la red que permite fácilmente crear, reproducir y también difundir los relatos. Además, se generan espacios creativos, redes de cocreación y de audiencias más amplias y complejas como nunca antes en la historia había sucedido.

1.2. Aprender con las historias y a través de ellas

La función de transmisión de los relatos y los cuentos los convierte en un recurso popular, transversal y universal para enseñar y aprender. La transferencia de significado sobre el entorno, las historias familiares y culturales, y la forma de entender e interpretar la realidad son, sin duda, algunos de los elementos más destacables de las historias y, consecuentemente, también constituyen una forma de aprendizaje.

La narración puede considerarse una actividad educativa porque permite a las personas compartir con otros sus conocimientos personales, creando así transacciones y conocimientos negociados (McEwan; Egan, 1995). También facilita la memoria episódica, la significatividad y un largo etcétera. El interés y el uso de las narraciones en contextos diversos y con propósitos educativos tienen diferentes motivos, los cuales destacamos a continuación:

- Permiten a los estudiantes expresar sus pensamientos e ideas, y decodificar el significado de las palabras.

- Pueden emplearse como herramienta para transmitir conocimientos, arraigados en un contexto social, situando y anclando el aprendizaje.
- Son un medio de comunicación y de expresión (oral, escrita, mediática) que permite poner en práctica habilidades de alfabetización.
- Son una forma de construcción de la propia identidad, como proceso central en el desarrollo y el aprendizaje.
- Permiten personalizar el aprendizaje y situarlo, haciéndolo significativo mediante la implicación de los estudiantes en actividades que son importantes para ellos. Además, también implican un mecanismo de interpretación que permite la construcción de un significado propio. Estos dos procesos juntos facilitan la relación con los aprendizajes previos y, por lo tanto, un proceso de aprendizaje relacionado.
- Facilitan la asimilación y la memorización. Schank (1995) pone de manifiesto que es más fácil recordar lo que nos han contado si tiene forma de historia.
- Pueden usarse también para enseñar habilidades de aprendizaje cooperativo, pensamiento crítico y para construir conocimiento de diferentes contextos.

Las aportaciones de las historias en los contextos educativos son múltiples y trascienden las divisiones entre los aprendizajes más institucionalizados y aquellos de tipo informal. Las narrativas e historias son herramientas usadas para dar sentido a la experiencia y para organizarla a partir de la práctica. Tienen presencia en un amplio abanico de procesos de aprendizaje, en todas las etapas evolutivas y en todos los contextos de aprendizaje. Más allá del acuerdo generalizado sobre la presencia de las narraciones y bajo el uso extendido de los relatos, existe un espacio de un cierto conflicto permanente que no acaba de superarse a pesar de algunos intentos. Nos referimos a lo que anteriormente hemos definido como *la lucha del poder por el relato*. En el caso de la educación, existe cierta división jerárquica entre las historias y las narraciones populares (propias de una cultura vernácu-

la) y aquellas que se usan o que tienen la atribución de cultura dominante. En cierto modo, a partir del uso de las historias en contextos de educación formales (como exponentes de la cultura académica), se legitiman las contribuciones valiosas que tienen un origen en la cultura más popular.

En la educación formal, el uso de relatos se inicia ya en las etapas iniciales. Las historias forman parte de las comunicaciones o de las formas expositivas utilizadas en las escuelas y espacios de educación preescolar. Los estudiantes son capaces de construir significados a partir de las historias explicadas y los profesores usan tanto las historias contadas oralmente como por escrito. En las siguientes etapas evolutivas, se utilizan como medios para iniciar el proceso de lectoescritura y crear historias propias. Y, en todas las etapas de la vida de las personas, las narraciones pueden entenderse como un modo de relacionarse y como parte del contexto cultural al que se pertenece (Gee, 1991).

Sin movernos de la educación formal, McEwan y Egan (1995) proponen utilizar la narrativa no solo para transmitir valores y conocimientos, para entender y aprender del entorno, de la naturaleza o del sentido cultural de la sociedad, sino que también puede utilizarse como medio para estructurar el currículum. Puede ser una aplicación útil para mostrar una estructura organizativa de la información más allá de los mecanismos de jerarquización y de los códigos que tradicionalmente se han usado para organizar el conocimiento curricular.

En el caso de la digitalización de la narrativa abordada anteriormente, también hablamos de relatos o de narrativas digitales con amplias posibilidades en la educación. La diferencia entre estas y las historias orales o escritas radica básicamente en la multimedialidad y en las opciones de compartirlas. La Digital Storytelling Association (Lambert, 2010) define los relatos digitales como una expresión moderna del antiguo arte de contar historias, con el añadido de usar medios digitales para crear historias ricas en medios para ser explicadas, compartidas y preservadas. Las historias digitales unen el poder a través de una red de imágenes, de la música, de la narrativa y de la voz, de tal modo que ofrecen una dimensión más profunda y compleja a los personajes, a las situaciones y a los puntos de vista.

En su aplicación en contextos educativos o con finalidades educativas, destaca su potencial facilitador del aprendizaje, del mismo modo que en el caso de las narraciones tradicionales. Podemos aprender de las historias de los otros, pero solo si lo que oímos se relaciona estrechamente con algo que ya sabemos. Podemos aprender de esas historias hasta el punto de que nos hagan repensar nuestras propias historias.

En segundo lugar, destacamos especialmente las prácticas digitales derivadas de la creación y del consumo de narrativas digitales. A diferencia de los relatos tradicionales, existe un interés pedagógico relacionado con la alfabetización digital y con las prácticas digitales avanzadas, que permiten aprender a usar de forma crítica las tecnologías como medio y no como un fin en sí mismas (Rodríguez Illera; Londoño, 2009).

Además, según Burgess (2006), las narraciones digitales tienen un potencial democrático, entendiéndolo que se basan en prácticas vernáculas construidas a partir de la experiencia diaria, especialmente relacionada con medios de masas. Las competencias necesarias para consumir y producir la narrativa digital traspasan los límites y divisiones entre el aprendizaje formal e informal, y pueden relacionarse con una alfabetización digital avanzada, entendida no solo como las habilidades aprendidas (como la de utilizar de forma efectiva un ordenador), sino que además incluye elementos de comprensión crítica (Rodríguez Illera, 2004). A estas competencias se le suman elementos textuales y orales, la multimedialidad, así como algunas nociones audiovisuales para crear significados a través del uso y la combinación de elementos visuales y sonoros, solo por mencionar algunas de las prácticas y habilidades involucradas.

La producción de narrativas digitales permite a las personas no profesionales crear sus propias historias, mezclar prácticas comunicativas propias de la vida diaria con un eje transversal relacionado con el lenguaje audiovisual, transformando así una experiencia cotidiana en un producto reconocido en la cultura pública compartida. En el caso concreto de las historias de tipo personal, se combinan, según Burgess (2006), arreglos textuales y convenciones simbólicas, tecnologías para la producción y convenciones para su uso e interacción social colaborativa. Todo ello en contextos situados, locales y específicos.

Pero, a pesar de esta digitalización, y tanto si hablamos de narrativas para aprender, relatos personales o cuentos populares, lo más relevante sigue siendo la historia. Por muchos medios y buenas producciones que haya, si la historia de base no es buena, los medios no resuelven nada. Ohler (2008) dice que si no tienes una buena historia que contar, entonces la tecnología solo lo hará más obvio.

2. La narrativa transmedia

2.1. ¿Qué es una narrativa transmedia?

Al hablar de los mundos narrativos, nos hemos referido a un espacio integrado por diversas tramas narrativas, pensado para ser explorado por parte de sus destinatarios. Cuando hablamos de *narrativa transmedia* el mundo narrativo se materializa a través de diferentes medios, lenguajes y plataformas, tanto digitales como analógicos. No se trata de una misma línea argumental reproducida en distintos medios. No estamos hablando de ejemplos bien conocidos como *El Padrino*, *Blade Runner*, *Drácula* o *El resplandor*, que antes de popularizarse como películas fueron libros, algunos superventas.

Nos referimos a una única historia en la que se interrelacionan líneas argumentales, personajes, lugares y momentos que se presentan en diferentes medios y en distintos momentos. Videojuegos, novelas, películas, cómics o cualquier otro medio son piezas de un mismo puzzle, de una única narración que puede quedar completa si se encajan todas las piezas dispersas. Cada uno de los medios, posiblemente a través de distintos lenguajes, permite expandir la narración, conformando así un mundo narrativo que puede agrandarse tanto como la complejidad de la historia o de sus producciones lo permitan. Las aportaciones que cada uno de los medios realiza pueden ser únicas; es decir, cada pieza añade o contribuye a desarrollar el hilo narrativo de una forma diferente y específica. Y cada medio aporta una información o una parte distinta de la historia.

Según las definiciones originales —aunque a menudo no se cumple—, cada medio realiza idealmente una aportación que tiene sentido

en ella misma de forma aislada. Por ejemplo, un cómic explica la historia de un personaje en la búsqueda de un tesoro, una historia completa. Pero, a su vez, el cómic puede formar parte de un mundo narrativo más amplio que también incluye una película en la que el protagonista tiene en su poder un tesoro que va a tener que utilizar para otro fin y que el espectador de la película desconoce cómo ha llegado a sus manos. En este mundo narrativo, solo los consumidores que hayan leído el cómic comprenderán los antecedentes de la película. Pero, de forma aislada, tanto la película como el cómic tienen sentido completo por sí mismos.

Podríamos decir que la narrativa transmedia es una historia dispersa en diferentes medios, pero que mantiene coherencia y consistencia en cada una de sus partes y en la unión de todas ellas. Cada uno de los medios es una pieza de distinto tamaño y formato que permite ver una parte, pero que con todo el puzzle completo nos da la visión holística para ver y comprender el mundo narrativo en su totalidad.

La aportación de cada medio se da de forma no concomitante en el tiempo; es decir, las diferentes partes de la narración pueden reproducirse o consumirse en diferentes momentos y lugares. No todas las partes del mundo narrativo que se muestran a través de diferentes medios se presentan al mismo tiempo. Algunos autores hacen referencia a la narrativa transmedia como un tipo de narrativa que no puede ser experimentada en un solo momento, en una sola vez.

De manera inherente a la comprensión del argumento, se entiende que —para lograr el objetivo de comprender e integrar todas las partes que conforman el mundo transmedia— hay un elemento de actividad que se refiere al hecho de juntar piezas y darles un significado. Y esta es otra característica fundamental y diferencial de la narrativa transmedia. Para tener una comprensión total de la narrativa hay que integrar, hacer converger cada una de las informaciones y aportaciones que realizan los diferentes medios. Este conjunto de prácticas reclama un papel activo por parte de la audiencia, que permita unificar e integrar las informaciones con el objetivo de conseguir una comprensión global de la historia.

Pero el papel del usuario paradigmático de una narrativa transmedia no solo se ciñe a la unificación de información y construcción de signi-

ficado, sino que también, a partir de la integración de contenido, puede producirse una apropiación y el contenido puede ampliarse o cambiarse. Es decir, a partir de un núcleo de la historia, la audiencia de la narrativa transmedia también puede ejercer de productora, creando materiales complementarios o alternativos a la historia original, por ejemplo, a su desenlace. Dentro del mismo mundo narrativo, caben piezas producidas por autores originales, pero también otras desarrolladas por la propia audiencia. Un ejemplo de este tipo de práctica podría referirse a una producción en forma de blog que explicara la vida anterior de un personaje de una película haciendo que, a través de la historia de vida del personaje, pudiéramos entender mejor sus acciones y reacciones en la película. Así, un personaje secundario en la película se convierte en el eje central del relato contado en el blog. Otro ejemplo podría ser la producción de una serie web en la que, de manera colaborativa, los usuarios propusieran finales alternativos a una novela.

Estamos hablando de mundos narrativos como *Harry Potter*, *Star Wars* o *Matrix*. En este último caso, el mundo narrativo diseñado por las hermanas Wachowski está conformado por diferentes medios, más allá de las más conocidas películas. Mientras que el personaje de Niobe tienen un papel secundario en las películas, podemos ampliar su complejidad y perspectiva si jugamos al videojuego *Enter the Matrix*. O bien podemos conocer la previa del mensaje con el que empieza la película *The Matrix Reloaded* a través de nueve cortos animados titulados *The Animatrix*, en los cuales descubrimos que Jue ha arriesgado su vida para asegurar que la información se entregue. Películas, un videojuego, cortometrajes y un largo etcétera de producciones de diferentes autores conforman un ejemplo paradigmático de una narrativa transmedia de ficción.

Los inicios de la narrativa transmedia son relativamente recientes y podemos situarlos en la década de los años noventa del siglo XX. Pero si hay que determinar un momento clave, sin duda este es el año 2003, cuando Henry Jenkins publica los artículos titulados «Transmedia Storytelling» y «Convergence is reality» en la revista *Technology Review*. Jenkins era entonces director del MIT Comparative Media Studies Program, un centro de referencia que desarrolla y aplica programas de

innovación relacionados con los medios contemporáneos en sus distintas formas. En esos artículos, se presenta el concepto de *narrativa transmedia* y el autor señala algunas características de las nuevas generaciones que hacen necesario replantear los aspectos más importantes hasta el momento sobre el consumo de medios y las audiencias. Concretamente, Jenkins destaca que la juventud ha crecido como consumidor activo, que tiene especial interés en sumergirse en historias, reconstruir el pasado de los personajes o conectarlos con otros textos.

La definición básica de *narrativa transmedia* que propone Jenkins en el artículo original del 2003, y que después amplió en 2007, es:

«Un proceso según el cual los elementos integrales de una ficción se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento unificada y coordinada. Lo ideal sería que cada medio hiciera una contribución exclusiva al desarrollo de la historia» (Jenkins, 2003).

Es en este punto, y a partir de la propuesta de Jenkins, que se da un impulso y se populariza el término *transmedia storytelling*.

Desde ese 2003 hasta la actualidad, la expansión del término ha llegado a muchos campos y propuestas. El primer espacio de introducción y popularización de la narrativa transmedia fue, sin duda, el sector audiovisual, publicitario y creativo. En las últimas décadas, se han desarrollado campañas de *marketing*, producciones cinematográficas o franquicias que han contribuido a que cada vez el concepto *transmedia* sea reconocido por más personas en distintos ámbitos. Este enfoque creativo también tiene una fuerte presencia en el mundo del activismo. En todos los casos, uno de los elementos más destacables es su uso como estrategia de promoción y de publicidad, en sintonía con los cambios culturales y mediáticos de la sociedad digital.

Una de las primeras iniciativas que ponen en práctica la idea de un entorno planificado en el que todos los elementos contribuyen en una misma experiencia de relato es el parque de atracciones creado por Walt Disney. Todos los elementos del parque forman parte del mismo mundo narrativo Disney. Todo contribuye a la experiencia de una misma

franquicia. Las atracciones, los espectáculos, el vestuario del personal, los servicios, los productos de las tiendas, las calles y hasta las papeleras permiten experimentar y adentrarse en los mundos narrativos que previamente se pueden haber experimentado en la pantalla del cine viendo sus películas. El parque forma parte de un proceso narrativo. Cada elemento trabaja conjuntamente para crear una identidad que apoya al sitio y al relato, y con su forma y color vincula la imaginación de los visitantes e interpela directamente a sus emociones (Dena, 2009).

Hay otro ejemplo destacable en los antecedentes del uso del concepto *transmedia*. En 1991, Marsha Kinder, de la Universidad de Southern California, utilizó la idea de *transmedialidad* en su libro *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles* en el que explica las formas de entretenimiento y de práctica de ocio con diferentes elementos mediáticos y productos derivados de las Tortugas Ninja (Kinder, 1991).

2.2. ¿Solo puede denominarse *narrativa transmedia*?

Cuando hablamos de narrativa transmedia, lo hacemos para referirnos a un tipo de producción, de dispositivo o de práctica que puede formalizarse de maneras diversas. Aunque hay una corriente de un cierto acuerdo, no podemos hablar de una definición cerrada o única que permita determinar o excluir qué es o qué no es una narrativa transmedia de manera tajante. Hay muchas narrativas transmedia y cada una pone el foco y el interés en alguna característica concreta que puede ser común, mientras coexiste con otras diferenciadas.

En cierto modo, podemos hablar de *narrativa transmedia* como un término un tanto difuso o incluso como un paraguas que cobija propuestas de distinta índole. Existen distintas prácticas que se incluyen de forma habitual bajo la etiqueta de *narrativa transmedia*, pero pueden parecer prácticas diferentes. Christy Dena (2010) —una de las autoras que ha estudiado de manera primaria y más en profundidad el concepto de *narrativa transmedia*— argumenta que, aunque puedan parecer

diferentes, no son fenómenos aislados, sino que la naturaleza y la amplitud de las prácticas transmediales han sido parcialmente escondidas porque los estudios se han centrado en ciertas industrias y sectores. Pero lejos de parecer una flaqueza, el hecho de no apostar por una definición cerrada de narrativa transmedia nos permite ver la inestabilidad y la evolución constante de sus prácticas y propuestas, de su evolución y riqueza de puntos de vista, que pueden confluír bajo un mismo concepto, con un acuerdo mínimo que puede ser aceptado por autores o profesionales de diferentes áreas y sectores.

En cuanto a las investigaciones en torno a la narrativa transmedia, se centran tanto en el análisis del concepto, planteando preguntas como ¿qué es la narrativa transmedia?, ¿cómo diseñar una narrativa transmedia?, e incluso en aprovechar sus potencialidades para agrandar la difusión y la popularización de los mundos de ficción o de las franquicias. En cualquier caso, las narrativas transmedia y las prácticas transmediales pueden verse desde nociones muy diferentes según las funciones emergentes de los consumidores, las prácticas colaborativas y la continuidad de los mundos narrativos.

En esta evolución constante de una definición, existen algunas propuestas de Jenkins (2003), Dena (2009), Gómez (2012), Scolari (2013), entre muchos otros, que tienen una amplia aceptación, aunque existan matices y nuevas aportaciones que nos hacen replantear colectivamente si es posible una única definición de *narrativa transmedia*.

Si bien hasta ahora nos hemos referido únicamente a la narrativa transmedia, también hay referencias únicamente al concepto *transmedia* o *transmedial*. Puede ser considerado un nombre o un adjetivo, e incluye referencias a una forma de contar historias, pero también a un dispositivo cultural, un tipo de práctica, de metodología o de alfabetización. Precisamente autores como Long (2007) plantean el uso de transmedia como un adjetivo que permita dotar de unas características distintivas a cualquier sujeto.

La discusión en torno a la conceptualización de narrativa transmedia no se acaba con su definición. Existen diversos términos que se emplean como sinónimos o en algunos casos como descriptores. Desde nuestro punto de vista, todos ellos pueden incluirse bajo el paraguas de

la *transmedialidad*, reafirmando el posicionamiento de no encorsetar ni cerrar un término dentro de una definición primaria y básica, sino de explorarlo y caracterizarlo a partir de sus prácticas, más bien de forma inductiva. Algunas de estas expresiones que destacamos dentro del universo semántico transmedial son, por ejemplo, la narración transmedial (*transmedial narrative*), cuyas diferencias sintetizamos en el siguiente cuadro. En este texto se ha optado por utilizar la segunda propuesta, de la traducción del inglés *transmedia storytelling*, para poner el foco en la inmersión dentro de un mundo narrativo y la explicación del relato, relativizando la relación entre la naturaleza de la narrativa y su relación con los medios, más propio de campos de estudio mediáticos o sobre juegos.

Tabla 2. Diferencia entre narración transmedia y narrativa transmedia

<i>Transmedial narrative</i> (narración transmedia)	<i>Transmedia storytelling</i> (narrativa transmedia)
El foco se sitúa en la naturaleza de la narrativa y en su relación con los medios. La naturaleza de las narraciones se explora a través de la interrogación de sus medios específicos y de su carácter independiente (Dena, 2010).	El peso recae en la explicación del relato a través de la combinación de diferentes medios y en la expansión de historias que conforman un único mundo narrativo, habitualmente de ficción (Dena, 2010).

Fuente: elaboración propia.

Más allá de esta diferenciación, que es de matices, existen otros ejemplos de términos que se utilizan como sinónimos, o conceptos parecidos a la narrativa transmedia. Todos ellos se relacionan porque se basan en una experiencia explicada a través de diferentes medios, con una participación activa en el consumo. Nos referimos, por ejemplo, a los juegos transmedia, en los que no necesariamente se explica una historia o no contienen un relato asociado con un peso sustancial, pero ponen en marcha diferentes medios para una experiencia de juego más entretenida o emocionalmente vinculante.

También podemos referirnos a las franquicias transmedia, en tanto que conjunto de productos mediáticos individuales, presentados en di-

ferentes plataformas independientes y que cubren espacios narrativos diferentes, ya sea en forma de precuelas o de secuelas del relato principal.

La maleta transmedia está formada por contenidos diferentes de una historia, que se desarrollan simultáneamente a través de diferentes medios y cada uno contribuye a la significación en su conjunto, pero, a diferencia de una narrativa transmedia, todos ellos se presentan en forma de *kit* o de conjunto prediseñado.

En otro conjunto de denominaciones que, aunque no hacen referencia a la transmedialidad, comparten características, incluimos los *Alternative Reality Games* (ARG). Estos son narrativas enlazadas, en red, que utilizan el mundo real como su principal plataforma y cuentan una historia transmedia con elementos de juego y de participación de los usuarios que, a través de sus acciones, pueden modificar la historia. El peso de los ARG recae específicamente en el mundo real y las decisiones de los participantes. Uno de los ejemplos más conocidos de ARG es el juego *The Beast*, producido por Microsoft en 2001 para promocionar la película *A.I. Artificial Intelligence*, dirigida por Steven Spielberg. La película se basa en un relato de Brian Aldiss y estuvo dirigida inicialmente por Stanley Kubrick, quien cedió el testimonio a Spielberg. El juego *The Beast* se usó para promocionar la película, creando un mundo narrativo basado en el juego con casi medio centenar de sitios web, videojuegos y otras producciones. El hilo central del juego estaba protagonizado por Jeanine Salla, una doctora que investigaba el asesinato de su amiga Evan Chen. Siguiendo las pistas difundidas a través de tráileres, carteles, juegos, vídeos, etc., los jugadores se sumergieron en la realidad de la doctora Salla, un personaje aparentemente real al que los participantes ayudaban en su investigación. Miles de visitas a sitios web, incluso artículos de prensa hacían referencia a los personajes sin reconocer en ningún momento la ficción ni la intencionalidad de la propuesta, maquillada bajo un falso realismo. En la presentación de la película *A.I.*, uno de los periodistas preguntó sobre Jeanine Salla y los productores de la película siguieron el juego distribuyendo de nuevo información y pistas. La implicación y la repercusión del juego fueron tales que los personajes de *The Beast* aparecen en los créditos de la película *A.I.* junto con el resto de profesionales (Wikipedia, 2018b).

En los ARG, el mundo narrativo también incluye espacios físicos o localizaciones que ayudan a situar el relato y, a la vez, hacen que la implicación de los participantes sea más emocional y significativa, por estar relacionada con contextos reconocibles y reales.

Otra fórmula para designar propuestas parecidas a la narrativa transmedia es el *cross-media*, que propone una implicación más elevada por parte de la audiencia, para interactuar con la experiencia y vincularse a ella de una forma más directa. Según Scolari (2013), las características definitorias del *cross-media* son:

- La producción del mundo narrativo incluye más de un medio y existe un traslado entre canales, medios y dispositivos.
- La producción está integrada entre todos los medios.
- El uso de más de un medio tiene que servir de apoyo a las necesidades de una historia o de un mensaje.

También podrían añadirse otras características propias del *cross-media*, como la integración de espacios reales que ya hemos comentado, así como la distribución de contenidos no solo a través de dispositivos digitales, sino también analógicos. Igual que en los otros ejemplos que hemos revisado, el *cross-media* incluye la implicación de los usuarios como un motor para el desarrollo de la historia, entendiendo que sus acciones y decisiones pueden condicionar, en mayor o menor grado, la evolución del mundo narrativo.

Podríamos ampliar este mapa semántico con otros términos que pueden analizarse desde la perspectiva de similitudes y diferencias, ampliaciones o especificaciones de la narrativa transmedia. No es nuestra intención categorizar ni esbozar el detalle de cada uno de ellos. Lejos de toda pretensión de exhaustividad, algunos de los conceptos que circulan alrededor de la narrativa transmedia, a parte de los ya mencionados, son *pervasive games*, *superficciones*, *mundos transmedia*, *narrativas distribuidas*, *serious games*, entre muchos otros.

La importancia de la cuestión terminológica es relativa. En el mejor de los casos, dentro de un tiempo breve, las palabras *narrativa transmedia* se suplirán y se sobrepasarán por otros términos, tal vez relacionados

con la inteligencia artificial, con la realidad virtual o con las nuevas experiencias de entretenimiento inmersivo. Desde nuestro punto de vista, lo más relevante son el tipo de prácticas que incluyen y las diferencias que se establecen en relación a la forma de explicar y consumir historias, así como las derivadas de su uso e introducción en sectores como el educativo. Entender el sentido de la narrativa transmedia no es tanto referirse a una cuestión terminológica, sino a un sentido más cultural, social y mediático. Se trata de saber de qué hablamos cuando nos referimos a la narrativa transmedia, ya sea denominándose de esta forma u de otra.

2.3. Las características básicas de una narrativa transmedia

A pesar de todos los matices y especificaciones mencionadas en la descripción del universo semántico de la narrativa transmedia, hay algunas características nucleares que pueden reconocerse y aceptarse fácilmente. En este caso, proponemos tres grandes dimensiones que permiten distinguir una narrativa transmedia (o cualquiera de las nomenclaturas relacionadas) de otras narrativas más tradicionales o de juegos no directamente relacionados con la explotación de un relato:

1. En primer lugar, nos referimos a la convergencia de diferentes medios, a la forma que tiene la narrativa. Ya no hablamos de un único hilo narrativo que se expone a través de un medio o canal. Nos referimos a un relato que tiene forma de madeja y que entrelaza diferentes hilos narrativos explicados a través de varios medios, dispositivos o plataformas. Aunque cada hilo contenga una parte de la narración, es necesario unirlos todos para tener la forma completa del mundo narrativo.
2. En segundo lugar, la ubicuidad de la narrativa; es decir, el momento y lugar en el que se presenta. Ya no hablamos de una producción como una película que puede visionarse solamente en un cine a una hora y en un día determinados. Nos referimos a una historia que, parcialmente, puede desarrollarse en cual-

quier sitio y en cualquier momento, ya sea por la disposición del usuario o por los canales a través de los cuales se presenta y el contexto en el que se sitúa. Esta característica toma especial relevancia si el desarrollo de la narración incluye también localizaciones reales y el uso de dispositivos móviles.

3. Finalmente, el tercer pilar de esta aproximación es el papel de los usuarios y las formas en las que contribuyen a desarrollar la narrativa. Aunque el papel central de los destinatarios determina y condiciona también las otras dos características, en este caso la narrativa transmedia despierta interés por dos motivos. Primero, por las distintas formas de contribución de la audiencia, que puede modificar, ampliar, transformar o remezclar la narración. Y, segundo, por las prácticas y las habilidades que se requieren para poder comprender y crear significado del relato y también para producir, difundir y compartir sus contribuciones y producciones.

La implicación de los usuarios está presente en cualquier aproximación a la narrativa transmedia. El objetivo, más allá de su finalidad de entretenimiento o de aprendizaje, es obtener el máximo nivel de implicación de los usuarios, ya sea de tipo cognitivo como también emocional y social, que permita conseguir una experiencia inmersiva que sea satisfactoria y completa.

Veamos cada una de estas tres características con un poco más de detalle.

2.3.1. Convergencia

Bienvenidos a la cultura de la convergencia, donde los viejos medios chocan con los nuevos, donde los medios populares y los corporativos se entrecruzan, donde el poder del productor mediático y el poder del consumidor mediático interaccionan de formas impredecibles (Jenkins, 2008, pág. 2.)

Convergencia se refiere a la acción de converger, de unir en un único punto, de confluir. En el caso de la narrativa transmedia hablamos de

convergencia como el proceso de juntar las informaciones que están distribuidas en diferentes medios y momentos para construir e interpretar el argumento. Convergir informaciones que vienen de diferentes medios no tiene que ver con ningún mecanismo de distribución específico, más bien se refiere a distintos contenidos que fluyen por múltiples canales. El objetivo es que el consumidor, el lector de la narrativa transmedia, pase de una plataforma a otra, construyendo la convergencia donde el relato fluye en múltiples plataformas.

Convergencia también puede referirse a la vertiente digital y multimedial del término, que permite el uso simultáneo de voz, texto, datos e imágenes que convergen en un mismo canal. O bien a la convergencia industrial, entendida desde una perspectiva de relación entre industrias que confluyen en un único producto.

Retomando la primera idea, hablar de convergir y del mapa mediático es también hacerlo de cultura participativa (Jenkins, 2008). La participación es la noción opuesta al espectador pasivo. Se refiere a productores y consumidores que poseen capacidades para participar de forma directa en la cultura emergente y modificar, reproducir o cambiar los productos que consumen. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben buscar y desvelar los fragmentos de la historia que se presentan a través de canales mediáticos, de forma colaborativa con los demás, con la finalidad última de lograr una experiencia más rica.

Idealmente, cada entrada en el mundo narrativo debe ser placentera de forma independiente, de manera que, por ejemplo, pueda disfrutarse de un videojuego, aunque no se hayan consumido el resto de producciones de otros medios o canales. Pero la finalidad es que se consuman (entendiendo que el consumo también puede incluir una producción) cuantas más producciones mejor, haciendo que el recorrido por los diferentes medios conlleve una experiencia más completa que, a su vez, estimule de nuevo el consumo. Pero el hecho de poder sumergirse en un mundo narrativo a través de diferentes medios también propone y permite a la audiencia elegir la propuesta que prefiera y, a su vez, desde la perspectiva de la producción de una franquicia, permite a una única marca cubrir diferentes segmentos del mercado.

De manera inherente la convergencia de medios, también nos lleva a hablar de ecologías de medios, entendiendo que la comprensión de todos debe hacerse bajo una mirada sistémica, que permita comprender la relación de los distintos medios e interfaces. En definitiva, la convergencia de medios puede entenderse como derivada de las propuestas de McLuhan (1987) de identificar el significado de los medios no como un elemento aislado, sino en permanente relación con otros medios. Esta mirada de los medios y las referencias a su ecología son aspectos imprescindibles para comprender los procesos como la narrativa transmedia. Hablamos de *convergencia* como el proceso de unificación de diferentes piezas de información, pero no necesariamente en un plano material sino más bien conceptual y cultural. No se trata de unir físicamente piezas ni medios, sino de construir significado.

En algunos casos, se justifica que la narrativa transmedia surge precisamente como respuesta a la convergencia de medios, ya que plantea nuevas exigencias a los destinatarios y depende de la participación activa de su audiencia. Pero ello también tiene una relación directa con su diseño y la forma en la que se presenta. El diseño de una narrativa transmedia tiene que ver con la dispersión de sus partes. Esta dispersión no es incompatible con los elementos que conforman el mundo narrativo, que siguen siendo los estructurales clásicos: el *mythos* (los personajes), el *topos* (el lugar y el tiempo) y el *ethos* (la moral y ética de comportamiento) (Klastrup; Tosca, 2004). Así, aunque una de las características de la narrativa transmedia es la composición de todos los elementos narrativos más allá de un único medio, el mundo narrativo en el que se desarrolla tiene las características estructurales básicas y reconocibles en cualquier otro relato.

Se hace presente de nuevo la idea de mundo narrativo, de un espacio donde se une una idea compartida por todos los participantes de la historia, el tiempo, los personajes y los espacios. Para poder hacer viable y posible la participación de la audiencia, los medios que conforman el mundo narrativo tienen una capacidad expansiva (Jenkins, 2008). Así, entendiendo el mundo como un elemento plástico y elástico, los diferentes personajes pueden convertirse en protagonistas o secundarios según los medios, y tener hilos argumentales propios que

se unen en una telaraña que acaba conformando el mundo narrativo completo.

A modo de resumen, podemos decir que en la narrativa transmedia el concepto de *convergencia* puede entenderse como la forma de construir significado del mundo narrativo, que a su vez está estrechamente relacionada con la ubicuidad a través de la cual se presenta y experimenta, y todo ello junto a las exigencias que plantea a los usuarios. La convergencia de medios también puede definirse como una competencia, cuyo objetivo es concentrar la atención de la audiencia en una única historia que proviene de diferentes medios.

2.3.2. Ubicuidad

Cada contribución que forma el mundo narrativo transmedial se realiza desde diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, interactivo), así como medios (cine, cómic, televisión). Cada uno realiza una aportación nueva y distinta. En la selección de los medios, se presupone que se eligen en función de lo mejor que sabe hacer cada uno, teniendo en cuenta sus características y posibilidades. Los medios pueden presentarse a través de diferentes plataformas y ser, o no, interactivos. Además, no se limitan a medios digitales, sino que también incluyen medios analógicos y localizaciones reales, todos ellos planificados estratégicamente para contribuir a la inmersión de la audiencia.

La idea de ubicuidad tiene que ver con el tiempo y el espacio en los que se desarrollan las narrativas transmedia, cuándo y dónde se consumen. Las diversas líneas argumentales que forman el universo narrativo se expanden en distintos medios y plataformas, pero también aparecen nuevos personajes o situaciones que traspasan las fronteras del universo de ficción. La narrativa se distribuye y, por lo tanto, no puede experimentarse en una sola vez o en un solo espacio (Walker, 2004), sino que la audiencia utiliza diversas plataformas para ir desgranando informaciones dentro y fuera del mundo narrativo. La ubicuidad, tal y como describe Burbules (2009), implica el acceso continuo a la información y a la localización física. El momento de experimentación puede variar según cada destinatario. Este hecho también se relaciona claramente

con el uso de dispositivos móviles. Así, la experiencia transmedia puede producirse en cualquier momento y en cualquier lugar. En gran parte, la ubicuidad se amplía gracias a las posibilidades técnicas de los medios, que permiten una noción de la actividad como un proceso relacional. Así, la movilidad posibilita entender que la experiencia transmedia no es una práctica aislada entre ámbitos de la vida de una persona.

La dispersión textual puede interpretarse de diversas formas según los tipos de contribución que realiza. Por este motivo, es importante diferenciar la expansión de la adaptación. En el primer caso, la historia se explica a través de una película y se extiende a la televisión o a un cómic. Lo que explica el cómic no es lo mismo que explica la serie de televisión o el cine. En segundo lugar, una adaptación se refiere a la forma en la que Welles adaptó el libro a la radio. Entre estas dos propuestas existe un debate sobre si considerarlos como prácticas propias de la narrativa transmedia. Especialmente en el caso de la adaptación, Jenkins considera que toda buena adaptación contribuye con nuevos puntos de vista a comprender la obra, que siempre propone una mirada nueva. En cuanto a la expansión, en su tesis doctoral Dena (2009) se refiere a una franquicia en la que un libro o una película aportan diferentes historias dentro de un mismo mundo narrativo. Por otra parte, existen otras narraciones que se basan en una colección de medios que explican una historia. Por ejemplo, una serie que se retransmite simultáneamente en televisión y en internet.

Podemos concluir que la expansión forma parte de las características de la narrativa transmedia, pero existe todavía un debate en torno a la adaptación. Hay diferentes propuestas para considerar o no las adaptaciones como narrativas transmedia, ya que, aunque con diferencias significativas, pueden considerarse en cierto modo uno de los antecedentes de la narrativa transmedia.

2.3.3. Actividad

Tal y como ya hemos ido viendo, una de las coordenadas que definen la narrativa transmedia es la participación activa de los usuarios, tanto en el proceso interpretativo de la narración, muy ligado al con-

texto, como en la participación y expansión de la historia. La cultura de la convergencia lleva implícita una cultura de participación; es decir, entender el papel del espectador desde su participación en la producción, consumo y difusión de contenido.

El concepto de *audiencia* ha sido tratado ampliamente desde los años sesenta. Al principio, los estudios sobre las formas de audiencia se centraban en los efectos que los medios —en aquel entonces básicamente centrados en la televisión— tenían hacia los consumidores. Se focalizaban en cuáles eran los efectos de su exposición a un determinado mensaje mediático, entendiendo que los medios tenían un efecto narcótico en la audiencia; los mensajes se inyectaban directamente a los espectadores y estos respondían de forma directa.

En una segunda etapa, se empezaron a estudiar los efectos del relato dominante, del uso de los medios de masas para transmitir el discurso dominante y cómo los espectadores podían decidir aceptarlo, negociarlo o tomar una posición subversiva hacia estos mensajes.

A partir de los noventa, se incorpora al estudio de las audiencias la concepción individual y colectiva de *audiencia activa*; es decir, de un consumidor que ya no solo recibe los mensajes de forma pasiva, sino que participa de la modificación y de la difusión del relato mediático. El paradigma en el que se sitúa esta visión se denomina *paradigma del espectáculo* (Abercrombie; Longhurst, 1998) e intenta dar respuesta a los cambios en la naturaleza de la audiencia, en la experiencia de ser miembro de una comunidad. Cada vez más, las experiencias de audiencia se conciben como eventos en los que los participantes son miembros activos y «ser audiencia activa» se convierte en algo habitual y cotidiano. Además, ya no se trata de audiencias que se encuentran como grupos de afinidad o comunidades alrededor de un solo medio, por ejemplo, para ver un programa de televisión un día a la semana a la misma hora. La audiencia se construye alrededor de la historia, de la narración y de múltiples medios.

En el caso de la narrativa transmedia, la audiencia deja de verse de forma pasiva y es incitada a crear contenido que sea significativo, disperso en diferentes medios. Los espectadores pasan de ser consumidores pasivos a ser una audiencia activa, a la que se le reclama que tenga

un papel de cazadora y recolectora de información, en los términos utilizados por Henry Jenkins (2008). Los usuarios interpretan las partes de la narrativa desde una perspectiva más similar a los admiradores, como participantes activos en una actividad que es, a la vez, social, cultural, interpretativa y colectiva. En esta experiencia de recolección no existe un único lector que tenga el control del desarrollo del relato, sino que la narrativa transmedia también tiene lectores y autores que son diferentes.

El consumidor también es productor y realiza una doble actividad: por un lado, existe un proceso de búsqueda y recolección de informaciones, de construcción de significado, de decodificación, a través de la convergencia y de la significación que cada participante construye, influenciado por su contexto y su *background*. Por el otro, destacan los espacios de producción. Las opciones de este abanico dependen, en primer lugar, del propio diseño de la narrativa transmedia. Hay propuestas que son más cerradas y permiten poca participación de los usuarios —de modo que centran la actividad en las producciones colaterales y de expansión de la narrativa—, mientras que otros proyectos transmediales incluyen en su propio diseño espacios vacíos que deben completarse con las producciones de la audiencia. En esta función de productor no podemos tratar a la audiencia como un ente homogéneo, ni en sus características, ni en sus intereses, ni en su implicación.

A nuestro entender, las claves que permiten entender la nueva forma de mirar a las audiencias y que justifican la aparición de propuestas como las narrativas transmedia son la unión de dos factores: en primer lugar, la sociedad del espectáculo y del narcisismo mencionada anteriormente y descrita, entre otros, por Abercrombie y Longhurst (1998). Esta noción incorpora la idea de que todo el mundo y lo que forma parte de él es algo que debe entenderse. La gente, los objetos y los eventos tienen que observarse, registrarse y difundirse. Los eventos de la vida cotidiana se han convertido en actuaciones para las cuales hay una audiencia. Lo que como, lo que visto y lo que veo me sitúan en el centro de la acción, como un actor que es observado por los otros, en el que todas las vertientes de mi vida pueden ser consideradas como parte de un espectáculo. En segundo lugar, esto es posible gracias o

debido al acceso a herramientas de producción, de edición de imagen o de texto, y de difusión que, hasta hace relativamente poco tiempo, estaban reservadas a los profesionales de la comunicación. Tener a mano este tipo de herramientas, que a la vez nos permiten generar y ampliar audiencias —sobre todo a través de las redes sociales—, facilita que cualquier persona pueda ser productora.

Es cierto que podemos entender que en el consumo tradicional de un programa de televisión también hay una parte de actividad, basada en la construcción de significado, en la decodificación del mensaje que permite interpretarlo e integrarlo. Pero, al referirnos a audiencias activas en la narrativa transmedia, lo hacemos desde una actividad más compleja y completa, ya sea por el hecho de tener que buscar y procesar la información, como también por la producción de nuevos contenidos.

Podemos decir que las actividades de la audiencia transmedia incluyen la apropiación del relato para generar una comprensión y significación de la historia, y la participación y colaboración con otros admiradores para conseguir, los más participativos, una experiencia más rica. Asimismo, la participación puede materializarse en el mismo hecho de acceder a los medios o de interactuar con el contenido a través de diferentes plataformas, de la convergencia de los medios y las informaciones. Pero, además, también hay una práctica vinculada a explorar las historias y su modificación o ampliación. En el desarrollo de la narrativa, la audiencia puede, por ejemplo, participar decidiendo la dirección de la historia, votando. También pueden comunicarse o debatir con otros consumidores y, finalmente, pueden producir partes de la narrativa. Otro tipo de participación podría ser, por ejemplo, crear contenidos que ayuden a comprender mejor el mundo narrativo, elaborando materiales como líneas del tiempo para ordenar los eventos o árboles familiares para entender la relación de los personajes. Y todas estas informaciones se pueden crear o compartir a través de grupos de afinidad, comunidades de admiradores u otros espacios de colaboración.

Para poder realizar todas estas actividades, y para ser un admirador o un participante con un alto nivel de implicación en una narrativa

transmedia, es necesario desarrollar algunas competencias. Cada una de las actividades descritas está asociada a una habilidad que la hace posible, desde la propia decodificación, a la producción, la colaboración y hasta la difusión de los productos. En este punto, destacamos la noción de *inteligencia colectiva*, que tomamos de Pierre Lévy, que pone de relieve la idea de compartir y construir colectivamente una significación. Pierre Levy habla de inteligencia colectiva entendiendo que nadie lo sabe todo y todo el mundo sabe algo, de manera que el conocimiento está en la humanidad, distribuido entre sus miembros (Levy, 2004). El consumo puede ser una actividad compartida, una creación conjunta o una construcción de significado colectiva. En el caso de la narrativa transmedia, la inteligencia colectiva permite unir fuerzas y conseguir objetivos que puedan resolver los enigmas que plantea la narrativa o determinar colectivamente el desenlace de una producción. La inteligencia colectiva se materializa poniendo en práctica actividades de producción y de evaluación de la información con el objetivo de construir un puzzle coherente con toda la información dispersa por diferentes medios.

Si hablamos de narrativa transmedia, lo hacemos de audiencias que se apropian del contenido, que construyen sus propios materiales y que deciden, en mayor o menor grado, cómo lo consumen. Y el relato se va modificando a partir de su participación. La narrativa transmedia apela a la audiencia a saltar de medios y plataformas para entender por completo la historia, ampliarla y crear sus propias alternativas o complementos.

En resumen, tres de las características que permiten entender la narrativa transmedia se basan en su diseño, su presentación y su consumo: una narración en la que convergen distintos medios y sistemas de significación, un contexto que determina la interpretación y el desarrollo del relato que permite traspasar las fronteras espaciales y temporales de la propia narrativa, y, finalmente, una audiencia, unos destinatarios que tienen una posición activa frente a la narración, tanto en la construcción del significado como en la elaboración de materiales complementarios que pueden hacer variar la estructura de la narrativa prediseñada.

2.4. La narrativa transmedia y los juegos

En diversas ocasiones se ha relacionado la narrativa transmedia con los juegos y los videojuegos. Estos puentes se establecen como una forma de explicar una propuesta emergente y poco estudiada a partir de otras que trabajadas de manera extensa desde diferentes campos de estudio. La narrativa transmedia no es un juego —o más bien no es solo un juego—, pero comparte algunas características comunes. De hecho, dentro del mundo transmedial puede haber un videojuego, pero como un medio más, que junto con otros configuran un único mundo narrativo coherente. Pero sí es cierto que podemos establecer algunos paralelismos entre el tipo de actividad del usuario de un videojuego y la que se realiza en una narrativa transmedia. Este paralelismo tiene especial interés si nos situamos en el área de intersección entre los juegos y la narración. Es especialmente importante en los juegos digitales e interactivos como las aventuras gráficas, los *serious games*, los *gamebooks* o algunos videojuegos como los MMORPG (*Massive Multiplayer Online Role Playing Game*).

Estas experiencias tienen en común la potencialidad de pensar sobre la narrativa de una forma abierta, dando especial relevancia a la experiencia del jugador. El juego es uno de los rasgos de la cultura posmoderna (Ryan, 2004) y, por lo tanto, entender las características del juego, su función y su finalidad en la actualidad puede ser una herramienta para comprender la cultura donde se practica, pero también una propuesta con potencial pedagógico. La idea del juego como algo externo a la vida cotidiana, tal y como lo definió Huizinga en 1950, está claramente superada y su integración en todos los ámbitos de la vida, cotidianos, de aprendizaje o profesionales, es una realidad. Si, como ya hemos mencionado, la narrativa transmedia no es un juego, hay algunos elementos que son comunes entre ambas propuestas y que a la vez sirven como elementos de relación directa. Veamos algunos:

2.4.1. La inmersión

Una de las características que tienen en común la narrativa transmedia y los videojuegos es su capacidad de inmersión, que consiste en

la entrada del participante en el mundo narrativo, y se contrapone a la extracción; es decir, en incorporar elementos del mundo narrativo en la vida cotidiana de los consumidores. Aunque en la narrativa transmedia se producen ambos procesos, de inmersión y de extracción, su similitud con los juegos y los videojuegos es especialmente destacable en términos de inmersión. Está relacionada con la motivación y con la implicación de la audiencia, y se entiende que en su proceso se profundiza en el conocimiento del mundo narrativo y así, a mayor inmersión y conocimiento, también más interés. Siguiendo la misma lógica, la inmersión determina el grado de motivación de los participantes.

La capacidad de absorber que tiene un mundo narrativo transmedial tiene que ver con la dimensión emocional de la experiencia. Precisamente, una de las potencialidades es la implicación emocional, que tiene que ver con la posible identificación con los personajes, con la transportación a la ficción, la empatía o la propia experiencia de sumergirse en la narración. Las experiencias que facilitan la inmersión y promueven la motivación de la audiencia son diversas y no pueden reducirse a la diversión, a pesar de que pueda ser el estado emocional último que busca la persona en el hecho mismo de jugar (Ermi; Mayra, 2005).

Si trasladamos esta lógica de conseguir un estado emocional más allá de la propia diversión, en el uso de la narrativa transmedia en educación es inherente considerar la visión de aprendizaje que promueve y se deriva. La participación de los estudiantes no solo hace referencia a la vinculación con los eventos específicos, sino que también es relevante la implicación externa entre el estudiante y su entorno social y cultural. Es decir, a diferencia de las narrativas transmedia, cuya finalidad única es entretener, en el caso de las que se diseñan con finalidades educativas, el tipo de actividad y de implicación del usuario no solo afecta a su experiencia de ocio, sino que también incide directamente en su aprendizaje. En este sentido, la vinculación emocional que propicia la narrativa transmedia está directamente relacionada con la dimensión emocional que también tiene el aprendizaje. Illeris (2003) entiende que el incentivo para aprender incluye elementos como las emociones o los sentimientos, que movilizan las condiciones de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje generan estructuras que se recuerdan emocio-

nalmente y, por lo tanto, se movilizan en situaciones nuevas con base en ese recuerdo. Este es el vínculo a partir del cual toma significado y relevancia pedagógica hablar de vinculación emocional y de propuestas como la narrativa transmedia, que permiten abordar el proceso de aprendizaje teniendo en cuenta también esta dimensión.

Relacionado con el grado de inmersión y de implicación de los participantes en un juego y en una narrativa transmedia, podemos hablar de diferentes funciones. Es evidente que cada situación y cada participante responde a un patrón de actividad y de implicación que en ningún caso puede tratarse de manera homogénea. Por eso, en el caso de los juegos, hay una extensa tradición de análisis de las funciones de jugadores. En la narrativa transmedia, estas aproximaciones difícilmente pueden aplicarse de forma directa, aunque sí pueden establecerse algunos paralelismos. Tal es el caso de la propuesta de Klastrop y Tosca (2013), en la que definen tres posicionamientos del consumidor transmedial, que pueden entenderse como tres grados de implicación con base en el tipo de actividad que realizan:

- Abordar los retos que se plantean desde la perspectiva mecánica del juego.
- Orientar la actividad centrándose en la trama.
- Interpretar los eventos como puentes entre el mundo del juego y el universo narrativo, completando los espacios vacíos.

La tercera posición es la que podemos identificar con el jugador ideal de la narrativa transmedia. Una de las características más relevantes es la difusión entre el mundo del juego y el hecho real, de una forma parecida a la que se produjo en la radiotransmisión de Welles o en el juego *The Beast*. Esta limitación es propia de los juegos informales y se define como *círculo mágico* (Montola; Stenros; Waern, 2009). Si bien el objetivo general de todos los juegos es seducir a los jugadores para que entren en el *círculo mágico*, una vez terminado el juego, el círculo desaparece y el jugador vuelve al mundo real. En la práctica, este estadio puede entenderse como un «hacer como si»; dicho más formalmente, la falacia de la inmersión (Salen; Zimmerman, 2005), que consiste en

suspender voluntariamente la capacidad de discernir la realidad de la imaginación y poner en práctica las capacidades más creativas e imaginativas. Aunque sepa que lo que está sucediendo en el juego no es verdad, si actúa como si fuera real, mi experiencia será más intensa y placentera. Es el mismo mecanismo que se encuentra en la base del juego más primario que los humanos desarrollamos en las primeras fases de nuestra vida, a través del juego simbólico. En la narrativa transmedia, se produce esta misma situación de «hacer como si», cuyo objetivo es que los participantes tengan una experiencia lo más real posible. Pero, a diferencia de los videojuegos, puede suceder que los límites del círculo mágico no estén claros y no exista una evidencia de cuándo empieza y cuándo acaba «la partida». El objetivo último de la narrativa transmedia ya no es solo sumergir al participante en el mundo narrativo, sino más bien que el mundo narrativo se integre en su vida, de manera que la experiencia pueda darse en todos los espacios y ámbitos de la vida del consumidor. Para que esto sea posible es común entender que un mundo narrativo es posible, viable y facilita la inmersión si está fundamentado en una estructura cultural y social coherente.

Todas las potencialidades de estos mecanismos de vinculación y de experiencia nos llevan a pensar que es casi un imperativo considerarlas y trasladarlas al mundo de la educación. El objetivo es aprovechar todas estas ventajas, que han sido ampliamente demostradas como efectivas en los ámbitos del entretenimiento y del consumo mediático. Transferirlas también al mundo de la educación es una propuesta que nos permite salir de la zona de confort de las propuestas metodológicas y explorar nuevos formatos que pueden ayudar a responder a algunos de los retos de actualización de la concepción del aprendizaje.

2.4.2. Actividad cultural

Otra de las características similares cuando observamos la narrativa transmedia y los juegos es su identificación como elemento cultural. A partir de los años noventa, se inicia el interés centrado en la comprensión de las experiencias de entretenimiento como los juegos, y especialmente los videojuegos, como un fenómeno cultural (Pérez Latorre,

2010). Se entiende que alrededor de los videojuegos es posible generar situaciones que contribuyan a empoderar a los jugadores y, en general, a utilizar críticamente los elementos culturales.

En el caso de la narrativa transmedia, igual que sucede con algunos juegos híbridos, la práctica va más allá de los límites temporales y espaciales de una partida de juego y la consecuencia principal es la inserción de la actividad transmedial en todos los contextos de la vida del jugador, siendo más difícil diferenciar cuándo y dónde empieza o acaba la partida del juego. Este anclaje cultural, temporal y localizado hace que necesariamente se tenga en cuenta en su diseño las posibles interpretaciones que realizan los jugadores, basadas en la cultura y en el contexto donde se desarrollan. Aunque tenga una vocación universal y pueda aplicarse en cualquier lugar, la construcción de significado del argumento o la identificación con los personajes y los eventos dependerá de los marcos contextuales de cada jugador, de su género, edad y demás condicionantes. Y una misma situación podrá interpretarse según las características de la cultura o la tradición de cada participante. Entender la narrativa transmedia como una herramienta cultural implica anclarla al contexto donde se desarrolla, y las estructuras cognitivas, sociales y emocionales de los participantes determinarán su interpretación y su construcción de significado.

Tradicionalmente, los juegos tienen un conjunto de reglas preestablecidas, explícitas y evidentes, que determinan la experiencia de los jugadores (Salen; Zimmerman, 2005). En un juego de mesa, por ejemplo, la acción de los jugadores está limitada en función de sus normas, que estos conocen y —en principio— respetan. Pero, en la narrativa transmedia, entendida desde la perspectiva cultural, las normas no quedan necesariamente explícitas, sino que la manera en la que la comunidad de participantes actúa es diferente según el contexto e incluso, dentro del mismo contexto cultural, puede tener implicaciones o interpretaciones diversas en función de la perspectiva de cada jugador. Este hecho implica un cierto grado de negociación colectiva de las interpretaciones y de los aspectos éticos del juego. Un ejemplo claro es el tipo de comportamientos o actitudes que son posibles dentro de la actividad, como el grado de violencia aceptable dentro del mundo narrativo. En

el caso de los videojuegos, puede verse claramente que, siguiendo el ejemplo del nivel de violencia aceptable, es mucho mayor que en la vida real. Pero, en el caso de la narrativa transmedia, al interpretarse desde los marcos contextuales y el *background* propios de la vida real de los participantes, es más habitual que las normas de comportamiento y los aspectos éticos se negocien en los mismos términos que en la vida real.

2.4.3. La narrativa

Aunque pueda parecer evidente, otro de los paralelismos entre los juegos y la narrativa transmedia es la narración, la historia. Esta relación entre juego y relato es especialmente relevante en el momento en el que se amplían las tipologías de juego en las que la narración tiene un peso específico. En estos casos, la historia no es solamente un elemento complementario a la práctica de juego, sino que el desarrollo de mundos narrativos es el foco principal de las prácticas de juego. E igualmente sucede en la narrativa transmedia. El argumento no es algo colateral a los medios y a los formatos, sino que es el eje central que da coherencia y sentido a toda la actividad. La experiencia narrativa es el motor, el fundamento que da sentido a la actividad y a las informaciones que están distribuidas en los diferentes medios. En una narrativa transmedia en la que una parte de la historia se explica a partir de un videojuego, la experiencia de este formato no solo se ciñe a la diversión de jugar, ganar puntos y conseguir superar las pantallas: aparte de la diversión, hay una motivación superior que tiene que ver con conseguir una pieza que permita comprender y entender mejor el mundo narrativo.

El debate entre los juegos y la narrativa está vivo y se centra sobre todo en las actividades lúdicas construidas a partir de narrativas, o bien las narrativas con componentes de juego. El término *ludología* destaca en el estudio de las estructuras universales de juego (Pérez Latorre, 2010), en la misma línea que Propp (1981) estudió las estructuras universales de la narrativa. En el mismo campo de estudio, en las últimas décadas ha tomado significación la *gamificación*, construida a partir de enfoques sociológicos y de estudios culturales, centrada en estudiar los

elementos de juego en ámbitos que no le son propios, por ejemplo, el educativo.

En la intersección entre narrativa y juego, existen propuestas que se enmarcan en lo que se denominan *juegos híbridos*. En muchos casos son propuestas a medio camino entre el juego tradicional y otras prácticas culturales, con una clara introducción de elementos digitales más allá de la experiencia centrada en la pantalla. Bajo este paraguas, podemos situar los juegos ubicuos (McGonigal, 2006), los *pervasive games* (Montola; Stenros; Waern, 2009) o los ARG (Askwith; Jenkins; Green; Crosby, 2006), entre otros.

Los juegos híbridos combinan elementos de juego, de narrativa y la distribución de la actividad de diversas plataformas de forma ubicua. Uno de los rasgos que estos juegos comparten con la narrativa transmedia es precisamente que surgen de forma coherente dentro de un contexto de convergencia mediática y de audiencia activa.

En resumen y para concluir este punto, podemos decir que la relación entre la narrativa transmedia y los juegos permite buscar algunas raíces comunes para caracterizar la narrativa transmedia, entendiendo que esta incluye algunos rasgos que tradicionalmente se han identificado con los juegos, pero va más allá: su foco no está en la jugabilidad.

Si bien hemos podido identificar algunos de los elementos más relevantes que tienen en común, a diferencia de los juegos, en la narrativa transmedia no existen límites de tiempo y espacio, y, por lo tanto, en la actividad del usuario no necesariamente se incluye la idea de juego.

Otra diferencia es que la narrativa transmedia permite una experiencia de entretenimiento o de aprendizaje que combina diferentes canales, formatos y plataformas, hecho que no siempre sucede en los juegos o en los videojuegos. Esta característica permite vincular al usuario a distintos niveles, así como una actividad de experimentación elevada, desarrollando habilidades de indagación y de descubrimiento, e integrando la actividad en su entorno. Como hemos visto en muchas ocasiones, es complicado desconectar de la experiencia que se está viviendo, de modo que la narrativa transmedia acaba incorporándose en la vida de los participantes y en muchos de sus contextos.

En tercer lugar, la narrativa transmedia permite crear significados derivados tanto del sistema formal de la narración como también, y especialmente, de su relación e interferencia con el mundo real. Esto afecta tanto a la construcción de significado como al establecimiento de normas o de reglas de juego.

Puede decirse que, a diferencia de otras prácticas, la narrativa transmedia puede unir características de tipo narrativo como la construcción de personajes, localizaciones y diversas líneas argumentales enlazadas. Pero también incluye elementos de juego como la vinculación emocional y motivacional, o la superación de retos. Y, además, incluye una parte de trabajo colaborativo, de decodificación compartida y de producción en red, que facilita la creación de comunidades de seguidores o de afinidad, y un vínculo con el contexto en el que se incluye y se ajusta, contribuyendo a dar sentido a la experiencia de los participantes que interpretan y construyen.

3. Una propuesta para entender la narrativa transmedia en educación

3.1. El mundo narrativo transmedia como escenario pedagógico

El uso de la narrativa transmedia con una finalidad educativa es una de las propuestas que surgen como respuesta a los desafíos que la sociedad digital plantea a la educación. El ritmo de los eventos y los cambios hacen del siglo XXI un espacio fluido en el que casi nada puede conservar su forma de manera perdurable (Bauman, 2013). En este contexto, se manejan nociones como la de *sociedad de la información*, *sociedad del conocimiento* o *sociedad digital*.

Estos términos son el eje central de múltiples reflexiones y estudios que ponen de manifiesto los cambios en la separación entre el tiempo y el espacio, el cambio en los mecanismos de anclaje y la apropiación del conocimiento, así como las nuevas formas de aprendizaje y de consumo, y, de manera general, nuevas formas de comunicación y nuevos procesos de enculturización (Giddens, 1993). Más allá de los esfuerzos para describir la situación actual, la organización social emergente llega hasta las raíces más profundas de la sociedad y reclama a instituciones y sectores sociales diversos asumir retos para dar respuesta a nuevas cuestiones.

La presencia de herramientas digitales o las competencias vinculadas a la búsqueda, selección y tratamiento de la información o la codificación y decodificación de mensajes multimedia, solo para citar algu-

nos de los ejemplos más básicos, evidencian cada vez más la necesidad de explorar nuevos modelos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, surge la necesidad de repensar y actualizar cómo entendemos el aprendizaje, cómo, cuándo y por qué aprendemos y qué ha cambiado para hacer necesario repensar los procesos. En su conjunto, estos cambios nos sitúan en un terreno inestable y cambiante, y ponen a los educadores y a las instituciones educativas en una posición en la que, de forma más o menos sutil, están cada vez más diluidas por las necesidades sociales. Aunque pueda parecer contradictorio, existe un doble proceso entre la revalorización de la educación como consecuencia del prominente papel que se le otorga y a la vez está sometida a un cuestionamiento permanente alrededor de su función y su sentido (Coll, 2012).

Una de las cuestiones pendientes es el abanico de posibilidades para crear nuevos escenarios de aprendizaje, gracias a las posibilidades técnicas de los medios, pero también a un cambio en la concepción ubicua, compleja y amplia del aprendizaje. La expansión de contextos de aprendizaje y la opción acceder a la red desde cualquier lugar, entre otros, abren posibilidades de participación e implicación de los estudiantes y amplían el papel del aprendizaje a lo largo y a lo ancho de la vida.

En esta reflexión, surgen prácticas de aprendizaje que han estado relacionadas tradicionalmente con la cultura popular o con el entretenimiento. Nos referimos tanto a entornos, a formas de organización y comunicación, a espacios o formatos de los contenidos como a las narrativas o los juegos que ya hemos abordado anteriormente. En cierto modo, ambas permiten comprender mejor las relaciones entre contextos. Cada vez es más común la idea de entender el aprendizaje como un proceso integrado en la vida cotidiana de las personas, y la forma en la que se aprende queda lejos de situarse en un aula presencial, en silencio, con un libro de texto y un profesor que posee todo el conocimiento.

En el caso de las narraciones, su uso en la educación no es para nada nuevo: es bien conocido el interés y el potencial de su uso en los procesos de aprendizaje, a través de los cuales pueden resolverse retos, perseguir hitos y establecer relaciones con la comunidad (Ohler, 2008).

En el caso de las narrativas transmedia, el interés se redobla. Por un lado, se recogen las potencialidades del relato en términos de vinculación emocional, social y cultural, de expresión, de contextualización y de ejemplificación. Al igual que los relatos, es una propuesta motivadora que permite el empoderamiento y la expresión, pero se añaden y se maximizan algunas especificaciones propias de la sociedad digital en el uso de los medios, en las prácticas de producción y participación, en la colaboración y creación de redes, y en la implicación social y emocional de los estudiantes. Así, el interés educativo de la narrativa transmedia surge tanto desde un enfoque de uso de medios y de competencias derivadas como también de su potencial narrativo, que combinados permiten un diseño del aprendizaje situado, significativo y basado en la actividad del estudiante.

Para entender la narrativa transmedia en educación, podemos explicarla como un sistema coordinado de informaciones distribuidas por diferentes medios, que constituyen conjuntamente un mundo narrativo. Además, enlazan y vinculan emocionalmente a los estudiantes a partir de su experiencia, de su implicación con el relato y aumentan su motivación por solventar un reto, un misterio o, simplemente, por descubrir el desenlace de la historia.

Su particularidad inmersiva es una de las líneas más interesantes que, como hemos visto, se vincula con otras propuestas como los videojuegos. Y, así como se han constatado las potencialidades de los videojuegos cuando los trasladamos a escenarios educativos, puede tirarse de los mismos hilos para transferir la narrativa transmedia a la educación. Nos referimos, por ejemplo, al aumento del interés y la motivación de los estudiantes, incorporando al proceso de aprendizaje elementos tradicionalmente asociados al entretenimiento. También acostumbran a vincular al estudiante de una forma más directa, estimulando situaciones empáticas y de aprendizaje reflexivo. La ejemplificación o la contextualización son otros de los elementos comunes. Y, finalmente, destacamos, más allá del entretenimiento, los retos y desafíos que este tipo de formatos plantean y que permiten fundamentar el aprendizaje en la indagación, la negociación, el trabajo colectivo y la significatividad, entre otros.

Para incorporar una narrativa transmedia a un contexto educativo, es imprescindible que la aproximación a los objetivos de aprendizaje se realice desde una perspectiva transversal y transdisciplinar. Esta visión es la que permite dotar a la narrativa de una configuración que rompa con las limitaciones artificiales de las materias curriculares, especialmente en el ámbito de la escuela primaria y secundaria, pero también en la educación superior, y plantear enfoques más próximos al aprendizaje basado en retos o en proyectos.

Para entender la narrativa transmedia como una herramienta de aprendizaje, podemos utilizar algunas metáforas que pueden ser útiles para ir más allá de su uso instrumental y, a la vez, para reivindicar que su potencial surge de la combinación de la narración y la transmedialidad. Una forma de explicarlo sería utilizando la idea de campaña, un esfuerzo coordinado para unir diferentes medios hacia una única idea o experiencia (Raybourn, 2011).

Otra metáfora para explicarla es la de orquestación. Desarrollada por autores como Dillenbourg (2013), una orquestación consta de diversos escenarios que se integran en actividades —que pueden ser individuales o grupales—, algunas de las cuales se basan en tecnologías; otras, no; algunas son presenciales y otras, en línea. La idea de *orquestación* puede ser una de las formas más directas de relacionar el diseño instruccional y el diseño de una narrativa transmedia con finalidades educativas. Otra propuesta es la que realizan Oser y Baeriswyl (2001), quienes proponen utilizar el término *coreografía*, a medio camino entre el diseño instructivo y la orquestación.

Diseñar una narrativa transmedia requiere —de la misma forma que cualquier otra actividad formativa— un planteamiento metodológico que logre captar la atención y el interés de los estudiantes y, a la vez, cumplir con los objetivos y los resultados educativos. Para lograrlo, hay que tener en cuenta las actividades extrínsecas: aquellas que van más allá del escenario narrativo creado por el diseñador original y que pueden estar prediseñadas o pueden emerger a partir de la iniciativa de los estudiantes. Nos referimos a las producciones y a las contribuciones que llevan a cabo los estudiantes y que dependen en gran medida de su grado de implicación y de la interpretación contextual. También

pueden estar facilitadas y previstas, como espacios vacíos dentro del mundo narrativo, explícitamente marcados para este fin, o bien pueden añadirse como apéndices o complementos al mundo narrativo original. En cualquier caso, aunque en el diseño de la narrativa se hayan previsto, el propio desarrollo del mundo narrativo tiene siempre un componente no planificable.

Aunque en el diseño del proyecto exista una planificación de eventos y una temporalización, la exploración del mundo narrativo de forma autónoma por parte de los estudiantes es el fundamento, y sus acciones o decisiones no pueden —ni deben— estar planificadas con anterioridad. Se trata de esbozar diferentes caminos coherentes, pero la decisión última de recorrerlos e interpretarlos será siempre de los estudiantes. Por otro lado, también hay que tener en cuenta las actividades intrínsecas a la narrativa y a su finalidad educativa, las que enmarcan los contenidos y las competencias que se introducen de forma consciente y planificada dentro del argumento.

Para hacer compatible las actividades intrínsecas y las extrínsecas, hay que buscar un equilibrio que permita compatibilizar el empoderamiento, la libertad de los estudiantes al tomar decisiones y asumir sus consecuencias en el propio desarrollo del argumento y, a la vez, hacer viables las cuestiones más restrictivas del diseño instruccional, como la planificación temporal, la identificación de objetivos de aprendizaje claros o las herramientas de evaluación. En el caso de la narrativa transmedia, estos elementos deben relativizarse sin perderlos de vista, para mantener el equilibrio entre una actividad puramente instruccional y una actividad que va más allá, igual que sucede con otras propuestas como los videojuegos.

Más allá de los contenidos o de las competencias identificadas, hay un elemento emocional que es fundamental y que también hay que tener en cuenta a la hora de planificar su diseño en un contexto educativo: comprender qué tipo de emociones se suceden es necesario para que el diseño pueda implementarse con éxito. La gestión emocional está relacionada con la personalización; la vinculación del estudiante, con la narración, y, en muchas ocasiones, con su identificación con los personajes. Este componente emocional se materializa con el aumento

de la dedicación temporal y con la implicación, que deriva de su identificación emocional y que también acostumbra a estar vinculada con una implicación cognitiva y social.

Pensar en la narrativa transmedia como una forma de orquestación va más allá de la relación entre la logística del aula y del aprendizaje. La logística del aula puede entenderse como el conocimiento técnico de un programa o un *software* concreto. Pero hay otra parte muy relevante de gestión emocional de los estudiantes, que no tiene que ver con el uso técnico de los medios ni con los conocimientos curriculares, sino más bien con la dimensión social de trabajo colaborativo y la dimensión emocional de vínculo e implicación.

3.2. Ser protagonista: de la teoría a la práctica

3.2.1. Las bases de las teorías del aprendizaje

La incorporación de la narrativa transmedia en el ámbito educativo incluye un proceso práctico en el cual tanto el alumnado como el profesorado deben participar e implicarse de manera activa. Esta noción se opone a las concepciones más tradicionales del proceso de aprendizaje transmisivo, memorístico, con una función docente central y basada en la transferencia de conocimientos de un profesorado que dispone de la sabiduría y de un alumnado que, de forma pasiva y acrítica, recibe e incorpora ese conocimiento. Muy lejos de esta concepción, la narrativa transmedia surge a partir de una concepción del aprendizaje que se describe por la actividad, la creación y la participación de los estudiantes, por su relación e interacción con sus iguales, con otras personas de su entorno más allá de los agentes educativos formales y con el contexto que los rodea. Además, les reclama el empleo de múltiples recursos y medios, de sus conocimientos previos y de la puesta en marcha de estrategias de indagación, de negociación y de trabajo en red para lograr objetivos que son individuales, pero a la vez compartidos.

Todo ello puede enmarcarse en los paradigmas constructivistas y socioconstructivistas piagetianos y vigotskianos, que nos hablan, res-

pectivamente, de los procesos internos de las personas cuando aprenden y de sus procesos e influencias socioculturales. En el segundo caso, aunque reconociendo que aprender es un proceso individual, ponen la atención en la realidad que envuelve al estudiante y la elaboración del conocimiento que se produce en acción y en relación con el contexto. También podemos identificar la narrativa transmedia y la forma en la que se estructura su actividad con la zona de desarrollo próximo de Vigotski, entendiéndolo que, a través del lenguaje y la socialización, bases constitutivas de la narrativa transmedia mediante la interacción con iguales y con otros agentes, pueden superarse los conocimientos previos y alcanzar otros nuevos.

Los enfoques pedagógicos que a nuestro parecer son coherentes con la naturaleza de la narrativa transmedia tienen que ver, por un lado, con la superación de las miradas transmisivas y pasivas del conocimiento y, por el otro lado, con la concepción del aprendizaje como un proceso activo y protagonizado por el estudiante. Este proceso activo de construcción está determinado y debe analizarse desde el contexto en el que se desarrolla, priorizando la realidad social por encima de otras propuestas de tipo más psicológico o individualista. Así mismo, la interacción social no se limita a las relaciones entre los estudiantes y el profesorado, sino que el proceso de socialización incluye a otras personas del entorno y de la red social de los aprendices.

Además, el enfoque del diseño de la narrativa transmedia tiene que ser lo más parecido a la realidad y, por lo tanto, necesita superar las divisiones del conocimiento en fragmentos artificiales, tal y como tradicionalmente se han dividido las áreas de conocimiento. Como explica Begoña Gros (2004), el reto de estas posturas es llevar a cabo tareas que sean auténticas, cercanas al mundo real y que permitan dar respuestas a situaciones complejas y multidimensionales, igual que sucede en el mundo real y cuya resolución debe comprender procesos analíticos para tomar decisiones.

Entender la narrativa transmedia desde un enfoque educativo también implica su relación con la noción de aprendizaje que la subyace. Teóricamente, se trata de una aproximación que es coherente con las nociones socioconstructivistas que entienden el aprendizaje como un

proceso que tiene un carácter intrapersonal e interpersonal, que está gobernado tanto por factores cognitivos internos como por otros que dependen de la situación y del contexto. Además, la naturaleza de los procesos de aprendizaje es principalmente social y comunicativa (Coll, 2004).

Estos enfoques tienen que ver con entender la educación en su definición, así como el papel del educando, de la educabilidad, del medio educativo y de la relación educativa como los propuestos y trabajados por autores como Dewey, Freire o Rogers. Estos basan sus postulados en entender la educación como un proceso liberador dentro de sociedades abiertas, democráticas, flexibles, con ciudadanos autónomos, críticos y creadores.

3.2.2. Aprendizaje centrado en el estudiante

En la definición de la *narrativa transmedia*, hemos expuesto como fundamentos definitorios la convergencia de los medios, la ubicuidad de la narrativa y la actividad del usuario. Este tercer elemento tiene que ver con el uso, con la práctica derivada de una narrativa transmedia, mientras que los otros dos están más relacionados con el diseño y la estructura del mundo narrativo. Si lo trasladamos al plano educativo, estos principios y su jerarquización también se mantienen. La narrativa transmedia no se desarrolla por sí misma; esto es, no hablamos de una película en la que los eventos y las secuencias se reproducen y avanzan independientemente de la actitud o la implicación del espectador. En el caso de la narrativa transmedia, para que el mundo narrativo esté completo y tenga sentido, se requiere la participación de los consumidores que, a la vez, actúan como productores. En estos términos, podemos decir que las narrativas transmedia son dispositivos que, a través de un relato disperso por diferentes medios, ofrecen una propuesta a la audiencia para que esta interprete de forma cooperativa el contenido, lo relacione con otros fragmentos para crear un significado completo y, en los casos de los consumidores más activos, se conviertan también en productores de nuevos materiales que puedan complementar o completar el mundo narrativo.

Si hacemos el mismo paralelismo y en vez de hablar de audiencia nos referimos a estudiantes y al componente de entretenimiento, le añadimos una finalidad educativa. Entonces, podemos darnos cuenta de que la propuesta de narrativa transmedia por definición es una estrategia que basa su interés y su fundamento en la actividad del estudiante. Esto nos lleva a poder hablar de la narrativa transmedia como una propuesta que se adecua a la percepción de un aprendizaje centrado en el estudiante. Esta noción se centra en un proceso de aprendizaje que incluye prácticas de la vida cotidiana y de resolución de problemas de forma crítica, que promueve la construcción de significado de la información nueva y que, a la vez, puede ser integrada en las experiencias o aprendizajes previos.

Hablar del aprendizaje centrado en el estudiante implica algunos principios de acuerdo común que pueden aplicarse a la narrativa transmedia o, como mínimo a nuestro entender, así debería concebirse la actividad del estudiante en una narrativa transmedia pensada con finalidades educativas. McCombs y Whisler (2000) definen doce principios del aprendizaje centrado en el estudiante, que incluyen factores de tipo cognitivo, pero también afectivo, evolutivos, personales y sociales. Más allá de las características del diseño de la narrativa transmedia, pueden ser una guía para el fundamento de la actividad y del desarrollo de cualquier proyecto transmedial con un objetivo educativo:

- El proceso debe estar basado en la naturalidad. Es decir, el aprendizaje es activo y voluntario. Se basa en un proceso natural en el que se persiguen metas significativas. En este proceso, el aprendizaje se construye a partir de información y de experiencias que tienen significado y que el estudiante identifica y analiza a partir de sus percepciones, pensamientos y sentimientos.
- Los objetivos que el estudiante persigue son significativos y coherentes. Es decir, es imprescindible conferir un sentido a lo que se aprende, aunque esta interpretación no sea del todo canónica con el punto de vista más empírico y objetivo del conocimiento.
- El estudiante recibe información nueva que vincula con sus conocimientos previos y, por lo tanto, las informaciones que se

- incluyen en su mochila dependerán del significado que les haya otorgado y este se verá modificado en función de sus experiencias y sus conocimientos previos.
- El estudiante debe poner en práctica actividades de pensamiento de orden superior; es decir, analizar su propio proceso de reflexión para así poner en marcha sus estrategias de pensamiento crítico y creativo, que pueden de este modo agudizar su destreza.
 - La profundidad y la amplitud de la información procesada, así como el qué y el cuándo se aprende y se recuerda, depende de las creencias y la aptitud personales, de la claridad de los valores y las metas personales, de los factores emocionales, de la motivación por aprender o las expectativas de éxito.
 - La motivación intrínseca para aprender. El ser humano tiene curiosidad para aprender de forma natural y, en cualquier caso, son las emociones negativas o los elementos desmotivadores los que pueden menguar esta capacidad y entusiasmo naturales.
 - Aquellas actividades de aprendizaje con unas características auténticas y útiles que aportan un sentido de la novedad son las que aumentan la motivación y estimulan al estudiante.
 - Desde una perspectiva evolutiva, se entiende que los individuos se desarrollan en etapas que marcan su evolución física, intelectual y también emocional. Estas etapas tienen unos fundamentos genéticos y evolutivos, estudiados ampliamente por psicólogos y pedagogos que han realizado diferentes propuestas a lo largo de la historia de la teoría de la educación. Pero también existen factores ambientales únicos que modifican las limitaciones y las oportunidades evolutivas.
 - El aprendizaje se ve facilitado por las interacciones sociales y la comunicación con otras personas. Para que este factor social sea efectivo, debe estar fundamentado en entornos diversificados y flexibles.
 - La autoestima y la aceptación social son factores que facilitan el aprendizaje. Cuando alrededor del estudiante se construye una red social de aceptación, de respeto y de atención con otras personas que reconocen sus capacidades y sus potencialidades, entonces

- se produce un aumento de la autoestima y del autoconcepto, elementos que se han probado como esenciales en el aprendizaje.
- Aunque haya principios como la autoestima, la motivación o el autoconcepto que pueden aplicarse a cualquier estudiante independientemente de sus características particulares como ingredientes facilitadores o promotores del aprendizaje, entre los estudiantes existen diferencias sustanciales que deben atenderse y respetarse. Nos referimos a lo que en algunos casos se ha llamado *estilos de aprendizaje*, pero que, en sentido amplio, hacen referencia a las estrategias de aprendizaje y a los mecanismos que cada estudiante dispone y pone en funcionamiento a la hora de aprender.
 - Los filtros cognitivos son las creencias personales y los pensamientos que se derivan del aprendizaje. Estos filtros se construyen a partir de las experiencias previas y determinan la manera en la que un aprendiz construye e interpreta la realidad y la experiencia de aprendizaje.

En resumen, seguir estos principios de aprendizaje tiene que ver con reconocer la singularidad de los estudiantes en sus estrategias de aprendizaje y su realidad, entender que todo proceso de aprendizaje debería ser significativo y experiencial, y permitir al estudiante participar activamente en la creación de su propio conocimiento y vincularlo a sus experiencias y aprendizajes previos. Estos principios pueden desarrollarse y ponerse en práctica a través de estrategias como la narrativa transmedia, siempre que esta se conciba más allá de los muros de la institución escolar y del control de todos los factores del proceso de aprendizaje por parte de los docentes.

El reto que se plantea combina e integra una personalización del aprendizaje que permita al estudiante usar todo el abanico de recursos educativos direccionados a sus características y necesidades. A ello, cabe sumar la posibilidad del estudiante de adquirir conocimiento a través del aprendizaje activo, basado en la experiencia y la experimentación y situado, vinculado a situaciones o hechos concretos de la vida cotidiana.

Aprendizaje personalizado

Una de las propuestas para explorar los beneficios de la narrativa transmedia en educación es entenderla como una herramienta que permite personalizar el aprendizaje. Bajo el paraguas de la concepción del aprendizaje centrado en el estudiante, la narrativa transmedia no puede entenderse ni como una finalidad en sí misma ni como una varita mágica que capaz de resolver los retos de mejora de la educación. Pero, atendiendo a sus características y potencialidades, entendemos que puede ser una herramienta para trabajar en la dirección que permita mejorar los procesos de aprendizaje o, como mínimo, apuntar en la dirección que permita hacerlos mejores.

En el caso de la narrativa transmedia, la personalización del aprendizaje viene básicamente del empoderamiento y de las decisiones de los estudiantes, de modo que permita el trabajo desde diferentes enfoques, poniendo en práctica habilidades distintas y cubriendo, por un lado, los intereses personales y, por el otro, compartir y compensar grupalmente estas diferencias —entendiendo que en cada momento diferentes personas pueden asumir un papel más activo en el desarrollo de ciertas actividades. En un escenario ideal, estas diferencias deberían permitir cubrir las distintas habilidades. La inteligencia colectiva y el trabajo en red forman parte de las prácticas derivadas de la narrativa transmedia y, de la misma forma que cada medio realiza la contribución que mejor puede realizar en el mundo narrativo, los consumidores de una narrativa transmedia, en función de sus intereses o sus habilidades, también pueden tener mayor o menor implicación y poner al servicio del proyecto común sus mejores habilidades.

Este hilo nos sirve para poner sobre la mesa lo que Coll también expone en el anuario 2015 sobre los retos de la educación en Cataluña (Coll, 2015), y es que la personalización del aprendizaje va mucho más allá de la voluntad de ajustar la acción educativa a las características y necesidades del estudiante. La finalidad última de la personalización debe ser que el estudiante dé un sentido personal a lo que aprende. Tal y como se mencionaba anteriormente, esta personalización lleva implícita la capacidad de decisión del estudiante. La personalización que

permite desarrollar la narrativa transmedia se localiza básicamente en la decisión sobre cuánto tiempo deciden dedicar a una actividad, dónde realizarla, cuál es el proceso para desarrollarla y qué sentido tiene. A pesar de esta personalización que permite la narrativa transmedia, hay algunas costuras que la delimitan. Básicamente aquellos límites establecidos en el currículum en la definición de cuáles son los contenidos y los objetivos del aprendizaje. De forma sucinta, estos son algunos de los límites sobre qué se tiene que aprender.

En resumen, y siguiendo de nuevo a Coll (2015), la personalización va más allá de la individualización, que puede hacer referencia al ajuste en el ritmo del aprendizaje, la diferenciación, la metodología, y la eliminación de barreras. Se propone conectar el aprendizaje con los intereses y las experiencias de los estudiantes a partir de la relación con su contexto, sus intereses y sus habilidades. Los paralelismos entre la propuesta que deriva de una narrativa transmedia y de la personalización del aprendizaje pueden verse claramente en la siguiente enumeración (características del aprendizaje personalizado según Coll (2015):

- Los intereses personales de los estudiantes toman relieve en el centro de la actividad de aprendizaje.
- El profesorado actúa como orientador y monitor para ayudar a identificar objetivos, guiar en el proceso, etc.
- Los recorridos de aprendizaje que siguen los estudiantes se deciden en función de sus motivaciones.
- La evaluación es formativa.
- La metodología utilizada se centra en la indagación (proyectos) multidisciplinar, con trabajo colaborativo.
- El establecimiento de conexiones entre lo que los estudiantes hacen dentro y fuera de las instituciones educativas.

Aprendizaje activo

Hablar de aprendizaje activo es sinónimo de hacerlo de un proceso que se basa en la experiencia y la experimentación. Una de las tres características definitorias de la narrativa transmedia —seguramente la

más vinculada a su puesta en práctica— tiene que ver con la actividad, con centrarse en la acción del estudiante como motor para desarrollar el mundo narrativo, para su experimentación, para desplegar todas aquellas habilidades y competencias que le permitan tener una experiencia inmersiva y significativa, que tenga como resultado el aprendizaje.

Todas estas ideas no son nuevas, ni surgen con la narrativa transmedia ni con la digitalización de la educación. Están presentes en las nociones del constructivismo de Piaget, de Dewey, o con las propuestas de Kilpatrick, Rogers o Kolb.

De nuevo, la idea del aprendizaje activo se aleja del discurso transmitido por un profesor que es el garante del conocimiento, de los marcos de división entre disciplinas y conocimientos, a partir de los cuales se ha estructurado y organizado el saber en el dominio académico y escolar, con conocimientos abstractos y organizados jerárquicamente. Contrariamente, si un proceso está basado en la experiencia, implica, como su propia denominación ya nos indica, un proceso práctico, dinámico. Podemos entender el aprendizaje activo como el que parte de la manipulación física, cognitiva y emocional por parte de los estudiantes. Y, para poder activar todas estas prácticas, nos alejamos de la abstracción para inscribir todo ello en el contexto en el que sucede, adaptado a las experiencias previas, al *background* del estudiante y a sus esquemas mentales.

En el fondo, tal vez sea esta la forma más natural de aprender, a partir de la manipulación en la que no existe una intencionalidad puramente instructiva, sino un aprendizaje más parecido al tácito, que es aquel que se da «por el simple hecho de estar viviendo en una comunidad, por mecanismos de observación e imitación, pero también de participación, en el que las prácticas son justamente lo cotidiano, el horizonte de expectativas, lo que está presupuesto pero presente en cualquier conducta e interacción» (Rodríguez Illera, 2015). Es evidente que no podemos hablar del aprendizaje derivado de una propuesta transmedial como un aprendizaje tácito. Existe una intencionalidad, aunque esta no sea del todo explícita y no solo pueda realizarse de forma efectiva a partir de la imitación. Pero sí que nos parece interesante establecer algunos puentes en aras de poner en relieve un tipo de aprendizaje que

no es abstracto y que va más allá de su intencionalidad explícita basada en la organización curricular.

Para un estudiante que quiera descodificar un mensaje que ha encontrado en su correo electrónico e integrarlo en la construcción del sentido del mundo narrativo —tal vez produciendo algún material—, los recursos que se activan tienen poco que ver con los que utiliza para resolver un ejercicio de un libro de texto. Más bien se asimilan a sus estrategias de resolución de problemas en su vida cotidiana, con el despliegue de acciones que surgen de su contexto, que están estrechamente vinculadas a su comunidad y a su día a día, a la indagación y la transversalidad. Se trata más bien de desarrollar competencias orientadas a la práctica, que pueden ser incluso profesionales, y que se despliegan en distintos entornos de aprendizaje sociales y comunitarios, y que no son contextos artificiales, sino problemas relacionados con su vida cotidiana y, tal vez, también con su futuro desempeño profesional y personal.

Aprendizaje situado

En la misma línea de las teorías del aprendizaje mencionadas al inicio de este apartado, hablar de *aprendizaje situado* también nos conecta con el socioconstructivismo y con el conectivismo, y con personalizar el aprendizaje y fundamentarlo a través de la participación activa de los estudiantes, aunque hacemos referencia a estas características como apartados diferenciados: aprendizaje personalizado, situado, activo (y seguramente podríamos ampliarlo a muchos otros adjetivos). Todas ellas forman parte de una misma concepción del aprendizaje y derivan de las mismas teorías y enfoques.

Situar el aprendizaje no es algo externo o añadido a un proceso formativo planificado y organizado. Aprender siempre es una interacción y una conversación con la situación y con el mundo que nos rodea. Dicho de otra forma, el conocimiento siempre se construye en un contexto en el cual hay unas condiciones específicas, donde existen indicadores y trasfondos derivados de la historia y de la sabiduría acumuladas en la cultura que inciden y determinan los puntos de vista y las experiencias de los estudiantes que actúan e interactúan en él. Bajo

esta perspectiva, cualquier situación educativa es siempre consecuencia de la interacción entre los aspectos sociales y las características de la persona que aprende a partir de un proceso activo y basado en la experiencia. Lave y Wenger (1991) amplían este enfoque entendiendo que, además de situarse, todo aprendizaje se produce en una comunidad, que es la que le da sentido. Así, amplían la idea de *situar el aprendizaje* y no se limitan a anclarlo a una práctica, sino que, además, lo conciben como una parte integral de una práctica que es social. Esta perspectiva también tiene relación con las dimensiones del aprendizaje identificadas por Illeris (2003) y descritas anteriormente: la dimensión cognitiva, la social y la emocional.

Podríamos resumir los principios de definición del *aprendizaje situado* con la siguiente aproximación de Coll:

«La interpretación del aprendizaje como un proceso constructivo en el que los estudiantes son a la vez sujetos y protagonistas; es un proceso intrínsecamente social que se apoya en las relaciones interpersonales; que tiene lugar en un contexto determinado; y que los procesos de desarrollo personal, de socialización y enculturización son complementarios e independientes» (Coll, 2004, pág. 25)

Aplicar un proyecto transmedial con finalidades educativas también está estrechamente atado a la creación de significado situado. Igual que sucede en cualquier otro diseño instructivo, el contexto determina las condiciones de esa orquestación a la que hemos hecho referencia anteriormente. La propia narrativa está vinculada al contexto porque la interpretación de los consumidores surge de él. Pero también porque en su diseño, para poder interpelar a los destinatarios, debe tener una intencionalidad de contextualizarla para que tenga interés y sentido.

Desde la relación entre aprendizaje y cultura, se evidencia que la mente no puede existir fuera de la cultura y que la evolución de los humanos siempre ha estado atada a una realidad representada (Bruner, 1996). Así, la creación de significado y la decodificación de cualquier información dependen y varían en función del contexto cultural y del uso que se haga de los recursos.

Para lograr la implicación y la participación, la narración debe interpelar directamente a los estudiantes, vincularlos emocionalmente, situarse en su contexto y empujarlos a tomar decisiones, así como utilizar estrategias que les permita avanzar en el desarrollo de la historia, incorporando sus experiencias personales y colectivas. El aprendizaje derivado es producto de una actividad y de la situación en la cual tiene lugar. En la narrativa transmedia, los estudiantes son el eje y el motor del avance de la narrativa. Y el trabajo común y la negociación contextualizada son imprescindibles para comprender la historia.

3.2.3. La actividad mediada por tecnologías

La conectividad y el acceso a las tecnologías digitales provocan una reconfiguración de algunas prácticas y la aparición de otras nuevas que promueven la aceleración en el desarrollo de herramientas. Hablar de la incorporación de las tecnologías en la educación puede parecer, a estas alturas, casi anacrónico. Lo que no lo es son los debates vigentes sobre los cambios en los códigos de significación y en la forma en la que aprendemos e incorporamos nuevos modelos a nuestra forma habitual de comunicarnos, y, por ende, a los procesos de aprendizaje. La multimedialidad, la participación activa de los usuarios o la creación de estructuras no secuenciales son solo algunos de los cambios en la digitalización de las comunicaciones que repercuten de forma directa en las concepciones de cómo y de qué forma aprendemos.

Las posiciones sobre las formas de usar la tecnología en el ámbito de la educación a menudo se han establecido de forma maximalista, focalizando el interés en el estudio de dispositivos concretos a partir de posiciones maximalistas a favor o en contra. Más allá de este tipo de interpretaciones, la realidad es que siguen presentes los interrogantes sobre cómo aprovechar las propiedades de los dispositivos tecnológicos, aquellos que ya llevan décadas utilizándose y los que se vislumbran en un futuro inmediato. Y, sobre todo, más allá de los propios dispositivos, cómo repensamos las prácticas que se derivan y cómo definimos un lenguaje propio de la educación que le permita tener significación

propia más allá de las modas o de los usos alejados de los intereses educativos.

Desde la radio, pasando por la televisión, el ordenador o el teléfono móvil, desde los años veinte del siglo XX, se ha planteado la incorporación de las tecnologías digitales en el aula y diferentes aparatos se han presentado en la práctica educativa. El tránsito que antes ya habían hecho las pizarras o los libros de texto, posteriormente se ha ido ampliando. Acompañando a los dispositivos, se han dispuesto metodologías o estrategias, entre ellas la narrativa. Janet Murray (1999) plantea cómo las tecnologías expanden rápidamente las capacidades y las cómo herramientas permiten dar nuevas formas al conocimiento, a la expresión y también a la narrativa. Para la narrativa, los entornos son cada vez más enciclopédicos y los medios, más atractivos, y viceversa, ya que ofrecen la posibilidad de representar grandes cantidades de información y simultáneamente expandir la historia para incluir las aportaciones de usuarios que pueden trabajar de forma abierta, en red, en cualquier momento y lugar. Las tradiciones narrativas se han ido aproximando a los dispositivos tecnológicos y, a la vez, estos se han vuelto más narrativos.

El propio uso de herramientas digitales, pero también las competencias derivadas, hacen cada vez más evidente la necesidad de explorar nuevos modelos en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje, analizando las características del entorno y repensar y actualizar los escenarios pedagógicos. Ya desde los años noventa del siglo pasado, con los trabajos de Freire, Scribner y Cole o Street, entre muchos otros, aumenta la sensibilidad hacia la concepción social de los procesos de aprendizaje y de las nociones de conceptos como la *alfabetización*. Y esta reflexión tiene una relación directa con el uso y el análisis crítico de los medios y las herramientas.

En la narrativa transmedia, el elemento que acompaña a la narrativa es su dispersión en diferentes plataformas y medios que aportan seriación y continuidad al canon que hace coherente el mundo narrativo. El papel de los medios y su interés, también educativo, recae especialmente en los procesos de convergencia y de construcción de la experiencia narrativa. Su finalidad no es premezclar las informaciones para la audiencia, sino que sean precisamente los consumidores los

que, a partir de su interacción y participación, compongan las piezas, de manera que la fusión sucede en un plano abstracto y permite generar o entender el argumento de la narrativa. A la hora de planificar el diseño de una narrativa transmedia, es necesario reflexionar y planificar la intensidad y el papel de los diferentes medios que intervienen. El mapa del mundo narrativo debe permitir desplegar la narrativa de forma coherente con todos los medios, pero también hacerla lo suficientemente flexible para propiciar la participación de los usuarios. Entre otros, esto implica una análisis exhaustiva sobre cuáles son las líneas del relato que proporcionará cada uno de los medios y cuál se adapta mejor a esta finalidad. Pero la narrativa trasciende a los medios y no solo expande el lenguaje, sino que también proporciona un punto de referencia en la idea de convergencia. Desde la perspectiva del aprendizaje, estos medios pueden verse a partir de una aproximación cultural, centrada en el comportamiento y en la práctica de los estudiantes, y no en su relación puramente técnica. Así, a nuestro entender, los medios que conforman el mundo narrativo también tienen que analizarse desde una aproximación cultural, que no se focaliza únicamente en su uso instrumental sino en la actividad y las posibilidades de creación de significado.

A los medios y a las plataformas que intervienen en una narrativa transmedia se les asocian, en primer lugar, el desarrollo de competencias instrumentales y técnicas en su uso, tanto en los procesos de decodificación como también de producción. Pero, además, y de forma más significativa, también se requiere un uso crítico y en espacios diferentes. La idea de utilizar un medio en un espacio concreto recuerda a viejas prácticas que dividen lo que se lleva a cabo dentro o fuera de la escuela, lo que se practica en la sala de ordenadores o lo que se hace en la calle. La convergencia y la ubicuidad de los medios son, desde esta perspectiva, rasgos de la narrativa transmedia y también reflejo de las prácticas culturales y sociales actuales.

Si bien se entiende que en la era de la digitalización se tiende hacia la fragmentación, también aparece la necesidad de hacer converger fragmentos diversos para construir nuevo conocimiento o realizar nuevas prácticas en lo que ya hemos descrito como convergencia de medios o cultura de convergencia (Jenkins, 2008). Convergencia no es sinónimo

de simplificación ni de homogeneización y, contrariamente a lo que se podría pensar, exige un nivel de especialización elevado por parte de los estudiantes. En estos casos, la especialización hace referencia a las habilidades necesarias para decodificar mensajes. Y también el modelo de convergencia reclama y ofrece una respuesta a los procesos de significación, con una implicación que también incluye la producción. En ambos casos, las prácticas se desarrollan a partir de diversos códigos y lenguajes que se emiten por múltiples medios y dispositivos, y demandan una implicación elevada por parte del estudiante.

3.2.4. Los procesos de decodificación y de producción: alfabetización y competencias

Cuando nos hemos referido a los requerimientos y a las actividades que los consumidores de una narrativa transmedia pueden desarrollar, lo hemos hecho en referencia a dos grandes tipos de acciones que, en función de las habilidades y del grado de implicación, pueden tener lugar en el modelo transmedial. Por un lado, los procesos de decodificación y, por el otro, los procesos de creación y producción. El cambio en la idea de consumidor hacia un sujeto que es activo abre muchas posibilidades, y en la narrativa transmedia encontramos un ejemplo de dispositivo que permite al destinatario contribuir e implicarse en el desarrollo del producto que está consumiendo, ya sea para adaptarlo a sus intereses o para realizar una aportación alternativa.

Este tipo de práctica puede incluir la propia búsqueda de informaciones en los distintos medios, así como el proceso de interpretación de textos en cualquiera de sus formatos. La fase de construcción de significado tiene especial relevancia porque pone en marcha algunas estrategias de negociación, de juicio, de interpretación y de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes que favorecen su empoderamiento, su autonomía y su formación como ciudadanos críticos. Así mismo, aunque los mecanismos para estos procesos de decodificación puedan ser parecidos, el significado que se atribuye a las informaciones dependerá en gran medida del contexto en el que el estudiante está situado. Dicho de otro modo, en una narrativa transmedia es habitual

que una parte de la historia, pensada por el autor original, tenga diferentes interpretaciones y conexiones con el resto del mundo narrativo según el usuario, en función del prisma a partir del cual la analice. El proceso de interpretación no deja de ser una negociación entre el mensaje emitido, con todo el peso del contexto, y la mirada de la persona que construye el significado.

El estudiante en este caso —pero en general cualquier consumidor— tiene que gestionar una cierta competencia de interpretación, necesaria para entender los elementos no dichos del texto o para completar los espacios vacíos. La idea del lector modelo de Eco se hace más compleja porque incluye la capacidad de decodificación, pero también la de producción de sus contribuciones. Podemos denominar estos procesos de interpretación como *decodificación diferenciada*; es decir, existe una distancia entre la codificación que realiza el autor primario y las interpretaciones que realiza el destinatario. Este desequilibrio no tiene nada negativo siempre y cuando se mantenga la coherencia del mundo narrativo. De hecho, estos procesos son los que nos permiten hablar de la narrativa transmedia como una herramienta que puede favorecer el aprendizaje situado y la personalización del aprendizaje, así como permitir desarrollar competencias de análisis crítico de la información, una habilidad tan necesaria en la era de las *fake news*.

Para poder llevar a cabo estas prácticas, resulta evidente la complejidad que tiene el papel de consumidor, que debe disponer de habilidades lectoras y de alfabetización, habilidades técnicas en el uso de los medios y también analíticas para estudiar y criticar los textos desde su propia voz y mirada.

Consumir una narrativa transmedia podría equipararse a una forma diferente de leer, entendiendo que los procesos que se requieren son similares. En primer lugar, se necesita la capacidad de decodificar, de reconocer la palabra o, en el caso de la narrativa transmedia, la información, que además puede proceder de medios distintos y lenguajes diferentes. Y el segundo paso es el procesamiento de la información, que tanto en el caso de la lectura como en el de la narrativa transmedia se refiere a conectar la información de forma coherente con conocimientos anteriores y con otras partes del argumento que ya conocemos.

Más allá de este paralelismo entre la lectura y el consumo transmedial, apoderar al estudiante de una narrativa transmedia implica cambiar la relación del texto y de la lectura a favor del usuario, que se integra en el mundo narrativo, interactúa con él y toma decisiones que determinan su desarrollo. Pero también existe una dimensión de producción, en la que pasa a ser consumidor y productor a la vez. En ambos casos, hay una actividad de creación de significado que justifica la idea de empoderar al estudiante.

Alfabetización digital

Cuando hablamos de prácticas letradas, nos referimos a aquellos procesos que nos permiten decodificar o producir artefactos letrados. Existen diferentes tipos de prácticas relacionadas con el hecho de leer y escribir que nos permiten alcanzar finalidades diferentes y que requieren de habilidades particulares según el contexto, el tipo de texto o la interpretación necesarias. No es lo mismo leer un periódico que una novela. La habilidad que requiere leer las indicaciones del metro que usamos a diario no es la misma que necesitamos para comprender un prospecto médico que leemos por primera vez sin tener conocimientos médicos. Igualmente, una misma persona puede ser hábil en algunos tipos de texto y tener dificultades en otros, ya sea por el tipo de escritura o por su familiarización con el vocabulario de la disciplina del texto.

Referirnos a alguien alfabetizado o analfabeto no siempre tiene el mismo sentido según el contexto, ni lo ha tenido a lo largo de la historia. Uno puede estar perfectamente alfabetizado para leer una novela en su lengua materna, pero mostrarse analfabeto para interpretar una formulación química o un lenguaje de programación. Igualmente, si hacemos una mirada histórica, la idea de *alfabetización* desde la perspectiva de la escritura se inicia a partir de la aparición de los papiros o los códices, y tiene uno de sus hitos en el siglo XV, cuando Gutenberg contribuyó a la accesibilidad de los textos. El dominio de la escritura fue, en Occidente, una habilidad reservada a una minoría de la población. A partir de la aparición de la imprenta y de la reforma luterana, se amplió la posibilidad de acceder a los textos escritos en otras lenguas más allá

del latín y se empiezan a organizar los procesos educativos entorno a los libros. Pero, hoy, la imprenta se ve parcialmente desplazada y los medios digitales se han convertido en un aliado para guardar y compartir información y, por lo tanto, como canales que amplían los artefactos letrados. Contrariamente a lo que algunos discursos sostienen, con la digitalización leemos más. Constantemente, recibimos mensajes de texto y audiovisuales que nos obligan a leer. No entramos a valorar qué tipo de textos ni dónde ni cómo los leemos, pero es un hecho que, como mencionaba Daniel Cassany (ATB digital, 2018) recientemente en una entrevista, cada vez leemos más y cada vez hacemos más cosas que se hacen leyendo. Cassany se refería a las actividades de la vida cotidiana que requieren la lectura como comprar un billete de avión o elegir el tipo de café de una máquina. Y en una sociedad letrada, en una ciudad avanzada, cada vez hay más cosas que leer: las calles están llenas de mensajes escritos y las prácticas conectadas y cotidianas requieren una gran habilidad lectora y escritora.

El proceso de lectura y escritura se relaciona también con el contexto social en el que se inscribe y que va más allá de la escolaridad, ya que la alfabetización, las prácticas letradas, son una herramienta para organizar la vida social. Son un conjunto de prácticas situadas, asociadas a diferentes dominios de la vida y adquiridas a través de procesos de aprendizaje que van más allá de los institucionales y formales. Creemos en un sitio y esto estructura nuestras prácticas letradas y la alfabetización no es la misma en todos los contextos, sino que existen prácticas que involucran diferentes sistemas simbólicos, medios o finalidades. Esta diferencia puede entenderse desde la perspectiva de contextos, pero también de dominios. Algunos dominios con más poder, derivados tradicionalmente de las instituciones académicas, tienden a centrarse en las prácticas dominantes y así hacen menos visibles o reconocidas otras prácticas vernáculos propias de otros dominios más cotidianos. Estas perspectivas son las que nos llevan a pensar que hoy en día leemos menos, cuando en realidad lo que tal vez queramos decir es que leemos menos textos que consideramos más notables o dominantes.

Esta consideración sobre diferentes textos y los dominios tiene una traslación muy directa con el tipo de lectura que tradicionalmente se

ha promocionado en las instituciones educativas y los artefactos letrados que no forman parte de sus dominios, pero sí de los dominios de los estudiantes. No es nada nuevo observar que algunos estudiantes se sienten más confiados en sus interpretaciones de los artefactos vinculados a la cultura popular y a su capacidad por vincularse a conversaciones con iguales que con los textos asignados en la escuela. Una de las posibles explicaciones es la respuesta emocional que se adhiere a las actividades informales motivadoras. Este componente motivacional es, tal vez, uno de los retos que la educación formal tiene pendiente de aprender de las actividades vernáculas propias de los espacios de entretenimiento o de la cultura popular.

¿Y qué papel juega la narrativa transmedia en este debate?

Para situar y justificar por qué la narrativa transmedia surge y tienen interés ahora y no en otro momento, hemos enmarcado su aparición y popularización en un momento que puede describirse a partir de la idea de cultura de la participación. Hemos expuesto que en esta perspectiva el escenario mediático se caracteriza, entre otros, por un fácil acceso a los contenidos y por un tipo de consumo que es activo e implicado, convirtiendo los consumidores en prosumidores. Además, la digitalización de las comunicaciones nos sitúa en un entorno saturado de artefactos letrados que ya no son solo textuales, sino también multimediales, multimodales e hipertextuales. Y, a la vez, las prácticas letradas se dan en múltiples dispositivos y soportes de expresión. Este tipo de productos no dejan fuera del panorama a aquellos que están impresos o son analógicos, que siguen teniendo presencia y buscan sus espacios y usuarios.

La cultura de la convergencia y de la participación incluye tanto los medios y la tecnología como los artefactos analógicos, y también el ámbito social y cultural. La multimedialidad es una de las características del mundo digital y podemos decir que no existe una diferencia tan alejada entre los medios digitales y los analógicos. E igualmente sucede con las bases culturales: las diferencias entre la cultura popular y la cultura erudita se vuelven más difusas. Esto implica que contenidos digitales y analógicos conviven simultáneamente, y los textos académicos y los populares confluyen en el mismo contexto. Iniciativas como

la incorporación de novelas o cómics en las instituciones educativas, el estudio académico de los *gifs* o el uso de poesía en sobrecitos de azúcar son algunos ejemplos de intentar superar jerarquías culturales, desdibujando los límites para tratar textos populares con la misma atención y reconocimiento que los textos dominantes.

Estas intersecciones de tipos de lenguaje, de la ampliación de las opciones de producción de las audiencias y de acceso y uso de tipos de artefactos letrados ha llevado, desde hace años, a repensar qué significa estar alfabetizado y qué habilidades se necesitan para poder consumir y elaborar productos en diferentes contextos, también en los educativos. Ejercer de forma plenamente alfabetizada en este contexto no requiere las mismas competencias que la alfabetización hace cien años, y las prácticas letradas actuales más comunes tampoco lo son. En esta necesidad de repensar el concepto de *alfabetización*, surge una de las líneas de interés de la narrativa transmedia en educación, como propuesta derivada de la cultura de la participación y que permite integrar dentro del marco académico estrategias, artefactos y prácticas que tradicionalmente han sido propias del aprendizaje informal o de la cultura popular.

Repensar los cambios en las prácticas letradas y la alfabetización tiene una variable en la digitalización y la mediación de la lectura a través de la pantalla. Entender cómo aprendemos a leer y a escribir a través de géneros nuevos y cambiantes, entre los cuales se sitúa la narrativa transmedia, es un elemento importante para repensar todos los requerimientos que exigen la cultura de la convergencia y, por extensión, la sociedad digital. El primer paso para esta finalidad creemos que puede ser entender y capacitar a las nuevas generaciones para que sean competentes y analizar cómo las instituciones educativas pueden cumplir con esta necesidad repensando los entornos educativos y el tipo de materiales y contenidos que utilizan.

El cambio en la idea de alfabetización, centrada básicamente en la digitalización, puede resumirse en las siguientes ideas:

En primer lugar, la alfabetización ya no puede entenderse de una forma gradual, de menor a mayor, sino que se entiende que hay diversas alfabetizaciones según las finalidades asociadas a ámbitos de la vida de las personas (Barton, 2007). Así mismo, la idea de *alfabetización* ya

no es una dicotomía, sino que es un proceso continuo (Bawden, 2002). Alfabetizarse ya no solo es aprender las grafías hasta ser capaces de completar un texto. A lo largo y ancho de toda nuestra vida, seguimos alfabetizándonos, aprendiendo nuevos lenguajes, y estar alfabetizado no es una categoría excluyente: una persona puede estar alfabetizada en algunos ámbitos o para decodificar algunos textos, mientras que puede mostrarse analfabeto para comprender otros artefactos o textos de dominios específicos. Finalmente, la *alfabetización* se ha tratado durante décadas como un concepto psicológico, y es a partir de la segunda mitad del siglo pasado que empieza a entenderse como un proceso social (Rodríguez Illera, 2004).

Existen también otras nociones para abordar la idea de alfabetización en el siglo XXI y existe una premisa aceptada de que, en un mundo globalizado y culturalmente muy diverso, existen formas de comunicación que también requieren nuevas competencias. Cope y Kalantzis (2000), siguiendo el trabajo realizado por el New London Group (1996), hablan de *multialfabetizaciones*, entendidas como el uso del lenguaje según la situación social y cultural, con una multimodalidad intrínseca en las comunicaciones. Desde esta perspectiva, existe una multiplicidad de canales y medios y una variedad de formatos de texto. Este eje plantea la necesidad de poder acceder a un mundo en el que el lenguaje se encuentra en constante cambio y, por tanto, los procesos de decodificación, análisis crítico y producción implican nuevas competencias. Así mismo, hay un incremento de situaciones de diversidad cultural y lingüística en un mundo globalizado. En este caso, se plantea la necesidad de centrarse en contextos específicos, en los cuales las diferencias culturales tienen implicaciones en los procesos de significación. Actualmente, hablar de alfabetización implica el uso complejo de herramientas y las habilidades para generar y comprender de manera integrada y crítica artefactos y mensajes. No podemos hablar de alfabetización sin hacer referencia al consumo, a la significación y a la producción utilizando diferentes lenguajes, también integrados, en una gran variedad de ámbitos semióticos diferentes.

Si nos referimos a las prácticas letradas que son específicamente digitales, podemos hablar de *alfabetización digital*, entendida como todas

aquellas habilidades para utilizar correctamente diversas tecnologías que incluyen tanto competencias digitales como habilidades comunicativas, sentido crítico o capacidad de análisis de la información. En general, incluye prácticas en un ambiente digital en el cual estar alfabetizado va más allá de la codificación y la decodificación, y amplía, en cierto modo, la noción de *alfabetización*. Para referirse a la *alfabetización digital* se utilizan también otros términos como *alfabetización informática*, *bibliotecaria*, *de medios*, *de redes* o *mediática*. Las diferencias tienen que ver con algunos dominios concretos, con la relevancia del uso instrumental de aplicaciones o del uso de redes de información, evaluando y reorganizando las piezas informativas.

Las consecuencias que tiene replantear la noción de alfabetización implican, en primer lugar, entender mejor cuáles son las prácticas que, especialmente las generaciones más jóvenes, realizan en su cotidianidad y, desde la perspectiva educativa, identificar cómo se da respuesta a estas prácticas, a cómo se integran en los objetivos educativos y cuál es su relevancia para considerar que una persona está alfabetizada. Sin duda, el primer obstáculo para la comunidad educativa es la tensión que se genera entre el tipo de prácticas letradas flexibles, dinámicas y activas propias de la cultura popular y la noción tradicional de las instituciones educativas basada en un conocimiento disciplinar, estándar y más rígido. Para hacer frente a este escenario surgen propuestas como la narrativa transmedia, en tanto que herramienta que permite reconfigurar las prácticas letradas que se incluyen en los planes docentes para actualizarlas y completarlas en un contexto de cultura digital y de cultura participativa.

A raíz de estas reflexiones, surge la noción de *alfabetización transmedia* (Alper; Herr-Stephenson, 2013) para referirse a las habilidades que deben permitir ser competente en una sociedad digital marcada por una cultura de la convergencia y una cultura de la participación. En este mismo sentido, el proyecto desarrollado por Scolari, Masanet, Guerrero-Pico y Estables (2018) intenta analizar cuáles son las prácticas letradas de los adolescentes en todos los contextos y propone una clasificación de cuáles son las prácticas alfabetizadas que se desarrollan en sus contextos informales y cotidianos.

La noción de *alfabetización transmedia* tiene otra finalidad de la que se presupone a la narrativa transmedia, en la que se hace hincapié en el desarrollo y la creación de historias, de relatos que se distribuyen por diferentes medios. *Alfabetización transmedia* a menudo hace referencia al análisis o a la identificación de prácticas, mientras que la *narrativa transmedia* es un dispositivo, una herramienta que incluye estas prácticas letradas, pero no de forma aislada, sino en un marco de mundos narrativos a través de los cuales se pueden llevar a la práctica, trabajar, enseñar o mejorar.

En la participación en una narrativa transmedia, los usuarios ponen en práctica una gran variedad de alfabetizaciones que incluyen una vertiente oral y escrita, ya que los estudiantes tienen que generar y recuperar piezas de información coherentes con el argumento de la narración y negociar el significado de las informaciones para obtener otras nuevas. También incluye habilidades multimediales, ya que los estudiantes deben leer y escribir utilizando diferentes lenguajes propios de los medios que intervienen en el mundo narrativo. Y, finalmente mediáticos, para recoger, evaluar y analizar los mensajes dispersos en diferentes medios, su estructura y su funcionalidad (Ohler, 2008). En este mismo sentido, Alper y Herr-Stephenson (2013) argumentan que en la narrativa transmedia se pone en práctica una noción de alfabetización que incluye indagación y comprensión crítica y activa de los mensajes provenientes de diferentes mensajes, un nuevo tipo de lectura y de autoría, la construcción de significados propios y de significados derivados de las diferentes formas de consumo y la creación y compartición de mensajes diversos. Bajo esta perspectiva, Alper y Herr-Stephenson (2013) entienden que la narrativa transmedia promueve nuevas aproximaciones a la lectura, y permite, de una forma más genérica, un nuevo enfoque en el concepto de *alfabetización* que incluye la capacidad de experimentar con el entorno propio como una forma de resolución de problemas. Esta experimentación va más allá de los textos digitales: también incluye textos analógicos, que permiten comprender de manera significativa un mensaje emitido a partir de la combinación de diferentes canales, modos y formatos.

Competencias culturales y sociales

En 2006, Jenkins desarrolla un proyecto que se publica en 2009, promovido por la MacArthur Foundation (Jenkins; Clinton; Purushatma; Robinson; Weigel, 2009), para identificar y describir las competencias culturales y sociales necesarias para participar en los nuevos entornos y escenarios digitales. En esta publicación, se identifican doce habilidades para leer y escribir en todos los modos de expresión, atendiendo también a su producción y a las relaciones entre los diferentes medios. Otros intentos de categorizar estas competencias son el proyecto de *Scolari Transmedia Literacy*, en el que se identifican 44 competencias generales y 190 específicas que responden a las prácticas que los adolescentes realizan en su vida cotidiana (Scolari; Masanet; Guerrero-Pico; Establés, 2018).

Cuando hacemos referencia a las competencias derivadas de las prácticas letradas digitales, en muchas ocasiones se utilizan nociones que dan a entender que, por el hecho de haber nacido rodeados de tecnologías, los jóvenes disponen de las herramientas suficientes para utilizarlas. El aprendizaje del uso del iPad es algo casi tan natural como aprender a utilizar la cuchara, y es algo común entender el teléfono móvil casi como una extensión del propio cuerpo. De hecho, hablar de tecnología para referirse a estos instrumentos casi parece extraño, debido al grado de integración de estos aparatos y prácticas en nuestra cotidianidad.

La primera reflexión que surge tiene que ver con estas habilidades, que se aprenden de forma natural. Todas ellas suceden fuera de la escuela. No creo que haya ningún adolescente que haya aprendido a utilizar el WhatsApp en el colegio o a editar una foto para publicarla en Instagram en una de sus clases, o al menos en su parte instrumental.

¿Pero esto quiere decir que todas las personas nacidas a partir de los años noventa están alfabetizadas digitalmente? La respuesta es no, rotundamente. El uso instrumental de aplicaciones solamente es una parte de la competencia. Hacer un uso crítico y una práctica letrada consciente va mucho más allá y requiere de un proceso de aprendizaje guiado y acompañado por expertos.

Lo que seguro ha cambiado es el tipo de competencias necesarias para estar alfabetizado o actuar plenamente en la sociedad actual. Muchas de estas habilidades tienen que ver con prácticas que suceden más allá de los currículos y los planes docentes y no siempre tienen el reconocimiento o la atención que deberían. La propuesta que Jenkins realiza en 2006, publicado en 2009, identifica doce competencias y todas ellas tienen una relación directa con la narrativa transmedia porque incluyen tanto competencias relacionadas con la interacción con los medios de producción, como con la compartición y con el consumo.

En ese informe, Jenkins y otros (2009) describen cuatro formas diferentes de participación: ponen de relieve la existencia de un nuevo currículum oculto, a pesar de algunas opiniones que entienden que este tipo de actividades se aprenden de forma informal en entornos de cultura popular. Existen tres elementos destacados que ponen de manifiesto la importancia de estas competencias y la necesidad de diseñar y aplicar intervenciones pedagógicas concretas:

1. Participación: la sociedad actual requiere una preparación específica para participar de manera plena y completa en el mundo actual.
2. Transparencia: uno de los retos actuales es aprender e identificar cómo los medios determinan y conforman las percepciones del mundo.
3. Ética: romper las formas tradicionales de formación profesional y socialización debería preparar a las personas para un papel cada vez más importante en todo aquello que es público, como creadores de mensajes en diferentes medios y participantes de los asuntos comunitarios.

A partir de estas dimensiones, Jenkins y otros (2009) identifican doce competencias que se sitúan en un enfoque que entiende las tecnologías desde una perspectiva de ecología, más que como medios aislados. Una misma tarea puede realizarse mediante diferentes tecnologías y la misma tecnología puede utilizarse para diversas finalidades. El

enfoque de Jenkins no depende del análisis de dispositivos concretos o de la interactividad, sino que la propuesta implica enmarcar las prácticas en un contexto de participación. Para abordar en qué grado las instituciones educativas deben enseñar y tener en cuenta algunas de esas habilidades, la narrativa transmedia se adscribe a la línea de trabajo de repensar las prácticas en diferentes contextos, no en términos de suministro de información dentro de la escuela o fuera, sino en nuevas formas a partir de las cuales la escuela puede seguir siendo productora de conocimiento en un sentido significativo. Podemos establecer relaciones directas entre la narrativa transmedia y la cultura participativa, entendiendo que la primera es una herramienta que ofrece posibilidades para estas prácticas. La narrativa transmedia abre un abanico de posibilidades para ir más allá del enfoque de competencias vinculadas al currículum: permite abrir espacios en los que los estudiantes puedan, independientemente de dónde se produzcan estas actividades, poner en práctica algunas de las competencias de tipo social y cultural necesarias, que no podemos ignorar y que debemos, desde la responsabilidad educativa, garantizar que se desarrollan desde el acompañamiento educativo, en el camino más adecuado.

Las competencias culturales y las habilidades sociales identificadas por Jenkins y otros (2009) son:

1. Juego: experimentar con el entorno como una forma de resolver problemas. Se basa en la experimentación libre y el desenlace abierto.
2. Actuación: adoptar identidades alternativas. Se trabaja pensando a través de escenarios y actuando desde la propia perspectiva.
3. Simulación: interpretar y construir modelos dinámicos de procesos del mundo real. Consiste en interpretar simulaciones y construir modelos propios.
4. Apropiación: mostrar y remezclar contenido mediático. Se pone en práctica a partir de diseccionar, analizar, transformar o probar materiales existentes.
5. Multitarea: explorar el entorno propio y focalizarse en detalles relevantes y significativos cuando es necesario. Se basa en reco-

nocer los deseos de tratar al mismo tiempo temas diversos y poder gestionarlos.

6. **Cognición distribuida:** interactuar significativamente con diferentes herramientas para expandir las capacidades mentales. Se basa en proporcionar una perspectiva para visualizar nuevos contextos de aprendizaje, las herramientas y el currículum.
7. **Inteligencia colectiva:** sumar conocimiento y comparar con otras personas en función de un objetivo común. Puede practicarse uniendo informaciones y trabajo a través de interpretaciones conjuntas.
8. **Juicio:** evaluar la fiabilidad y la credibilidad de diferentes fuentes de información. Se basa en formular preguntas críticas sobre la información.
9. **Navegación transmedia:** seguir el flujo de la narración y de la información a través de diferentes medios y modalidades. Se basa en centrarse en cómo las historias pueden cambiar de contexto, de producción y de recepción.
10. **Trabajo en red:** buscar, sintetizar y compartir información. Se pone en práctica a partir de relacionarse con otros con los que se comparte el mismo interés u objetivo.
11. **Negociación:** trabajar con comunidades diversas, percibiendo y respetando las múltiples perspectivas, y comprendiendo y siguiendo normas alternativas. Se produce poniendo en contacto grupos con experiencias diferentes y dotarlos de recursos para garantizar su comunicación.

Con estas competencias, se pone de manifiesto que las nuevas alfabetizaciones y las competencias deberían verse no solo como una habilidad individual utilizada para la expresión personal, sino como necesarias para poner en común el conocimiento, para negociar a través de diferentes culturas y comunidades, y de conciliar datos en conflicto para formar una imagen coherente del contexto y del mundo que les rodea. En el proceso para garantizar estas competencias —que permiten a las personas empoderarse y participar de manera plena en la sociedad—, la educación tiene una responsabilidad. En especial, para

repensar cómo se gestionan y cómo se garantizan, independientemente de la división de contextos o de tipos de aprendizaje. En este sentido, cobra importancia hablar de la narrativa transmedia como una herramienta que habilita espacios de participación en los que poder fundamentar estas competencias culturales.

En la participación, es necesario establecer espacios donde poder desarrollar prácticas culturales y sociales, según las necesidades de cada persona. El hecho de que en los espacios de educación formal se tienda a homogeneizar o a uniformizar los conocimientos hace que los estudiantes con unas habilidades más avanzadas no puedan explotarse. Contrariamente, los estudiantes que fuera de la educación formal no hayan podido tener la oportunidad de practicarlas pueden verse sobrepasados por intentar estar al mismo nivel que sus compañeros. Esta diferencia tiene una correlación directa con la idea de *capital cultural* y también es responsabilidad de la comunidad educativa garantizar la igualdad de oportunidades, la equidad, para formar a ciudadanos críticos y que puedan participar en pleno derecho en la sociedad del siglo XXI.

3.3. El lugar y el tiempo de aprender: más allá de las costuras de los contextos institucionales

Tradicionalmente, la herencia de las instituciones educativas comparte la necesidad de los estudiantes de estar en el mismo lugar y, al mismo tiempo, aprendiendo los mismos contenidos en la misma página del libro de texto. La exclusividad de esta simultaneidad espacial y temporal ya no tiene sentido hoy en día, ni en la educación presencial ni tampoco en la formación virtual. El patrón de alguien que estudia a distancia tampoco responde únicamente a una persona en su casa, sola, delante de la pantalla de un ordenador, leyendo manuales y escribiendo comentarios de texto para después colgarlos en un campus virtual.

La expansión de las oportunidades de aprendizaje sobrepasa estas nociones más tradicionales de asimilar la acción de aprender única-

mente con institucionalización e intencionalidad. Pensar en la diversificación de las posibilidades de aprendizaje tiene que ver directamente con la digitalización de las comunicaciones y con la incorporación de dispositivos que permiten la ubicuidad y la automatización, desde los teléfonos móviles hasta el uso de *chatbots* o de realidad virtual. Pero, más allá del sitio físico y del tiempo en el que se produce un aprendizaje o de los dispositivos que lo median, también se produce un replanteamiento en el diseño instruccional y de los recursos utilizados. Una de las vías es incorporar materiales que tradicionalmente se han asociado a entornos de ocio o del panorama mediático de consumo de masas.

La tradición de asociar el uso de un recurso a una finalidad implica, en primer lugar, atribuir unas características delimitadas a los materiales y presuponer que su diseño está preestablecido para un único tipo de actividad y, en muchas ocasiones, también a un contexto donde se desarrolla. Y esto se refiere tanto a los recursos analógicos como a los digitales, por ejemplo, asociando el uso del teléfono móvil a consultar redes sociales en un contexto informal y para una finalidad de entretenimiento. Pero, afortunadamente, esta línea de asociaciones cada vez está más difusa y se abren opciones de uso de recursos para finalidades diferentes a las predeterminadas y, sobre todo, en diversos contextos.

En el plano del aprendizaje, estas relaciones son cada vez más elásticas y, desde hace unas décadas, hay un resurgimiento del interés por dar valor y entender que el aprendizaje se produce en cualquier lugar, dentro y fuera de la escuela, y que la influencia de los medios es clave. Si sacamos el foco de los medios, la relación entre la vida diaria y las enseñanzas de la escuela no es nueva ni viene de hace unas décadas. La corriente de la Escuela Nueva ya planteaba la necesidad de traspasar los muros del aula para salir y aprender fuera de ella. Pero, si nos fijamos en la influencia de los medios en los años ochenta, con autores como McLuhan (1987) se plantea que gran parte del aprendizaje se produce fuera de la escuela, inicialmente a partir de la información transmitida a través de los medios de comunicación de masas. Esta influencia mediática aumenta y es una de las consecuencias de los cambios educativos en la sociedad digital, con un desvanecimiento progresivo del sentido

de los aprendizajes escolares en relación con un espacio físico, simbólico e interactivo como la aula (Coll, 2012).

Saberes más inestables y cambiantes, nuevas formas de organización y de acceso a la información y habilidades mediáticas complejas son solo algunos ejemplos de cómo el aprendizaje tiende, actualmente, a ser ubicuo. Entender que se puede aprender en cualquier lugar no significa que no sigan existiendo contextos definidos con unas características determinadas, sino que es más necesario que nunca conocer y entender sus particularidades, sus límites y sus relaciones.

Son muchos los autores que abordan la idea de *contexto* —también pueden entenderse como *situación* o *escenario*— desde perspectivas antropológicas, psicológicas o sociológicas. Uno de los más relevantes es Bateson (1972) que plantea cuáles son las acciones o los tipos de comunicación que dan sentido y se interpretan a partir de un marco determinado. Identificar un contexto, según Bateson, se basa en los marcadores que permiten interpretarlo y entenderlo. Cuando alguien entra en un contexto, primero hace un reconocimiento, interpreta un marcador que es, a la vez, objetivo y subjetivo. A partir de esa identificación, se toman decisiones y se realizan actuaciones. En el marco educativo, inicialmente la idea de contexto surge de las teorías del aprendizaje conductistas con Pavlov o Hull, en las que un estímulo dentro de un contexto determinado, suscita una respuesta. Si el contexto cambia, el estímulo ya no funciona.

Posteriormente, se dejan atrás los enfoques más psicológicos y se abren otras miradas de tipo antropológico que permiten entender elementos como los marcadores de contexto. Estos nos indican qué tipo de actividad es esperable en un contexto, cuál es su finalidad y su utilidad. Esta perspectiva tiene un trasfondo objetivista que puede complementarse con una visión más subjetiva que también interviene a la hora de determinar cómo interpretamos un contexto y cómo decidimos qué hacemos en él. Los contextos en los que se produce un aprendizaje pueden diferenciarse, de manera muy general, aquellos que son institucionales y aquellos otros relacionados con la familia, con el trabajo o, en general, con la vida cotidiana. Además, hay que añadir los nuevos contextos que se han creado en la sociedad digital (Rodríguez Illera, 2018).

La distinción de contextos y de qué se aprende en unos y en otros viene analizándose desde los años cincuenta. Bernstein (1971) y otros desarrollan un enfoque de clasificación y enmarque del conocimiento educativo en función de la fuerza que tiene cada tipo de conocimiento; es decir, una de las explicaciones a las diferencias de qué se aprende en un contexto es la fuerza que hay en su separación. Por ejemplo, una separación débil del conocimiento permite una mezcla multidisciplinar del saber, mientras que una clasificación fuerte entre contextos los mantiene separados, materializado en la propia idea de asignatura, que delimita muy claramente las fronteras de los conocimientos.

A parte del enmarque del conocimiento en sus contextos, en cada escenario existen diferentes marcadores que nos indican y nos permiten entender en qué tipo de contexto nos encontramos y cuál es la actividad que se desarrolla en él. Si accedemos a un espacio que está en silencio, lleno de sillas alineadas en el mismo sentido y con una pizarra al fondo sabremos que, interpretando estos marcadores, seguramente nos encontramos en un aula y que allí la actividad principal que se realiza es el aprendizaje.

La existencia de diferentes contextos de aprendizaje también suscita interés en estudios e investigaciones, y una de las líneas se centra en su clasificación y caracterización. Igualmente pasa con las prácticas letradas: la propia clasificación de los contextos también lleva inherente cierta jerarquización, asociada a su prestigio o valoración social. No se trata de valorar los contextos en términos de superioridad, ni de desprestigiar contextos con un prisma de cultura dominante, pero la misma organización del conocimiento nos ha llevado, tradicionalmente, a valorar con mayor o menor grado los contextos y sus aprendizajes. A menudo se han distinguido como contextos de aprendizaje aquellos que promueven un conocimiento segmentado, organizado según su complejidad, por áreas y abstracto. Todo aquello que queda fuera de estos contextos institucionales suele tener menos consideración, y el conocimiento fuera de la escuela entra en este esquema. Dicho de otro modo, en muchas ocasiones el conocimiento escolar ha sido el más valorado socialmente frente a los aprendizajes que se dan de forma más informal, aunque es evidente que esta valoración tiene un sesgo ideológico.

De la misma manera que existen marcadores que nos permiten interpretar un contexto, también tenemos integrado que algunas actividades se dan en contextos específicos. Si alguien nos pregunta «¿dónde aprendemos?», seguramente la respuesta más automática sea «en la escuela». Si pensamos en dónde se sitúa el aprendizaje, lo más habitual es que nos vengan a la cabeza dos o tres escenarios, todos ellos relacionados con una visión formal de la educación. Pero, si vamos más allá de esta respuesta automática, somos conscientes de que el aprendizaje no solo se produce en los contextos institucionales, sino que existe multitud de situaciones que incluyen los entornos familiares, de trabajo o, en general, de la vida cotidiana, así como los espacios digitales.

Si bien es cierto que hay diversos estudios que plantean el objetivo de encontrar un nuevo lenguaje para explicar cuáles son las prácticas que se asocian a un contexto y cuáles van más allá, ante ello existen dos posiciones diferenciadas. Por un lado, la voluntad de adaptar los contextos hacia las instituciones educativas, pero manteniéndose en una posición central. Por el otro, posturas que entienden las prácticas más allá de los contextos en las que surgen y se centran en las vidas de aprendizaje, en las que se busca entender las transiciones entre contextos (Erstad, 2013).

En los contextos educativos, la división tradicional se ha realizado a partir de la noción de *educación formal, no formal e informal*. Esta división se establece a partir de la organización social de los aprendizajes, de las identidades que asumimos y de las habilidades cognitivas, sociales y emocionales que desarrollamos en cada una de las situaciones. Por ejemplo, en un escenario de educación formal tienen relevancia especialmente los efectos cognitivos, que son complejos y difícilmente generalizables a otros contextos. Con todo, sí existen algunas estrategias que pueden aplicarse a cualquier contexto, como, por ejemplo, las habilidades de resolución de problemas.

En la sociedad digital, los cambios en la forma de aprender y de enseñar, y su presencia a lo largo de la vida conllevan también una expansión de los contextos de aprendizaje y un aumento de su relación, haciendo referencia a lo que Coll (2013) describe como *ecología de aprendizajes*. Los límites de lo que tradicionalmente se ha distingui-

do entre dentro y fuera de la escuela, o de cualquier otra institución educativa, son hoy más difusos que nunca, especialmente desde la perspectiva de los estudiantes. Esta afirmación permite poner sobre la mesa la necesidad de redefinir cómo se entienden las relaciones entre contextos. Una de las formas de abordar esta relación contextual es a partir del cruce de sus límites, de saltar de un contexto a otro —lo que Tuomi Grohn y Engestrom (2003) llaman *Boundary Crossing*—, para definir qué pasa cuando se produce un cambio y se cruzan fronteras de un contexto a otro con marcadores diferentes. Esta idea de *interrelación de contextos* se acentúa en la visión de contextos digitales, que se amplifican y cada vez están más interrelacionados. Surge la necesidad de encontrar herramientas conceptuales y propuestas prácticas para describir la transferencia y la superación efectiva de las situaciones cambiantes. A pesar de que en algunas ocasiones pueden plantearse dudas sobre si el conocimiento puede transferirse, la experiencia sí puede ser socialmente transferida a través de tareas o actividades.

Derivado del análisis de la propia existencia de diferentes contextos de aprendizaje, se produce también una cierta tensión entre ellos, relacionada con la legitimidad y la jerarquización a la que anteriormente hemos hecho referencia. La relación entre las prácticas cotidianas y las prácticas escolares se ha estudiado de forma muy extensa, así como también los factores y las transformaciones producidos por los nuevos medios (Lankshear; Knobel, 2008). Se muestra así una tensión entre las perspectivas tradicionales de la escuela, situada y fija, y las concepciones de la vida social como una forma de movimiento cambiante. Una propuesta que tiende a reducir las diferencias entre contextos es compleja por el enquistamiento de las posiciones. Por ejemplo, cuesta imaginar que una escuela tal y como la entendemos hoy pueda acoger naturalmente el aprendizaje tácito. Y tal vez no sea esta su función, pero seguramente sí es necesario que los contextos de aprendizaje no vivan unos de espaldas a otros.

En estas reflexiones sobre los contextos, su identificación y las prácticas que se asocian a ellos, también entra en juego la variable de los medios. No podemos asimilar contextos y medios, los contextos van

mucho más allá a pesar de que, en la forma de los marcadores y las prácticas, asociemos el uso de algunos dispositivos a contextos determinados. Los medios tienen un papel relevante en la creación, producción, difusión y consolidación de las prácticas sociales, sobre todo aquellas que son hegemónicas y representativas de un grupo social. Así mismo, el escenario mediático condiciona los procesos de significado y la interpretación, respondiendo a contextos históricos y sociales. Para poder comprender los contextos, sus marcadores y sus conexiones es necesario reconocer la representatividad de los medios, especialmente relevante desde la perspectiva del aprendizaje.

Igualmente tampoco podemos asimilar la transmedialidad a los contextos, pero la organización de los medios sí que está relacionada con la propuesta transmedia y esta puede tener efectos en los contextos de aprendizaje. En primer lugar, por cómo se interpretan en términos de aprendizaje y, después, por qué tipo de actividades se realiza en ellos.

En esta línea, sí que podemos afirmar que la narrativa transmedia tiende a buscar la interrelación entre contextos, llegando a poder integrar en cierta forma los distintos trasfondos. A la vez, la capa narrativa hace menos evidentes las diferencias entre el tipo de actividades y los contextos en los que se llevan a cabo (Molas-Castells; Rodríguez Illera, 2018). En una narrativa transmedia, pueden desarrollarse prácticas propias de un contexto en otro escenario. El hilo narrativo es el elemento que facilita saltar de un contexto, debido a la inmersión y a la implicación. Estos elementos permiten que las diferencias entre las actividades y sus finalidades pierdan peso. Es decir, la narrativa transmedia permite replantear qué se espera en un contexto y cómo se organiza la actividad. Otras propuestas como los videojuegos también tienden a ser herramientas que permiten establecer relaciones entre diferentes contextos de aprendizaje (Lacasa, 2011), aunque sin el componente físico que incluyen las narrativas transmedia.

Muchas prácticas que más habitualmente se realizan guiadas por algunos de los medios que forman la narrativa transmedia se asocian a formas de cultura popular o de la vida cotidiana, que tradicionalmente se han separado del mundo académico o del aprendizaje

más institucionalizado. Esta difusión permite también promocionar la inmersión y la motivación de los estudiantes, ya que provoca la sensación de estar siempre jugando, entendiendo que esta actividad se conecta con la mayoría de sus redes diarias y cotidianas, tanto aquellas que se identifican con una finalidad de aprendizaje como las que no.

La caracterización de los contextos de aprendizaje

Coombs (1968) trabajó con la idea de *educación no formal* y, posteriormente, *informal*, para denominar procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar fuera de la institución escolar. Según él, la educación formal no constituye el medio más eficaz para satisfacer las necesidades de aprendizaje y así propone identificar también otros contextos donde también tiene lugar procesos de enseñanza y aprendizaje. En 1974, Coombs y Ahmed proponen un sistema de clasificación de los contextos educativos, con el que diferencian tres modos de educación, que entre otros, se distinguen por su intencionalidad: *educación informal*, *educación formal* y *educación no formal*. De este modo, la educación no formal responde a la forma más antigua de aprendizaje organizado, anterior incluso a la educación formal intencional. En el caso de la educación informal, surge para definir un proceso que dura toda la vida en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante experiencias diarias y su relación con el medio ambiente (Coombs y Ahmed, 1974).

En nuestro contexto, Jaume Trilla, en 1985, inicia su propuesta de caracterización, descripción y comprensión de los tres modos de identificación de la educación. A continuación, se muestran algunas de las características que se han utilizado para clasificar los procesos de aprendizaje formales, no formales e informales según su propuesta:

Tabla 3. Características de la educación formal, no formal e informal

Educación formal	Educación no formal	Educación informal
Aprendizaje fuera del contexto, fundamentado en la generalización.	Surge para ampliar y paliar las carencias de la educación formal, en el ámbito laboral y de ocio.	Aprendizaje observacional o tácito, basado en la experiencia situada.
Tiene lugar en establecimientos educativos aprobados.	Tiene lugar en diversos espacios lúdicos, pero organizados.	Se arraiga en una concepción lúdica y no organizada.
Contenidos cognitivos, teóricos	Complementa y actualiza la educación formal.	Se basa en sistemas de valores orientados a la persona.
Sujeto a pautas curriculares progresivas, jerarquizadas, distribuidas por áreas y que conduce a acreditaciones.	Toma algunos aspectos organizativos y metodológicos de la educación formal.	Aprendizaje libre y espontáneo.
Los principales agentes son maestros y profesores.	Los principales agentes son profesionales de la educación acreditados como monitores o dinamizadores.	El individuo es quien, a partir de su interés y preocupación, desencadena el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

El uso general de esta diferenciación sigue estando presente hoy en día, con la finalidad de seguir identificando los contextos en función de su intencionalidad en términos de aprendizaje. Pero también es una división que puede carecer de una cierta validez en una cultura de la convergencia en la que también, con herramientas como la narrativa transmedia, la importancia de la diferencia de contextos donde surge o donde se origina el aprendizaje disminuye.

La convergencia de contextos y la expansión de las oportunidades de aprender y de moverse por diferentes sitios de aprendizaje (Erstad, 2013) también nos sitúa ante la necesidad de repensar la organización social de la educación, llevando a la educación formal actividades y temas de la vida cotidiana, y, en segundo lugar, sacando el aprendizaje formal de su zona de confort del aula y hacerlo útil e interesante en otros contextos, ya sean profesionales o informales. Y esta reflexión

se resulta especialmente necesaria si observamos, por ejemplo, el uso que los adolescentes hacen de las redes y la evidente disminución de la separación entre las diferentes esferas de actividad, sobre todo entre el ámbito privado y el público.

La mayoría de las experiencias que los jóvenes tienen con herramientas digitales tienen lugar fuera de la escuela, en lo que se ha denominado *cultura tecnopopular* (Buckingham, 2007). Esta fractura hace evidente la distancia entre los contextos cotidianos y el sistema educativo. entonces, es necesario analizar en qué términos las propuestas educativas formales tienen que mejorar para acceder y ofrecer oportunidades a los estudiantes para que puedan utilizar los medios de forma no predefinida y creativa, y cómo se garantiza la adecuación de las competencias que den respuesta a esta lógica de convergencia de medios y de contextos. Esta necesidad de repensar la educación formal no tiene que llevarnos a la desacreditación de cualquier propuesta institucional o formal.

Es importante seguir manteniendo la escuela como referencia central de democratización del conocimiento estructurado y como espacio de socialización, igual que en las instituciones de educación superior, que deben seguir siendo garantes de la acreditación. Precisamente porque creemos en la función de las instituciones educativas deviene necesario repensar sus enfoques, su propuesta y su oferta formativa para poder actualizar y reforzar su papel. El contexto institucional tiene que entenderse como un espacio para la interacción social y el aprendizaje, pero sobre todo, en una relación dialógica con el resto de contextos sociales y culturales.

A partir de la recontextualización del currículum y de hacerlo relevante, la narrativa transmedia se plantea como una oportunidad para conocer mejor las prácticas cotidianas y la forma en la cual los medios digitales pueden generar entornos de aprendizaje y diferentes trayectorias de aprendizaje para cada persona. De esta forma, pueden plantearse y gestionarse de forma integrada los retos en las prácticas dentro y fuera de las instituciones educativas, así como analizarse los procesos de aprendizaje rompiendo el binomio formal-informal. Este discurso se ajusta a la idea de alinear las motivaciones, la percepción de utilidad

de los aprendizajes y el desarrollo de competencias que se realizan en la vida cotidiana y las que se valoran en el currículum formal. Esta desconexión conlleva una disminución de la motivación respecto a los aprendizajes que se realizan en las instituciones educativas y, por lo tanto, el paso por la educación formal acaba reduciéndose a un recorrido cuya recompensa única es una nota en cada asignatura que permita obtener una certificación imprescindible para salir al mundo laboral o seguir formándose.

La narrativa transmedia ofrece la posibilidad de romper los límites que separan las actividades que se producen dentro y fuera de la escuela, haciendo hincapié en el desarrollo y el éxito del aprendizaje, en la importancia de su desarrollo, su significación y su integración, más allá del contexto en el que surge. Es decir, la narrativa transmedia abre opciones para construir un continuo entre la escuela y la sociedad, entre los estudiantes dentro de la institución escolar y la vida cotidiana. Es entender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva relacional, de qué manera el tráfico de un producto de aprendizaje de una situación a otra tiene especial interés.

El uso de dispositivos digitales es una práctica difícilmente aislada entre contextos o ámbitos de la vida de una persona. A partir de esta constatación, el interés de las posibilidades educativas de los medios tampoco puede analizarse de forma aislada y, por lo tanto, entender las relaciones entre diferentes contextos se ha convertido en una cuestión clave. La narrativa transmedia plantea una forma de abordar un problema que es complejo como la cuestión del aprendizaje en los contextos y el aprendizaje entre contextos. Y, a la vez, repensar y coordinar aquello que se refiere al contexto formal y aquello informal o cotidiano, sumado a lo digital.

Las distintas partes de una narrativa transmedia pueden dispersarse en medios, pero también en contextos y, bajo una forma de narrativa, proponen significados y prácticas diferentes que tienen un sentido común de contextos. Tener una comprensión de la narrativa transmedia también implica tener una visión de la actividad y de los aprendizajes que se desarrollan en y entre contextos, y así la narrativa transmedia ocurre en contextos intencionales, pero también en otros de tipo más

informal o cotidianos. La narrativa transmedia puede llegar a ser un modelo para entender mejor las diferencias entre contextos y también su interrelación, organizando diferentes contextos y mensajes de manera intencional y planificada, aunque con un grado de libertad en la que puedan interceder los usuarios.

3.4. El papel del docente

El paradigma educativo en el que la narrativa transmedia tiene sentido parte de una visión en la que el estudiante se sitúa en el centro del aprendizaje. Esta noción concibe al estudiante como un agente activo, que construye su propio conocimiento mediante un proceso de aprendizaje colaborativo, contextualizado y flexible. La implementación de herramientas como la narrativa transmedia permite crear espacios de comunicación y colaboración facilitadores de este tipo de aprendizajes.

Si en el esquema de uso de un proyecto transmedia, ya sea en un contexto de educación formal o no, introducimos la figura del docente, debemos plantearnos, en primer lugar, si tiene sentido su presencia y su función. Si empoderamos a los estudiantes y el propio mundo narrativo permite a los consumidores generar sus caminos y sus decisiones, ¿qué papel desempeña el docente en esta propuesta? Lejos de especulaciones catastrofistas, el profesorado está llamado a jugar un papel central, incidiendo de manera continua en los procesos de aprendizaje, facilitando la implicación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento y guiando en el desarrollo de competencias y de reflexión. Para poder cubrir con estas funciones, el papel docente también necesita ser repensado y actualizado. Queda atrás la consideración del profesorado como única fuente de acceso y de transmisión de conocimiento; es decir, como transmisor lineal de contenidos a un estudiante pasivo. Mucho más allá de la narrativa transmedia, las implicaciones del profesorado pasan por una manera de organizar y de entender el aprendizaje desde la perspectiva del acompañamiento, del andamiaje, de la incitación y el cuestionamiento de la realidad, para que sean los estudiantes los que pongan en práctica y mejoren sus herra-

mientas de análisis, de reflexión, de toma de decisiones y de resolución de retos. Es necesario un docente que pueda actuar como guía y como facilitador del aprendizaje. Y este es seguramente el cambio más importante en el papel del docente, y es recomendable aceptarlo como un reto apasionante.

La incorporación de la narrativa transmedia al escenario educativo en un panorama mediático complejo, convergente y participativo implica que haya un planteamiento consciente y reflexionado como base para el uso de herramientas y medios. El simple hecho de integrar y utilizar nuevos dispositivos no garantiza que se esté mejorando ni facilitando el aprendizaje. Deben entenderse en todos los casos no como una finalidad, sino como herramientas para el aprendizaje. Si lo analizamos desde la perspectiva más institucionalizada, es imprescindible una planificación y un diseño curriculares y pedagógicos previos para que resulten realmente útiles. Nos referimos a que el cambio viene de repensar y adaptar los contenidos, la metodología, los sistemas de evaluación, las competencias, las herramientas y los recursos. Y este trabajo tiene que estar liderado por docentes y expertos. Su gran tarea, como actores relevantes, es asumir con criterio este nuevo modelo de los procesos de aprendizaje y guiar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos y competencias, y a la reflexión crítica y consciente.

A la consolidación de agentes educativos con una influencia social creciente, junto a la consideración del capital cultural que se transmite, hace falta sumarle la diversidad cultural de los estudiantes y el tipo de prácticas sociales que desarrollan, en su mayoría mediadas por las tecnologías y que tienen lugar en cualquier sitio, y no siempre con una finalidad consciente de aprendizaje. Además, para afrontar todo este cóctel de retos, podemos plantear estrategias, como la narrativa transmedia, que permitan buscar el equilibrio entre la oferta y la demanda formativa.

Los actores que intervienen en una narrativa transmedia pueden diferenciarse en sus funciones: existen los diseñadores, los productores de los diferentes medios y, después, los agentes que acompañan y velan por su desarrollo. En el caso de la educación, la intervención de estos perfiles depende en gran medida de los recursos de los que se

disponga y del tipo de narrativa transmedia que se quiera diseñar. Por ejemplo, si se plantea una narrativa transmedia de ficción a gran escala con medios que requieren de producción, se necesitarán profesionales de la comunicación audiovisual, informáticos o guionistas. Si se diseña una narrativa transmedia a partir de un guion ya conocido y se trabaja a partir de la producción de los estudiantes, las funciones de los agentes será más de acompañamiento y guía.

En el caso de los mundos narrativos en los que los consumidores van condicionando el desarrollo, cerca de propuestas como los ARG, existe otra figura sin la cual no sería posible su aplicación: el *puppet master*.

I love Bees es un ARG que se llevó a cabo en 2016. Se planteó como un modelo de juego digital en el que el centro de la acción era el mundo real y la acción en vivo. Sirvió como experiencia y como una campaña de *marketing* viral, y algunos de sus creadores ya estuvieron previamente implicados en el desarrollo de *The Beast* para promocionar la película *A.I.* La trama del juego se inicia con una nave militar que se estrella contra la tierra dejando su inteligencia artificial dañada. En un intento para sobrevivir, la *A.I.* se transfiere a un servidor de San Francisco que alberga un sitio web de entusiastas de las abejas, conocido como *I Love Bees*. En una trama de servidores, troyanos e inteligencia artificial, decenas de personas reciben en su correo electrónico (real) un mensaje con un tarro de miel que les redirige a la web de *I Love Bees* y a una cuenta atrás. En el mismo momento, el tráiler del videojuego *Halo 2* se acababa con un logo de XBox y una dirección web que dirigía también a *I Love Bees*. Ambos sucesos estuvieron desconectados durante semanas. En paralelo, el personaje que gestionaba el portal sobre abejas creó un blog para explicar el *hackeo* a la página y, a partir de este sitio, los participantes del juego empezaron a difundir información y a investigar el misterio. Localizaciones e informaciones que se distribuyeron por internet acabaron generando una comunidad mundial de investigadores que buscaban las coordenadas, las informaciones y los códigos de tiempo. Los jugadores recibieron mensajes por correo electrónico, llamadas telefónicas, hubo retransmisiones de radio similares a *La guerra de los mundos* y se organizaron encuentros reales entre jugadores y personajes.

El juego culminó invitando a los jugadores a visitar los cines donde podían jugar al videojuego *Halo 2* y visionar un DVD conmemorativo del juego (Wikipedia, 2018a).

Para que toda esta organización y gestión pudiera llevarse a cabo, surgió la necesidad de configurar un equipo creativo que pudiera guiar las acciones de los jugadores a tiempo real. Este equipo no se hizo presente, sino que actuó de manera invisible, quedando fuera de la identificación de los jugadores, a propósito y de manera cuidadosa. A partir de esta experiencia se explicitó la tarea de los diseñadores de juegos a tiempo real, y los mismos participantes de *I Love Bees* fueron los que los denominaron *puppet masters*. Esta figura está presente y se incluye en los equipos de algunos juegos híbridos y también son una pieza clave en las narrativas transmedia de estas características. En las producciones en las cuales hay una figura de *puppet master*, los participantes se sitúan en escenarios narrativos con opciones que deben elegir. A través de la elección directa, el papel de los *masters* es interpretar y proporcionar los siguientes pasos. La habilidad de este perfil pasa, entre otros, por estructurar el juego o la narrativa de manera que puedan reconducirse o manipularse las piezas sin que los participantes se sientan como títeres. A diferencia de otras prácticas, la intervención de los autores es permanente, y no es necesaria la previsión de todas las acciones que realizan los participantes, ya que el diseñador puede atender a tiempo real sus inquietudes.

En el caso del *puppet master*, su función no se basa solo en observar el proceso de interpretación y de creación de significado, sino que también facilitan la interpretación y la práctica contextualizada. Igual que sucede con los requerimientos a los estudiantes, que son elevados, lo mismo ocurre con los diseñadores y creadores. Estos últimos también necesitan un conocimiento y unas habilidades específicas para cada medio, pero sobre todo necesitan conocimientos y habilidades en la negociación y la significación de las culturas de participación.

En el contexto educativo, el papel de los docentes puede tener unas características similares a los del *puppet master*, pero también y más habitual, de guía y de acompañante de los estudiantes. En un enfoque tradicional, en las instituciones educativas los estudiantes

aprenden a partir de las informaciones que proporciona el docente. Pero, fuera de los muros de la institución, la información se busca en internet, se consultan tutoriales, vídeos de YouTube, foros o blogs para responder a sus inquietudes. Y esta segunda fórmula es la que se promueve a través de las narrativas transmedia. Igual que sabemos que tener competencias instrumentales de uso de medios no es lo mismo que tener un dominio y una alfabetización avanzada, en este caso el papel del profesorado implica agudizar y garantizar un buen desarrollo de estas competencias que van más allá del uso de dispositivos. Nos referimos a las competencias de pensamiento crítico, de análisis de la fiabilidad de las informaciones, de la gestión de información y de la responsabilidad de su difusión. Solo con el apoyo del profesorado puede trazarse un camino para poder comprender los mensajes, verificar su funcionamiento y ejercer de manera crítica su participación activa.

Parece claro que el papel del docente necesita reinterpretarse para que pueda afrontar con garantías y con seguridad una realidad compleja. En el desarrollo de una estrategia transmedia, los docentes pueden llevar a cabo prácticas que tengan que ver con trabajar los mensajes vinculados a los objetivos educativos que están insertados en la historia global, contribuir a la convergencia de los mensajes y de los medios, facilitar que los estudiantes obtengan y puedan comprender las informaciones y también construir su propio significado, conocer los recursos y las opciones que ofrecen las distintas plataformas para poder aprovechar sus potencialidades, motivar y hacer un seguimiento de la participación activa y, en definitiva, acompañar a los estudiantes en todo el proceso de interacción para poder reflexionar y así trabajar competencias, procesos o estrategias que puedan ser utilizados en futuros procesos.

El papel del docente en la narrativa transmedia también tiene un papel relevante en la gestión emocional de los estudiantes, elemento clave en su motivación e implicación cognitiva, social y emocional. En este caso, el profesorado debe recurrir a estrategias de gestión para resolver la situación en una acción-reacción instantánea y al momento, respondiendo de forma estratégica a las demandas de los estudiantes y

poniendo sobre la mesa las herramientas para que los estudiantes puedan poner en marcha las competencias transmediales que les permitan crear significado y realizar sus propias producciones.

Es evidente que estas nuevas exigencias que se plantean a los docentes no pueden satisfacerse de manera espontánea ni tampoco puede permitirse que el profesorado cargue de manera autodidacta con el aprendizaje de todas estas habilidades. Por ello, se necesita un debate profundo en torno a la formación inicial y continuada del profesorado, para establecer las líneas de actuación prioritarias.

3.5. Un enfoque metodológico

Cuando nos planteamos diseñar o incluso implementar una propuesta innovadora es recurrente que intentemos buscar en nuestras experiencias previas aquello que más se le parece, para construir a partir de ese terreno conocido algo que sea diferente y mejore nuestra práctica, ya sea formativa o de cualquier otro tipo. Hacer este ejercicio no tiene que ver con limitar la disrupción de la innovación, sino con utilizar y poner en práctica aquello que anteriormente ya hemos experimentado con éxito, y evitar así los errores o fracasos que ya hemos identificado en el pasado.

Lo mismo les sucede a muchos profesionales y expertos de la educación cuando, por primera vez, se encuentran delante de un proyecto transmedial. ¿Existe alguna propuesta que metodológicamente pueda servirnos para establecer estos paralelismos? Sin duda siempre hay similitudes y parecidos entre algo que es nuevo y que propone un cambio profundo, pero que, en realidad, combina de forma diferentes piezas que ya existen.

Para hacer posible un aprendizaje centrado en el estudiante, personalizado, activo, situado, que vaya más allá de los contextos institucionales y con un docente que acompañe y guíe, debemos pensar en técnicas o estrategias que también estén centrados y permitan combinar todos estos principios. Recurrir a ellos nos será útil para un diseño coherente en sus objetivos y métodos, en las actividades del estudiante

y del profesor, en la organización del trabajo, el espacio, los materiales, el tiempo, las estrategias de evaluación y los recursos.

Una propuesta metodológica que creemos que nos permite hacer esta construcción de lo nuevo a partir de la experiencia previa es aquella que establece similitudes entre la narrativa transmedia y el trabajo por proyectos. La base del aprendizaje basado en proyectos es gestionar un proceso para resolver un problema o una necesidad que sea real o significativa para la persona. Se pretende así construir conocimiento poniendo en práctica las experiencias previas, tomar decisiones que permitan actuar en situaciones reales, o lo más parecidas posibles a la vida real, y hacerlo desde la actividad y el trabajo colaborativo. El proyecto debe adecuarse a cada finalidad y caso concreto, integrando la actividad colectiva y el trabajo hacia un objetivo común, en el que los estudiantes son los protagonistas que deben resolver el proyecto planteado, aceptando también diferentes intensidades o grados de implicación.

¿Podemos hablar de la narrativa transmedia como un proyecto? Seguramente existen parecidos razonables entre el tipo de actividad que se deriva. En primer lugar, la actividad se orienta al mundo real, como contraposición a una aproximación abstracta al conocimiento. En segundo lugar, la evolución del relato depende de las acciones y de las decisiones de los estudiantes, que actúan desde la autonomía y la práctica. De igual manera, la resolución del reto o la consecución del proyecto también parte de los mismos requerimientos. Finalmente, la participación de los estudiantes se promueve a partir de estrategias colaborativas, que deben permitir poner en práctica competencias como la inteligencia colectiva, la cognición distribuida, la negociación y el trabajo en equipo.

La idea de trabajo en equipo también plantea opciones para la creación de comunidades, básicamente por la necesidad de implicación colectiva, tanto cognitiva como social y emocional. La creación de comunidades puede describirse en términos como los espacios de afinidad descritos por Gee (2004), donde se ofrecen oportunidades para nuevos aprendizajes en los que cada participante está permanentemente motivado por adquirir nuevos conocimientos o perfeccionar sus ha-

bilidades, y porque permiten que cada participante se sienta como un experto, aportando lo mejor de él mismo para conseguir el objetivo común. Lave y Wenger (1991), los referentes en términos de comunidades de práctica, destacan la pertinencia, la participación y la praxis como elementos clave para este tipo de comunidades. En el caso de la narrativa transmedia, no podemos hablar directamente de comunidades de aprendizaje como tal, pero sí de dinámicas parecidas que pasan, en este caso, por la creación de comunidades temporales parecidas a las comunidades de admiradores, en las que el proceso de construcción de conocimiento se da a partir de un objetivo común, analizando una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa.

Bajo el mismo paraguas que el aprendizaje basado en proyectos, en sus paralelismos con la propuesta metodológica de la narrativa transmedia está el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en retos. En el primer caso, se parte del planteamiento de un problema como punto de partida para la adquisición y la integración de nuevos conocimientos. En el segundo caso, se plantea una tarea o una situación que da al estudiante un estímulo o un desafío para llevar a cabo la actividad. La diferencia básica es la forma del anzuelo inicial, si tiene una forma de proyecto, con un producto final o de problema que debe resolverse. Todos parten igualmente de una concepción del aprendizaje centrado en el estudiante y de utilizar un estímulo, ya sea un proyecto, un reto o un problema que desafía al estudiante a enfrentarse a la práctica, integrar información, organizarse, desarrollar habilidades y tomar decisiones que les lleven al éxito. En todos los casos, en el planteamiento inicial debe haber una movilización afectiva y cognitiva que haga que el estudiante esté dispuesto a realizar un esfuerzo para aprender significativamente y de forma vivencial. Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en retos. Las diferencias que puede haber se centran en el proceso, en el primer caso, centrado en generar productos; en el segundo, en poner a prueba la capacidad de los estudiantes de razonar y aplicar su capacidad para trabajar con el problema, y, finalmente, en el tercero, en el análisis, diseño y desarrollo de una solución para abordar el reto.

Si comparamos estos enfoques con la narrativa transmedia, sin entrar en los detalles ni en los matices que los diferencian, podemos basar sus características comunes generales en:

- La similitud de las situaciones experienciales propuestas por la narrativa transmedia y la vida real, y, por lo tanto, la forma en cómo los estudiantes aprenden dentro y fuera de la escuela. El aprendizaje se presenta, en cierta forma, como «una manera de vivir y no como un lugar dónde hacerlo» (Bruce, 2009).
- Igual que en los contextos informales, la narrativa transmedia promueve escenarios integrados en los que el contexto enmarca el aprendizaje y este es el vehículo para lograr algo, no una finalidad en sí misma.
- Es necesaria la colaboración, la comunicación y la interacción entre los participantes, el aprendizaje emerge a partir de la discusión.
- Hay un dilema a partir del que desplegar un conjunto de acciones que requieren la toma de decisiones por parte de los estudiantes, así como la interpretación de la narración y del contexto en el que se desarrolla, en muchas ocasiones parecida a la que se produce en su vida cotidiana. A partir del análisis y la toma de decisiones, los estudiantes colaboran entre ellos, con su entorno y con todos los elementos que forman el mundo narrativo para seguir avanzando en la experiencia.

El trasfondo de toda esta propuesta y su parecido con enfoques basados en proyectos, problemas o retos, implica hacer directamente una reflexión a los docentes, pero también a los estudiantes, para mostrar que no solo se puede aprender en el espacio circunscrito de la aula, sino que se generan oportunidades —que pueden iniciarse en el marco institucional— para que participen de la cultura que les rodea y en sus prácticas cotidianas permitan también la interacción con otros miembros de la comunidad. Romper estos límites implica hacerlo en una doble dirección, planteando actividades que tengan continuidad en diferentes contextos, porque esta es la forma natural

del conocimiento. La narrativa transmedia permite estar en sintonía con el escenario actual, repensar las costuras del sistema educativo y entender el aprendizaje no solo como una actividad concreta, sino como una propuesta que permita repensar la relación entre contextos, las competencias del currículo, la metodología didáctica y la organización, las formas de evaluación, de participación y de significación del conocimiento.

4. ¿Y ahora qué? Algunas líneas de futuro

4.1. La narrativa transmedia, ¿una moda o un modelo?

A lo largo de los apartados de este texto hemos podido aproximarnos a la narrativa transmedia y a algunas de sus claves para entenderla desde un enfoque educativo, a sus posibles beneficios pedagógicos y sus conexiones o fundamentos. Se han establecido puentes con prácticas ya exploradas y estrategias de éxito conocidas.

Más allá de una propuesta educativa, el concepto *transmedia* está de moda. Podemos verlo en títulos de proyectos, de productos mediáticos y de franquicias. Seguramente es un gancho para las campañas de *marketing*. Si es transmedia, llama la atención y puede ganar un clic. Aunque no lo sea, si tiene el titular, permite ofrecer una imagen de modernidad, incluso de transgresión, de algo diferente y que atrae nuestra curiosidad.

En algunos casos, se utiliza el mismo término de narrativa *transmedia*, en otros casos, alguno de los conceptos del universo semántico que lo rodea. Como ya hemos podido ver, narrativa transmedia no es el único modo de definir un producto con las características descritas, y tal vez no sea ni el mejor. O puede ser que dentro de poco tiempo incluso se quede obsoleto. Lo que seguro que no queda atrás son las lógicas y las prácticas transmediales. La propuesta de la narrativa transmedia responde al momento cultural y de consumo que estamos viviendo, y no parece que la cosa vaya a menos.

El desarrollo de las narrativas transmedia en el mundo del *broad-casting* y del consumo de masas está asegurado. Es un buen modelo de negocio. Pero ¿y en la educación? Seguramente es mucho más complejo. En primer lugar, por una cuestión de recursos, temporales y materiales. Y, en segundo lugar, por las costuras del propio sistema educativo, que tienden a ahogar las innovaciones que tienen un perfume disruptivo.

También hay otro elemento clave para su desarrollo en el plano educativo: los consumidores. Cada vez que leemos un estudio sobre las prácticas digitales y de consumo, hay un hilo común centrado en la participación, el empoderamiento y la creación. Pero también es cierto que el perfil de usuario que tiene las competencias y la motivación para crear sus propios contenidos tal vez no sea el más extendido. Es cierto que existen miles, millones de jóvenes que crean y editan vídeos o que mantienen blogs, pero no representan todavía la mayoría de ellos. No todos los jóvenes dedican horas de su tiempo a generar productos propios en comunidades de admiradores o de seguidores. Pero, aunque no sea la tónica general, no debemos desatender los que sí lo hacen, y sí existe una tendencia general de los llamados *posmilenials* que va en este sentido.

Y en las instituciones educativas, ¿qué hacemos? Tanto en la educación obligatoria como en la posobligatoria existen iniciativas que trabajan en el sentido de conseguir un aprendizaje que se adapte a las necesidades de hoy. Desde el modo de acceso, al tiempo de dedicación, la correlación con el mundo laboral o la significatividad para la vida cotidiana. Es precisamente por este motivo, por la necesidad de repensar cómo adecuamos las propuestas formativas, cómo abordamos el debate sobre la vigencia y la necesidad de las instituciones educativas, sus acreditaciones y de cuál es su función en los procesos de aprendizaje, cómo podemos seguir respondiendo a las necesidades cambiantes de un contexto estructurado a partir del acceso a la información y al desarrollo de competencias de consumo y de producción. Con todo esto y a partir de muchos otros interrogantes, tiene sentido explorar propuestas como la narrativa transmedia.

Sería demasiado osado intentar argumentar que la narrativa transmedia es la clave para responder a todos estos retos. Ni la narrativa transmedia ni ninguna otra propuesta similar nos va a dar la solución

mágica. En un intento por situarla en todo este embrollo, podemos representar tres niveles de alcance o de profundidad para entender el papel que una estrategia como esta puede desempeñar:

En primer lugar, existen experiencias, proyectos de aula y otros surgidos en contextos informales que proponen el uso del relato combinado con elementos multimodales o transmediales. Tienen por objetivo alinearse con los planteamientos de convergencia mediática y de uso de medios, que tienen a los estudiantes como protagonistas y que repiensa la forma de abordar cómo, cuándo y qué aprendemos, aprovechando el poder de las historias como herramienta educativa. Nos referimos, por ejemplo, al uso de narrativas digitales, multimodales o transmediales en instituciones formales como *La Carta Ancestral* (Molas-Castells, 2017), a prácticas como los relatos digitales que se utilizan en escuelas (Londoño, 2012; Del Moral, Martínez, Piñero, 2016), universidades (Fuertes-Apliste, 2017), con personas mayores (Jenkins, 2017) o en prisiones (Zino Torraza; Martín Hernández, 2012). A los *booktrailers*, los videojuegos educativos, los ARG y una larga lista de ejemplos.

Todas estas iniciativas, que cada vez son más y tienen más fuerza, tienen sus raíces en una noción del aprendizaje que no es nueva, pero que resurge con fuerza y con interés con la digitalización. En este segundo nivel podemos identificar las teorías del aprendizaje situado y activo, centrado en el estudiante y experiencial. Estas características teóricas se desarrollan a partir de prácticas como el trabajo por proyectos o el uso de retos. La narrativa transmedia es una propuesta que puede enmarcarse dentro de esta concepción de la educación que incide en su diseño, en cómo plantear los objetivos de aprendizaje, la presentación y el formato de los recursos educativos, las estrategias de evaluación y la propia organización de los planes docentes y la oferta formativa.

Pero todavía podemos describir un tercer nivel de abstracción, que va más allá de estas propuestas metodológicas. Y es el plano en el cual se replantean y se repiensa las costuras de la división de la educación por contextos. Ese que entiende que, para afrontar los debates sobre el futuro de la educación, estos deben hacerse con principios firmes, pero sin apriorismos. Ese que nos permita situar en una misma mesa a

agentes y a profesionales de diferentes ámbitos. Y, finalmente, ese que incluya también a los grandes excluidos de estos foros, los estudiantes.

Estos tres niveles de profundización nos sirven para explicitar que la narrativa transmedia solo es una propuesta más, que puede cambiar de forma y de nomenclatura. Pero que es una propuesta que, bajo nuestro punto de vista, va mucho más allá de una moda pasajera y ha venido para quedarse. ¿En qué nos basamos para afirmarlo? A modo de resumen en tres cuestiones:

1.

Primeramente, recuperamos los apuntes iniciales sobre el poder del relato. Las historias son parte constitutiva de la misma naturaleza humana y nos permiten explicar de manera colectiva y negociada quiénes somos y cómo entendemos el entorno que nos rodea. Además, nos ayuda a recordar y a evocar eventos pasados y transmitir los significados de nuestra identidad y de la comunidad de la que formamos parte. Con la digitalización, surge un interés renovado por los relatos y por sus usos, y todo lo que tienen que ver con el *storytelling* está en auge. Las ciudades buscan su relato para atraer a turistas y para reforzar su identidad, las empresas generan un relato para proyectar una imagen, nuestro consumo de ocio está marcado por las historias de Netflix y los políticos construyen un relato para conseguir nuestra confianza y nuestro voto. Ganar el relato, el hilo argumental, la historia, es ganar el poder. Porque los relatos, ya sean de ficción o no, nos persuaden, nos permiten reconectar, sentir, emocionarnos y sumergirnos en mundos imaginarios, realistas o de ficción. Además, el acceso a plataformas, medios y dispositivos nos permite un consumo fácil y también opciones de producción de nuestros propios relatos, desde las historias efímeras en Instagram hasta cortos de *Harry Potter*.

2.

Si decimos que el aprendizaje se produce a lo largo y ancho de la vida, no parece que digamos nada que no se haya dicho multitud de

veces. El abanico de contextos de aprendizaje es conscientemente mayor, aparecen nuevos contextos que ofrecen oportunidades, espacios, recursos para aprender y se les da relieve. Y algo que es todavía más interesante, estos contextos van más allá de las instituciones de educación formal. Por eso, hablar de ampliar los contextos de aprendizaje no es compatible con seguir teniendo una mirada restrictiva sobre la validación del aprendizaje única y exclusivamente por parte de las instituciones. Pero tampoco nos situamos en el otro extremo del análisis, el que culpabiliza a las instituciones de educación formal de los grandes males de la educación y las reduce a espacios anacrónicos, cerrados e inútiles. Desde nuestro punto de vista, propuestas como la narrativa transmedia parten de la voluntad de situarse en la virtud central, que permita ampliar los nuevos contextos de aprendizaje pero también reforzar los existentes. Y, sumado a la expansión de los contextos, también existe la facilidad de trasvase entre contextos. Hemos visto que las líneas que los dividen son difusas y fácilmente transitables.

Los esfuerzos por ajustar la educación a las demandas de la actualidad son permanentes. Y, especialmente, muchos de estos planteamientos se han enfocado en situar al estudiante en el centro de la acción educativa. Estas transformaciones afectan a todo el sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior. Poner en el centro del proceso pedagógico la actividad y al estudiante también implica una personalización del aprendizaje. El foco se desplaza hacia la trayectoria individual de aprendizaje y no existen dos trayectorias de aprendizaje idénticas. La narrativa transmedia es una propuesta que permite incorporar la personalización del aprendizaje dentro de la educación formal, dejando entrever que la visión de ecología del aprendizaje es sin duda la única que facilita esta personalización.

Hablar de ecología del aprendizaje implica comprender en las propuestas pedagógicas los espacios físicos y virtuales donde puede producirse el aprendizaje, sus actividades, recursos materiales, relaciones e interacciones. Y entender que las innovaciones en la educación deberían partir de esta concepción sistémica tiene como finalidad superar los discursos de la poca motivación de los estudiantes y la falta de ali-

neamiento entre las competencias vigentes y los contenidos y habilidades valoradas en los currículos formales.

3.

El tercer argumento que nos permite afirmar que las propuestas transmediales ya están presentes y lo van a hacer de forma exponencial en el futuro de la educación no es otra que la cultura de la participación. Somos usuarios activos, elegimos qué ver, cuándo y dónde, creamos contenidos, comentamos en Twitter y participamos en foros de discusión. Todas estas opciones están relacionadas con hacernos sentir protagonistas, con un amplio abanico de oportunidades para personalizar nuestro consumo y nuestro entretenimiento. Pero, también, desde la perspectiva de los productores, diseñar para una audiencia activa es casi un imperativo comercial.

Definir cultura de la participación podría hacerse según las pocas barreras para la expresión, el apoyo para crear y compartir creaciones propias, la existencia de canales de transmisión informal, y la conexión social. En esta cultura, algunos de sus miembros pueden hacer incursiones breves y ocasionales, y otros van más allá y son expertos en competencias que se valoran dentro de la comunidad.

La cultura de participación incluye las comunidades dominantes como también los espacios populares más allá del dominio participativo dominante. En entornos de ocio podemos detectar espacios de expresión y de creación que incluyen producciones por parte de los usuarios y que gozan del reconocimiento y seguimiento por parte de comunidades y audiencias muy amplias y populares, más allá de las tradicionalmente dominantes asociadas a la cultura académica. Si le preguntamos a un adolescente por un vídeo elaborado por un compañero suyo colgado en YouTube con miles de Me gusta que plantea un final alternativo a la última serie de moda, o por una redacción formal en la clase de literatura, según su perspectiva, ¿cuál de las dos tendrá más valor? Como hemos repetido en varias ocasiones, no se trata de eliminar las lecturas de los clásicos de la literatura ni de debilitar la lectura en profundidad y la reflexión abstracta. Se trata de mirar las prácticas y

los productos mediáticos que pueden ser útiles para el aprendizaje de contenidos o el desarrollo de competencias más allá de la influencia de nuestra posición. Y esto se refiere a ver más allá de las estructuras de poder clásicas, del docente y el estudiante, del productor y del consumidor, del adulto y del joven, del hombre y de la mujer. Y también destacar la posición binaria de la separación de la vida diaria de los sistemas de producción cultural o de educación formal.

La narrativa transmedia se fundamenta precisamente en potenciar la implicación de los estudiantes y en las opciones de creación y de producción, que pueden incluir tanto aquellas propias del currículum formal como aquellas competencias más próximas a la educación informal. De esta forma, la convivencia de todos estos elementos permite un diálogo entre las valoraciones, los reconocimientos y el alineamiento del que hablábamos anteriormente entre los saberes académicos y los profesionales, sociales o populares.

4.2. ¿Y si...?

La narrativa transmedia tiene características que la hacen interesante para repensar cuestiones fundamentales en el panorama educativo, reconocer y ampliar los horizontes de la oferta formativa y poner en el centro del interés los aprendizajes que son necesarios y presentes a lo largo y ancho de la vida de las personas. Si imaginamos el futuro más próximo, en el que la narrativa transmedia tiene un amplio espacio para desarrollarse, vamos a especular sobre cuál podría ser su evolución si, además de las propuestas conocidas hasta el momento, se entrecruza con otras tendencias o propuestas de futuro que incluyen tanto el desarrollo de herramientas y técnicas como de características del aprendizaje. Las siguientes líneas se alejan de cualquier pretensión de incluir todas las tendencias y de basarse en el rigor científico. Son especulaciones que, quien sabe, tal vez pasen a ser evidencias en los próximos años.

Una de las posibles líneas de desarrollo de la narrativa transmedia podría ser a través de la incorporación del *learning analytics*, para aprovechar sus opciones de personalización y de monitorización de la activi-

dad. Imaginemos que en los proyectos transmedia, por lo que respecta a aquellos medios que son digitales, incorporamos el uso de datos para personalizar la experiencia de aprendizaje, siguiendo las acciones y las interacciones de cada usuario. Dentro del marco del mundo narrativo, conocer las interacciones y las producciones de los estudiantes podría tener una doble intencionalidad: utilizar los datos para personalizar la experiencia, para medir el desempeño de los estudiantes y de algunas de las competencias derivadas de las prácticas transmediales.

Uno de los principales obstáculos a la hora de producir una narrativa transmedia es la inversión que requiere o las dificultades de producción de los mundos narrativos y sobre todo del seguimiento de su desarrollo. Pero, ¿y si incorporamos la inteligencia artificial en el desarrollo y gestión de los mundos narrativos? Tal vez el futuro de la creación y de la personalización de los relatos ya no esté en manos de la cognición humana, sino que la incorporación de sistemas de inteligencia artificial nos permite generar historias a partir de piezas prediseñadas por los docentes, que pueden ser combinadas a partir de la identificación de los estudiantes. Además, la inteligencia artificial podría ejercer tanto el papel de docente como el de *puppet master* en el seguimiento de la narración, aprendiendo a partir de las acciones y decisiones de los estudiantes, garantizando así una adecuación a sus necesidades, favoreciendo la personalización del aprendizaje, y, a la vez, proporcionando aquellas claves para mantenerlos motivados e implicados.

En ambos casos, tanto en la incorporación de *learning analytics* como de la inteligencia artificial pueden permitir, tal vez, complementar las opciones de flexibilidad de la narrativa transmedia y de poder tener una experiencia diferenciada, de identificar patrones de aprendizaje y de automatizar algunas acciones de retroalimentación que actualmente asume el *puppet master*. Ofrecer una experiencia diferenciada puede basarse en tres variables: por un lado, en adaptar la narrativa a los intereses de los estudiantes; en segundo lugar, en el tiempo de dedicación y de consumo y, finalmente, en su implicación, en el grado de dedicación o de implicación de cada estudiante, según sus intereses y motivaciones en cada momento del desarrollo de la narración.

Otra opción de integración es a partir del uso de la realidad virtual. Si uno de los elementos más potentes de la narrativa transmedia es la inmersión al mundo narrativo, con la incorporación de escenarios virtuales en los que los estudiantes puedan estar «presentes», facilita en mayor medida las opciones de transportación y de motivación. Así, incorporando fragmentos del mundo narrativo que puedan experimentarse a través de la realidad virtual, podría aumentarse la capacidad de experimentación y de significación del relato. Este elemento no debería ir en detrimento de la contextualización de la narración, de situarla en entornos conocidos, reales y próximos a los estudiantes.

Otra de las opciones de uso de la narrativa transmedia entronca con la tendencia hacia un aprendizaje multidisciplinar y de perspectiva global, con acciones locales. El uso de las narraciones permite generar escenarios compartidos, que aborden intereses que son transversales a las divisiones entre materias y que pueden ser universalizables desde la perspectiva y la interpretación local. El mismo mundo narrativo puede incluir producciones de los estudiantes que provengan de disciplinas diferentes y, a la vez, procesos de negociación de significado y de decodificación que permitan trabajar colectivamente a personas con intereses variantes. Así, dentro del mismo mundo narrativo pueden trabajar en equipo y colaborar estudiantes de diferentes disciplinas. Crear espacios compartidos de descubrimiento y de creación de conocimiento global.

Finalmente, otra opción de futuro es presentar la narrativa transmedia en forma de experiencia, superando la noción de producto. Una de las vías podrían ser las plataformas a través de las cuales se presentan las narraciones. Si una narrativa transmedia se inicia en un aula, la primera relación que los estudiantes pueden tener es el vínculo entre narrativa transmedia y actividad institucional, aunque en la práctica esta visión es fácilmente y rápidamente superable.

La idea de consumir un producto que tiene una finalidad educativa puede producir una cierta reticencia inicial que no se produce en el consumo de productos mediáticos en nuestro tiempo de ocio. Por eso, los nuevos formatos no solo tienen que ver con cada uno de los medios en los que se distribuye una narrativa transmedia, sino también en la forma en la que son presentados y percibidos por sus usuarios. Explo-

tar las vías para presentar la narrativa transmedia en educación como una experiencia, incluso en su formato, podría ser una forma de incrementar la motivación de los estudiantes. Empaquetarla como una experiencia educativa permite concebirla como una experiencia de valor y que a la vez genera interés. Entonces, las narrativas transmedia con finalidades educativas también podrían consumirse y ser participadas en diferentes momentos y situaciones, en función de la disponibilidad y el interés de los estudiantes, de manera parecida a como elegimos en qué momento y cuándo empezamos a mirar una serie a través de Netflix y, tras el primer capítulo, acabamos prometiendo que solo veremos otro más. Porque aprender no tiene que ser antagónico a pasar un buen rato.

La transmedialidad está cambiando la perspectiva desde la cual aprendemos y nos formamos, tanto en las escuelas como en las universidades o en el mundo laboral. Las habilidades de comunicación, necesarias para entender y producir conocimiento útil, están muy relacionadas con las habilidades de crear, unirse y mantener comunidades de interés y construir redes personales. Estas situaciones no pueden ser generalizadas ni tampoco podemos caer en los discursos desescolarizadores. Pero sí nos ofrece la oportunidad de repensar y superar la brecha existente entre qué se hace dentro y fuera de la escuela, entre qué se incluye en los planes docentes y qué se demanda en el mercado laboral, entre qué hacemos para divertirnos y qué hacemos para aprender. Un conjunto de elementos que permiten entender cómo podemos aprender en el marco de la ecología de aprendizajes, de una cultura de la convergencia y participativa, en la que los relatos y las historias están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida.

Bibliografía

- Abercrombie, N.; Longhurst, B.** (1998). *Audiences*. Nueva York: Peter Lang.
- Alper, M.; Herr-Stephenson, R.** (2013). «Transmedia play: Literacy across media». *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), págs. 366-369.
- Askwith, I.; Jenkins, H.; Green, J.; Crosby, T.** (2006). «This Is Not (Just) An Advertisement» [documento en línea]. *ivanaskwith.com*. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018].
<<https://docplayer.net/62877-This-is-not-just-an-advertisement-understanding-alternate-reality-games-ivan-askwith.html>>
- Barton, D.** (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Bateson, G.** (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bauman, S.** (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bawden, D.** (2002). «Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital». *Anales de Documentación*, 5, págs. 361-408.
- Bernstein, B.** (1971). *Class, codes and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bruce, B. C.** (2009). «Ubiquitous Learning, Ubiquitous Computing and Lived Experience». En: B. Kope y M. Kalantzis (ed.). *Ubiquitous Learning* (pág. 21-31). Illinois: University of Illinois.
- Bruner, J.** (1990). *Acts of meaning*. Massachusetts: MIT Press.

- Bruner, J.** (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buckingham, D.** (2007). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Burbules, N. C.** (2009). «Meanings of Ubiquitous Learning». En: B. Kope y M. Kalantzis (ed.). *Ubiquitous Learning* (pág. 15-21). Illinois: University of Illinois.
- Burgess, J.** (2006). «Hearing Ordinary Voices: Cultural Studies, Vernacular Creativity and Digital Storytelling». *Journal of Media & Cultural Studies*, 20 (2), págs. 201-214.
- Carr, N.** (2010). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes? Superficiales*. Madrid: Taurus.
- Castells, M.** (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coombs, P. H.** (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. Nueva York: Oxford University Press.
- Coll, C.** (2004). «La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar». *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, págs. 15-56. México: Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C.** (2012). «Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares». En: R. A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coord.). *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid: OEI-Santillana.
- Coll, C.** (2013). «El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje». *Aula de innovación educativa*, 219, págs. 31-36.
- Coll, C.** (2015). «La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible». En: Vilalta, J. M (coord.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Coombs, P.; Ahmed, M.** (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Cope, B.; Kalantzis, M.** (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Del Moral, E.; Martínez, L.; Piñero, M. R.** (2016). «Social and creative skills promoted with the collaborative design of digital storytelling in the classroom». *Digital Education Review*, 30, págs. 30-52.
- Dena, C.** (2009). *Theorising the Practice of Expressing a Fictional World across Distinct Media and Environments*. Sydney: University of Sydney.
- Dena, C.** (2010). «Beyond Multimedia, Narrativa and Game». En: R. Page (ed.). *New perspectives on narrative and multimodality* (págs. 183-201). Nueva York: Routledge.
- Dillenbourg, P.** (2013). «Design for classroom orchestration». *Computers and Education*, 69, págs. 485-492.
- Egan, K.** (1986). *Teaching as StoryTelling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ermi, L.; Mäyrä, F.** (2005). Fundamental components of the gameplay experience: Analysing immersion. *Worlds in play: International perspectives on digital games research*, 37(2), págs. 37-53.
- Erstad, O.** (2013). *Digital Learning Lives. Trajectories, Literacies and Schooling*. Nueva York: Peter Lang.
- Foucault, M.** (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Fuertes-Alpiste, M.** (2017). «La creació de relats digitals personals com a activitat de reflexió pedagògica en el Grau de Pedagogia de la Universitat de Barcelona» [documento en línea]. En: G. Londoño Monroy, J. L. Rodríguez Illera (comps.) (2017). *Relatos Digitales en Educación Formal y Social* (págs. 173-195). Barcelona: Universitat de Barcelona, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual, Observatori de l'Educació Digital. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <<http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>>
- Gee, J.** (1991). «A linguistic approach to narrative». *Journal of Narrative and Life History*, 1(1), págs. 15-39.
- Gee, J.** (2002). «Literacies, Identities, and Discourses». En: M. K. Schleppegrell y M. C. Colombi (eds.). *Literacy in First and Second Languages*. Nueva York: Routledge.
- Gee, J.** (2004). *Lo que enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Archidona: Aljibe.
- Giddens, A.** (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Gómez, J.** (2012). «The 10 Commandments of 21st century franchise production» [artículo en línea]. Business Insider. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018].

- <<https://www.businessinsider.com/10-commandments-of-21st-century-franchise-production-2012-10?IR=T>>
- Gros, B.** (coord.) (2004). *Pantallas, juegos y educación. La alfabetización digital en la escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Handler, C.** (2004). *Digital storytelling: a creator's guide to interactive entertainment*. Oxford, EE. UU.: Elsevier.
- Herman, D.; Jahn, M.; Ryan, M. L.** (2005). *Encyclopedia of Narrative Theory*. Oxon: Routledge.
- Illeris, K.** (2003). *Three dimensions of learning: contemporary learning theory in the tension field between the cognitive, the emotional and the social*. Malabar, Florida: Krieger.
- Jenkins, H.** (2003). «Convergence Is Reality» [artículo en línea]. MIT Technology Review. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <<http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052/>>
- Jenkins, H.** (2008) *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H.; Clinton, K.; Purushatma, R.; Robison, A.; Weigel, M.** (2009). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Jenkins, T.** (2017). «Older people and digital storytelling - voicing, listening, learning» [documento en línea]. En: G. Londoño Monroy, J. L. Rodríguez Illera (comps.) (2017). *Relatos Digitales en Educación Formal y Social* (págs. 40-58). Barcelona: Universitat de Barcelona, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual, Observatori de l'Educació Digital. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <<http://www.greav.net/descargas/Actas2016.pdf>>
- Kinder, M.** (1991). *Playing with Power in Movies, Television and Video Games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. California: University of California Press.
- Klastrup, L.; Tosca, S.** (2004). «Transmedial worlds: rethinking cyberworld design». En: *Proceedings of the International Conference on Cyberworlds* (págs. 409-416).
- Klastrup, L.; Tosca, S.** (2013). «A game of thrones: transmedial worlds, fandom & social gaming». En: M. L. Ryan. *Storyworlds across media* (págs. 295-315). Nebraska: University of Nebraska Press.
- Kress, G.** (1997). «Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text». En: I. Synder (ed.), *Page to screen*. Londres: Routledge.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T** (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Hodder Education Publishers.
- Lacasa, P.** (2011). *Los videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Lambert, J.** (2010). *Digital Storytelling CoocBook*. Berkeley, California: Digital Diner Press.
- Lankshear, C.; Knobel, S.** (2008). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula* (vol. 2). Madrid: Ediciones Morata.
- Lave, J.; Wenger, E.** (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Levy, P.** (2004). «Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio». *Qualitative Research in Education*, 4 (3), pág. 323.
- Londoño-Monroy, G.** (2012). «Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales». *Digital Education Review*, 22, págs. 19-36.
- Long, G.** (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Trabajo final de máster. Massachusetts: MIT.
- McCabe, A.; Peterson, C.** (1991). *Developing Narrative Structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCombs, B.; Whisler, J. S.** (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendizaje: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McEwan, H.; Egan, K.** (1995) (eds.). *Narrative in Teaching, Learning and Research*. Nueva York: Teachers College Press.
- McGonigal, J.** (2006). «The Puppet Master Problem: design for real-world, mission based gaming». En: P. Harringa y N. Wardrip-Gruin (ed.), *Second Person: Role-Playing and story in games and playable media*. Massachusetts: MIT Press.
- McLuhan, M.** (1987). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.
- Molas-Castells, N.** (2017). *La narrativa transmedia a l'educació: un estudi de cas a l'Educació Secundària Obligatoria*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona

- Molas-Castells, N.; Rodríguez Illera, J. L.** (2018). «Activity and learning contexts in educational transmedia». *Digital Education Review*, 33, págs. 77-86.
- Montola, M.; Stenros, J.; Waern, A.** (2009). *Theory and design. Pervasive games. Experiences on the boundary between life and play*. Burlington: Elsevier.
- Murray, J.** (1999). *Hamlet en la holocubierta. El futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ohler, J.** (2008). *Digital storytelling in the classroom: new media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, cop.
- Oser, F. K.; Baeriswyl, F. J.** (2001). «Choreographies of teaching: bridging instruction to learning». En: V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). (págs. 1031-1065). Washington DC: American Educational Research Association.
- Page, R.** (2010). «Introduction». En: R. Page (ed.). *New perspectives on narrative and multimodality*. (págs. 1-14). Nueva York: Routledge.
- Pérez Latorre, O.** (2010). *Análisis de la significación del videojuego*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Propp, V.** (1981). *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Raybourn, E. M.** (2011). «A new paradigm for serious games. Transmedia learning for more effective training and education». *Journal of Computational Science*, 5(3), págs. 471-481.
- Rodríguez-Illera, J. L.** (2004). «Las alfabetizaciones digitales». *Bordón*, 56(3), págs. 431-441.
- Rodríguez-Illera, J. L.** (2015). «Los contextos y sus aprendizajes». *Temps d'educació*, 48, págs. 287-304.
- Rodríguez-Illera, J. L.** (2018). «Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito». *Teoría de la educación*, 30(1), págs. 259-272.
- Rodríguez Illera, J. L.; Londoño, G.** (2009). «Los relatos digitales y su interés educativo». *Educação, formação e tecnologias*, 2(1), págs. 5-18.
- Ryan, M. L.** (2004). *Narrative across media*. Nebraska: University of Nebraska.
- Salen, K.; Zimmerman, E. K.** (2005). *The game design reader. A rules of play anthology*. Massachusetts: MIT Press.
- Schank, R. C.** (1995) *Tell me a story: narrative an intelligence*. Evanston, EE. UU.: Northwestern University Press.
- Scolari, C.** (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C.; Masanet, M. J.; Guerrero-Pico, M.; Establés, M. J.** (2018). «Transmedia literacy in the new media ecology: teens' transmedia skills and informal learning strategies». *El profesional de la información*, 27 (4), págs. 801-812.
- The New London Group** (1996). «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures». *Harvard educational review*, 66(1), págs. 60-93.
- Trilla, J.** (1985). «La educación formal, no formal e informal». En J. Trilla, S. de la Torre, M. D. Millán, M. Fortuny, J. M. Puig y F. Raventós (coords.). *Textos de pedagogía: conceptos y tendencias en las ciencias de la educación* (págs. 19-25). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Tuomi-Grohn, T.; Engestrom, Y.** (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Earli.
- Unesco** (2005). *Informe UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones Unesco.
- Walker, J.** (2004). «Distributed narrative: Telling stories across networks». *Association of Internet Researchers 5.0*, Breeze, págs. 1-12.
- Wikipedia** (2018a). *I Love Bees* [definición en línea]. Wikipedia. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <https://en.wikipedia.org/wiki/I_Love_Bees>
- Wikipedia** (2018b). *The Beast (game)* [definición en línea]. Wikipedia. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <[https://en.wikipedia.org/wiki/The_Beast_\(game\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Beast_(game))>
- Yellowlees Douglas, J.** (1992). «Gaps, maps and perception: what hypertext readers (don't) do» [artículo en línea]. noel.pd.org. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <http://noel.pd.org/topos/perforations/perf3/douglas_p3.html>
- Zino Torrazza, J.; Martín Hernández, E.** (2012). «Relatos digitales desde la prisión: reflexividad y empoderamiento» [documento en línea]. En: C. Gregori-Signes y M. Alcantud Díaz (eds.). *Experiencias con el Relato Digital*. Valencia: JPM Ediciones. [Fecha de consulta: 5 de octubre de 2018]. <<https://bookmate.com/reader/IFly3mHl>>

OuterEDU

Opinión fundamentada sobre educación y sociedad digital

OUTER EDU se propone mostrarnos una mirada nueva hacia la educación más allá de los cánones habituales. A través de la opinión fundamentada de expertos procedentes de distintos sectores y disciplinas, reflexionaremos acerca del impacto de las tendencias más disruptivas sobre el ecosistema educativo, conoceremos los detalles de las pedagogías y las tecnologías emergentes con más potencial transformador, penetraremos en la vida cotidiana de los aprendices digitales, plantaremos cuestiones —no siempre de fácil respuesta— sobre el futuro de las escuelas y las universidades, y trazaremos nuevas rutas para atraer a los exploradores más intrépidos.

Xavier Mas

Director de la colección