

Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia*

Writing and Transmedia Literacy. From Learning Textual Skills to Teaching Hypertextual Composition of Transmedia Narrative

Escrita e alfabetização transmídia. Da aprendizagem das competências textuais ao ensino da composição hipertextual da narrativa transmídia

Ángela Patricia Mendieta-Briceño^a
 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
 angelamenditab@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7506-1217>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>

Recibido: 26 agosto 2020

Aceptado: 11 noviembre 2021

Publicado: 15 agosto 2022

Víctor Hugo Garcés
 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
 ORCID: <https://orcid.org/000-0002-2185-5177>

Resumen:

Este artículo presenta una investigación que tuvo como propósito diseñar, implementar y evaluar una experiencia educativa que, además de instruir en la textualidad, enseñara a aplicar hipertextualidad a las narrativas transmedia. Con base en la investigación educativa y usando el diario de campo y la entrevista a profundidad, se promovió y sistematizó una experiencia de renovación de la enseñanza de la escritura y los medios en la educación secundaria. Entre los principales resultados, se encuentra un sustrato teórico de la adaptación de los criterios textuales a la realización de narrativas transmedia, la descripción de un diseño curricular de la alfabetización transmedia y la valoración del proceso de manufactura de una narrativa interactiva que fluyen por múltiples medios.

Palabras clave: escritura, narrativas interactivas, narrativas transmedia, alfabetización mediática, alfabetización transmedia, medios de comunicación.

Abstract:

This article presents a research that aimed to design, implement and evaluate an educational experience that, in addition to instructing textuality, would teach how to apply hypertextuality to transmedia narratives. Based on educational action-research and using the field diary and the in-depth interview, an experience of renovation of the teaching of writing and media in secondary education was promoted and systematized. Among the main results, there is a theoretical substratum of the adaptation of textual criteria to the realization of transmedia narratives, the description of a curricular design of transmedia literacy and the assessment of the manufacturing process of an interactive narrative flowing through multiple media.

Keywords: writing, interactive narratives, transmedia narratives, media literacy, transmedia literacy, media.

Resumo:

Este artigo apresenta uma pesquisa que teve como propósito desenhar, implementar e avaliar uma experiência educacional que, além de instruir em textualidade, ensinasse a aplicar hipertextualidade às narrativas transmídia. Baseados na pesquisa-ação educativa e usando o diário de campo e a entrevista a profundidade, foi promovida e sistematizada uma experiência de renovação do ensino da escrita e os meios no ensino médio. Entre os principais resultados, encontra-se um substrato teórico da adaptação dos critérios textuais para a realização de narrativas transmídia, a descrição de um desenho curricular da alfabetização transmídia e a avaliação do processo de manufatura de uma narrativa interativa que flui a través de múltiplas mídias.

Palavras-chave: escrita, narrativas interativas, narrativas transmídia, alfabetização mediática, alfabetização transmídia, meios de comunicação.

Notas de autor

Introducción

En la actual era digital, hemos entrado en una nueva fase de la convergencia narrativa que vuelve ineludible el flujo de contenidos a través de múltiples canales (Jenkins, 2003). Estamos vivenciando un nuevo ecosistema mediático que está produciendo, por un lado, la gestión de diferentes fuentes y plataformas en un solo dispositivo, formato y sistema digital (Scolari, 2010); y, por el otro, la audiencia interactiva de múltiples y simultáneos contenidos alojados en diferentes mediaciones (Orozco, 2007). Un contexto comunicativo que ha forjado la aparición de un nuevo modelo transmidiático de narración, que se despliega a través de múltiples medios y soportes digitales, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en la expansión de la historia (Scolari, 2013). Nuevas narraciones que enriquecen las historias, “gracias al uso de varias plataformas, que proporcionan al usuario discursos adaptados a cada medio y que ofrecen parcelas de una misma realidad aprovechando las particularidades de cada formato utilizado” (Ossorio, 2013, p. 491). Novedosos relatos transmedia que, además, ofrecen a los lectores “la posibilidad de asumir, aunque como consumidores de mensajes, la producción de nuevos mensajes” (Renó y Renó, 2013, p. 468).

Pese a esto, la investigación educativa sobre escritura en la escuela sigue centrada, principalmente, en la lógica del manuscrito, desconociendo los procesos escriturales que implican la producción de narrativas transmedia. Por una parte, la literatura especializada que ha aportado las bases de la pedagogía de la escritura ha indagado, primordialmente, la adquisición de habilidades escriturales. Rohman (1965) versó sobre los procesos de la composición escrita: la preescritura (antes del papel), la escritura (producir el producto) y la reescritura (reelaborar la composición). Flower y Hayes (1981) y Belinchón et al. (1992) indagaron los transcurso psíquicos relacionados con la producción escrita: cómo los procesos de elaboración de un manuscrito responden a un cambio de estado mental, y necesitan de operaciones intelectuales. Cassany (1989, 1995) exploró la influencia de los prejuicios y método de ensayo y error comparativo en el desarrollo de las técnicas y los estilos del escritor novato. Y Serafini (1994) se interesó por los procedimientos de aplicación de las competencias gramaticales durante el proceso de la composición escrita: el acopio, generación y organización de ideas, el uso de los párrafos, la puntuación y la cohesión estilística y la revisión y transformación final del escrito.

Así mismo, Van-Dijk (1978), De Beaugrande y Dressler (1997) y Ramírez y Álvarez (2006) proponen las bases para una ciencia del texto. Van-Dijk (1978) afirma que lo que se debe transmitir es el cómo “analizar sistemáticamente diferentes tipos de textos, estructuras textuales y sus diferentes condiciones, funciones y efectos” (p. 10). Pero, también, instruir en el examen de “cómo estos diferentes tipos de textos también definen y modifican diferentes contextos sociales, culturales, políticos y económicos y de cómo el contexto, por el contrario, resulta determinante para la estructura del texto” (p. 29). De Beaugrande y Dressler (1982) aseguran que se debe enseñar la textualidad: instruir en las características de la producción de textos. Formar en las competencias de composición escritas (coherencia y cohesión); en las interesadas en los interlocutores (intencionalidad y aceptabilidad); y, en las alusivas al contexto (situacionalidad o relevancia, intertextualidad e informatividad o novedad). Mientras que Ramírez y Álvarez (2006) aseveran que, además de capacitar en los criterios de textualización, se debe educar en los principios regulativos de la comunicación textual. Aprender a decidir sobre la eficacia o rentabilidad de la información; la efectividad o nivel de impacto significativo que el texto provoca en los destinatarios, la adecuación o equilibrio de los criterios de textualidad y la satisfacción de las necesidades comunicativas (Ramírez y Álvarez, 2006).

Los estudios de la composición escrita en el escenario escolar se han interesado, principalmente, por examinar los efectos de las herramientas tecnológicas. Bonneton-Botté et al. (2020) indagaron la adquisición de habilidades de escritura a mano en escritores principiantes, contrastando la capacitación con papel y lápiz y la escritura a mano con el cuaderno digital. Liu et al. (2018) investigaron los procesos de escritura colaborativa, comparando los documentos grupales compartidos por herramientas de escritura simultánea en línea y los

grupos que usan procesadores de textos. Y, Liang y Tsai (2010) y Noroozi et al. (2016) indagaron la mejora de la escritura, al utilizar una actividad de evaluación por pares en línea.

No obstante, el interés investigativo sobre la relación de la escritura con los medios se ha centrado más en lo que acontece fuera de la escuela. Los investigadores se han preguntado, entre otras cuestiones, por lo que está pasando con los usuarios cuando interactúan de forma escrita con los nuevos paisajes mediáticos. Se han realizado variadas investigaciones que indagaron, entre otros objetos, sobre qué efectos tienen los medios digitales en los procesos y las maneras de escribir (Clavijo y Quintana, 2003; Gómez y McDougald, 2013; Revilla, 2002), cómo se escribe en las redes sociales y en la mensajería instantánea (Cordón y Jarvio, 2015; Martínez y González, 2010); y, específicamente en el contexto de la narrativa transmedia, cómo se adquieren y ponen en práctica las competencias interpretativas y las destrezas escriturales mediáticas de los fan ficción (Guerrero, 2014), cómo el usuario, a través de plataformas y aplicaciones virtuales, puede reescribir contenidos fusionando el universo relatado con su realidad (Molpeceres y Rodríguez, 2014); y, cómo los usuarios escriben y combinan mundos narrativos cuando crean *crossovers* (Guerrero y Scolari, 2016).

Y, sin embargo, aunque en la literatura revisada se ha avanzado en comprender cómo los nuevos contextos del ecosistema mediático han influenciado la forma extraescolar de expandir las historias transmediadas, los esfuerzos por investigar la escritura de la narrativa transmedia en el ámbito escolar siguen siendo muy limitados. Por un lado, se han desarrollado investigaciones que usaron los espacios escolares para la recolección de datos sobre la relación de los jóvenes con el consumo de relatos transmediados. Morales et al. (2018) indagaron las estrategias de aprendizaje y habilidades transmedia adquiridas por los estudiantes en las prácticas mediáticas. Polo (2018) investigó: “cómo las narraciones transmedia promueven la formación de competencias de lectura y escritura” (p. 47). Albarello y Mihal (2018) estudiaron los propósitos pedagógicos de un grupo de estudiantes y docentes que agruparon en un sitio web una expansión transmedia.

Mientras que, por el otro, las investigaciones sobre educación transmedia solo se limitaron a enseñar a expandir relatos literarios, historias de ciencia ficción y temáticas escolares. Scolari et al. (2019) analizaron una experiencia de educación transmedia que partió de promover, a través de su presentación en diferentes lenguajes y soportes mediáticos, la apropiación literaria de la novela *El Quijote de la Mancha*, para, luego, solicitar a los alumnos, “la producción de extensiones textuales transmedia, o sea trabajar a partir de la expansión de una narrativa a través de diferentes medios y adaptándose a sus diferentes lenguajes” (2019, p. 124). Amador (2018) identificó las formas y los grados de interactividad alcanzados en dos experiencias pedagógicas basadas en la producción mediática de relatos. Un primer proyecto transmedia en el que se expusieron, en el aula, a estudiantes de primaria, contenidos audiovisuales y digitales de una película de la industria cinematográfica de Hollywood (*Hotel Transylvania*), para, luego, pedir a los alumnos realizar y digitalizar, con ayuda de aplicaciones web, relatos en los que los alumnos incorporaron nuevos personajes, problemáticas y finales, para, luego, solicitarles que expresaran historias alternativas y dieran una nueva apariencia a los personajes (diseñar “monstruosidades”). Y, un segundo proyecto, en el que estudiantes de secundaria, en colegios distintos, partieron de una historia de vida real de otro estudiante, para crear cuentos, recrear las escenas pasadas, presentes y prospectivas y expandir la historia progresivamente.

Simultáneamente, Alonso y Murgia (2018) recuperaron y analizaron una experiencia de creación de una “Narrativa Transmedia Pedagógica” (pp. 218-219). En un primer momento, en la clase de filosofía, se eligió la muerte de Sócrates como tema. Luego, se sugirió la lectura de un escrito relacionado. Enseguida, se problematizó y discutió la temática. Para, en un segundo momento, en la clase de ciencias sociales, conectar la discusión con problemáticas actuales. Posteriormente, en un tercer momento, los estudiantes realizaron, en la clase de literatura, la construcción de guiones narrativos, “especialmente retomando la importancia de expandir la historia y, además, de generar la interacción con los usuarios” (p. 210). Luego, eligieron el medio (videojuegos, sitios web, animaciones, campañas gráficas, perfiles en redes sociales, entre otros) y las herramientas digitales; produjeron la pieza comunicativa, y socializaron el producto. Finalmente, en la quinta etapa de la experiencia, se coordinó un cronograma de publicación y difusión del proyecto.

Así, como se ha visto, ni en las indagaciones revisadas que investigan sobre la escritura y los medios ni en las que indagan consultadas sobre la narrativa transmedia en la escuela, se ha profundizado en los procesos de enseñanza de la realización de convergencias textuales que implica la elaboración de relatos transmediales. Por tal razón, se hace pertinente, no solo investigar, sino desarrollar una educación en medios que no solo alfabetice en la composición de textos (el uso de diversos lenguajes, estructuras y medios) y promueva la participación mediática (la habilidad de comprender y expandir las narrativas que difunden las industrias culturales), sino que agregue a la alfabetización textual lo que Scolari (2016) ha denominado alfabetismo transmedia: una educación que considere a los estudiantes como prosumidores transmedia (productores + consumidores). Una educación que enseñe no solo a realizar manuscritos y a confeccionar expansiones transmedia, sino también a estructurar narrativas transmedia.

De ahí que este artículo comunique los resultados de una investigación-acción educativa realizada en el 2018 en un colegio público del sur de Bogotá D. C. (Colombia), donde se educó en escritura y narrativa transmedia, en tres momentos. En el primero, definiendo reflexivamente un marco conceptual del paso de la composición escrita a la realización textual y la producción hipertextual transmedia. En el segundo, explicitando la metodología investigativa usada. Y, finalmente, en varios apartados, describiendo la secuencia educativa diseñada, evaluando la práctica de enseñanza y valorando la experiencia. De tal manera que este escrito, en tanto que resultado de una investigación-acción educativa, no solo expresa una reflexión conceptual y comunica un diseño curricular de la enseñanza de la textualidad y la hipertextualidad, sino que también, expone y analiza una experiencia de educación transmedia.

De la escritura a la realización textual

En el nuevo entorno mediático la composición de textos se puede comprender como una tarea que supone más que saber sobre el uso del alfabeto, la gramática y la ortografía. Producir un manuscrito para los entornos virtuales “significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras» o firmar el documento de identidad” (Serafini, 1994, p. 16). Componer una comunicación mediática implica mucho más que ser diestro en las maneras de cosechar y distribuir el pensamiento. Tener la habilidad de participar de la actual interacción comunicativa exige más que “reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito” (Serafini, 1994, p. 16). Componer una comunicación mediática necesita más que “ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas” (Cassany, 1995, p. 3).

Escribir para la convergencia de medios es más que una habilidad normativa que produce un escrito (Gaspá y Otañi, 2014). Componer un texto mediático es también “una construcción sociocultural cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, sus pautas de comunicación y el uso que hacen de la escritura para la mediación de las actividades de la vida cotidiana” (Moll, 1993, p. 334). Confeccionar un escrito mediático es un acto comunicativo que admite tanto la mediación de las acciones cotidianas como la construcción de lazos entre individuos (Moll, 1993).

Escribir en la era digital no solo es una actividad de gramaticalización, sino que también es un acto de textualización. Es definir una textualidad que emerge y cobra sentido en un contexto social (Van-Dijk, 1978). Es producir un texto con un significado global (coherencia), una estructura organizada (cohesión), una cualidad coherente respecto a los objetivos que se persigue (intencionalidad), un reconocimiento del interlocutor (aceptabilidad), una pertinencia con respecto a un contexto de interacción (la situacionalidad) y un grado de relevancia y novedad (la informatividad) (De Beaugrande, 1980).

Producir un contenido mediático es agrupar ideas que utilizan modos concretos para efectuar una función social (Ferreiro y Teberosky, 1981). Confeccionar una textualidad que parte de una interacción humana y se expresa mediante uno de los diferentes lenguajes (verbal, icónico, audible, audiovisual, etc.), toma una de las

formas de estructuración comunicativa (narrativas, descriptivas, argumentativas, etc.) y se materializa en uno de los variados medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.) (Van-Dijk, 1978).

Componer un texto o un contenido en la era digital es realizar una materialización textual (Chico, 2010). Un proceso intelectual que hace que el sujeto manipule y maniobre, en el marco de un contexto comunicativo, un complejo sistema simbólico y representativo; una serie de discernimientos sociolingüísticos determinados por el proceso de comunicación, la influencia del contexto, los procesos intelectuales involucrados, la decisión lingüística y el constreñimiento del medio usado; una estructuración textual que imprime coherencia sintáctica, completez semántica y función intencionadamente comunicativa y social a un acto comunicativo (Chico, 2010).

Escribir en la era de la convergencia de medios es realizar una producción textual homologable a lo que Van-Dijk (1978) denomina “realización”. Una producción que “puede referirse a un ‘objeto’ concreto —oral o escrito—, pero también puede hacer referencia a una acción, que es el hecho de manifestar, de ‘realizar’ este ‘objeto’” (Van-Dijk, 1978, p. 79). No solo la gradual composición de un producto mediático, sino también, el acto de aplicar textualidad a un texto; la acción de garantizar una sucesión de discernimientos tanto estructurales como concernientes con el contexto comunicativo.

La realización hipertextual de las narrativas transmedia

Ahora bien, en la actual era de la convergencia de medios, además de escribir relatos manuscritos y de redactar historias para entornos virtuales, ha emergido un tipo de composición escrita, la narrativa transmedia, que se difunde a través de diferentes sistemas de significación (verbal, escrito, sonoro, icónico, audiovisual, etc.) y variados medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.), pero que preservan una misma estructura textual (lo narrado, el universo relatado). Un mismo relato que no conserva una única organización narrativa, lineal y monomediática, sino que se adapta a diferentes canales y formas de representar, se constituye por variados fragmentos expresivos en diferentes mediaciones y/o se compone de la agrupación de múltiples medios compuestos por la convergencia de diferentes lenguajes; una historia contada a través de múltiples canales y plataformas mediáticas y diversas formas de expresión (multimedialidad).

Es un relato que se organiza a partir de una red de personajes y situaciones que conforman un mundo relatado (Scolari, 2013) y que se completa expandiendo la línea temporal a heterogéneos eventos y personajes (multitextualidad). Una dispersión textual de diferentes fragmentos aislados y autónomos, aparentemente desenclavados del universo narrativo que en su articulación con la experiencia de lectoescritura (situacionalidad) logra, a través de lo común, ocupar un lugar en el aquí y el ahora del montaje narrativo (virtualidad). Una colección de historias (informatividad) en las que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección (multilinealidad o linealidad no fija), sin disipar la cohesión y la coherencia (Moulthrop, 2003); donde algunas situaciones o personajes remiten o enlazan a otros fragmentos narrados, que a su vez envían a nuevos textos, y así sucesivamente (hipertextualidad); una realización lingüística fundada en una secuencia de bloques de texto conectados unos con los otros por nexos, que forman diferentes recorridos para el usuario (Nelson, 1981).

Una historia con la capacidad de generar comunicación interactiva (interactividad productiva o interpelativa) y realización colaborativa; una trama que en su contacto con las audiencias pueden producir organizaciones distintas (cohesiones distintas), sin perder su significado global (coherencia narrativa); una estructura lógica que guarda las normas del mundo narrado (intencionalidad) y que determina la formas y maneras de las nuevas situaciones que la audiencia pueda imaginarse, cuestionarse o producir (interacción/interpelación). Pero, también, un producto colaborativo, conformado de narraciones oficiales, adaptaciones de los fanes y creaciones alternativas; un cuento que el usuario en particular o los grupos de coproducción pueden completar, ajustar y cambiar, sin alterar o trastocar sus narraciones originales (aceptabilidad).

Ha emergido en la actual era de la convergencia de medios, una nueva realización textual que combina los discernimientos de textualidad común y la impresión de novedosos criterios de hipertextualidad; un nuevo tipo de texto que necesita que la confección de los contenidos de cada medio y la suma de sus diversas piezas, su totalidad, en tanto que texto, cuente con unos mínimos de textualidad; un relato que a pesar de su transmedialidad conserva sentido sintáctico, plenitud semántica y función comunicativa y social (Chico, 2010).

Pero, también, una novedosa realización mediática que, debido a que su estructura fluye por diferentes mediaciones y admite la participación de la audiencia en la coproducción y difusión del mensaje, precisa, además de la aplicación de los juicios de textualidad, el diseño de los cinco criterios de hipertextualidad. La composición de la multimedialidad, “una situación en la que coexisten múltiples sistemas mediáticos y en la que los contenidos mediáticos discurren con fluidez a través de ellos” (Jenkins, 2008, p. 276). La estructuración de la hipertextualidad, la disposición de

texto(s) y enlaces (*links*) que pueden abrirse o activarse para remitir a otros textos (o a otros tipos de información visual o auditiva) [o nodos], que, a su vez, contienen enlaces que remiten a nuevos textos [o nodos], y así sucesivamente. (Vega, 2003, p. 9).

La elaboración de una estructura multilineal, la generación de una organización multitextual previamente definida en la que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección, sin perder la cohesión y la coherencia (Moulthrop, 2003). La presencia de la interactividad, la elaboración de mecanismos textuales o estrategias que permiten al usuario actuar sobre el mundo narrado y al relato reaccionar a sus actuaciones (Ryan, 2004). Y, la confección de virtualidad, la escritura de textos desterritorializados y ausentes de tiempo, que puedan pasar con la interacción del usuario a una existencia basada en el aquí y ahora (Ryan, 2004).

Ha surgido, entonces, la posibilidad de realizar relatos compuestos por la dispersión de fragmentos textuales en diferentes medios (narrativas transmedia). La oportunidad de componer formas textuales que se introducen desde un medio o plataforma y luego se expande a otros sin privilegiar ninguna de las mediaciones por donde transita (Scolari, 2013). La capacidad de escribir universos distribuidos y relatados en diferentes medios o plataformas de comunicación, que cobra completez gracias a las aportaciones de cada contenido a una misma historia. La oportunidad de confeccionar una distribución de fragmentos textuales lo suficientemente autónomo para permitir una comunicación aislada, pero, capaces de compartir información entre sí, de tal manera que componen de forma colaborativa un cosmos narrativo. La habilidad de producir flujos de contenidos que transitan a través del ecosistema de medios, no como una simple adaptación de un lenguaje a otro, sino en tanto que historias diferentes, pero convergentes, que desarrollan juntas una realidad.

Pero, también, la capacidad de diseñar las mediaciones necesarias para proyectar la participación de la audiencia en el ensamblaje de los fragmentos narrativos, en la propagabilidad de los cuentos que componen lo relatado y en la expansión de la historia. Los medios para confeccionar organizaciones textuales que admiten la posibilidad de transitar, explorar y experimentar diferentes itinerarios de lectura que permiten recolectar información, reconstruir temporalidades y constituir progresivamente el mundo narrado. Los instrumentos necesarios para producir diversas piezas mediáticas interrelacionadas que permiten tanto almacenar, agrupar y compartir partes del relato como redistribuir los fragmentos o el todo a través de redes personales y plataformas públicas. La capacidad para aplicar en el diseño de las transmediaciones los mecanismos necesarios para la creación de versiones, fusión del universo narrado con la vida del usuario y la recolección de lo narrado con otros textos similares.

Metodología

Con el fin de diseñar, implementar y evaluar una experiencia educativa realizada en el 2018 con alumnos del grado 9.º de un colegio público de Bogotá D. C. (Colombia), que, además de instruir en la textualidad, enseñó

a aplicar hipertextualidad a las narrativas transmedia, esta investigación acogió un diseño cualitativo basado en la intervención-acción educativa. Una metodología deductiva-inductiva, donde el cambio educativo siguió un modelo “espiral de ciclo” basado en una serie de pasos que permitieron: “identificar una idea general, reconocimiento de la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general” (Elliott, 1993, p. 88).

En un primer momento, se identificó la idea general. Se reflexionó sobre la manera como se relaciona la escritura con los medios en la educación. Pues, “la ‘idea general’ se refiere a la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar o mejorar” (Elliott, 1993, p. 91). De allí, basados en la experiencia pedagógica del docente investigador y de una revisión de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, se pudo identificar que parte de la crisis de la instrucción escritural emergía de la desarticulación con el contexto de convergencia mediática actual. Pues si bien, en los estándares del ministerio de educación colombiano se propone reconocer los medios de comunicación masiva y seleccionar, contrastar e interpretar en forma crítica su información, no se aborda ni la lectura de la transmediación ni la producción de narrativas transmedia. A partir de la identificación de la problemática, se procedió a proseguir con el segundo paso: a reconocer la situación. Se seleccionó, entonces, el colegio donde se realizó el trabajo de campo y se llevó a cabo una sesión de clase diagnóstica. Se verificó, en la medida que se le exponían los temas y se iba cuestionando sobre ellos, que los educandos no contaban con competencias adecuadas de textualidad y que ni siquiera habían escuchado de las narrativas transmedia, a pesar de que las consumían (identificaron universos narrativos como el de Marvel y el de D. C¹).

Una vez identificada la problemática se procedió a efectuar un plan general. Por una parte, se consultó bibliografía sobre enseñanza de la escritura y la de la alfabetización transmedia. Con base en la literatura, se definieron las características que debía de tener el abordaje pedagógico innovador y activo que se aplicó. Una vez identificados los conceptos centrales, se consultó literatura sobre textualidad y narrativa transmedia y se formuló un sustrato teórico que guió la práctica. Con las subcategorías identificadas y sus conexiones, se procedió a diseñar un currículo que permitió transitar por la composición escritural y la producción de textos transmedia.

En seguida, se implementó el siguiente paso de la investigación-acción educativa: desarrollar la primera fase de la acción. Se llevó a la práctica el currículo diseñado a través de la modalidad de talleres. Finalmente, se procedió a evaluar la acción y a revisar el plan general. Para evaluar la práctica educativa, al finalizar cada sesión, se reflexionó sobre los hechos considerados significativos, y estos se consignaron en el diario docente (Travé, 1996), y, mediante un cuestionario escrito, aplicado en el último encuentro, se valoró la experiencia educativa y el punto de vista de los estudiantes que vivieron el proceso de enseñanza. Mientras que, para examinar y modificar la malla curricular, en momentos de reflexión de la experiencia educativa y desarrollo pedagógico, se fueron progresivamente revisando y ajustando las secuencias de aprendizaje y las actividades a las necesidades que iba exigiendo el contexto de la enseñanza. Mientras que, con una entrevista a profundidad, aplicada a los usuarios que consumieron la narrativa transmedia elaborada, se identificaron las competencias que faltaban o que no se lograron materializar en el hacer.

Los procesos de recolección y análisis de datos

Para el diseño de la experiencia se usó el diseño de mallas curriculares y el diseño de talleres. La malla curricular se basó en una matriz curricular (tabla 1), a modo de plan de estudios, donde se ordenaban los temas y las competencias a desarrollar. Sirvió para identificar, del sustrato teórico expuesto anteriormente, las subcategorías que fueron enseñadas y a definir las habilidades, destrezas y capacidades que los educandos adquirieron durante el proceso educativo.

TABLA 1:
Matriz curricular

Temas	Competencia
-------	-------------

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el diseño de talleres sirvió para proyectar la didáctica de la enseñanza, pues el taller se puede comprender como “una forma de enseñar y, sobre todo de aprender, mediante la realización de algo” (Ander, 1999, p. 13). Según Froebel (1826) “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (citado por Ander, 1999, p. 13). Así, el diseño de talleres permitió “una superación de la actual división entre formación teórica y formación práctica, mediante una adecuada integración y globalización de ambas a través de la realización de un proyecto de trabajo” (Ander, 1999, pp. 13-14).

De ahí que cada sesión de clase combinara el protagonismo del docente con la acción y reflexión de los educandos (tabla 2). En cada taller, se definieron dos momentos centrados en la clase magistral (la introducción del tema y la conceptualización), un momento de transferencia de la teoría a la práctica (la ejercitación de ejemplos que se conectaron con el posterior hacer), un tiempo para la elaboración del trabajo realizado en común (producción o realización de la narrativa transmedia) y un espacio para la evaluación (centrado en la socialización y retroalimentación de los productos). Así, no solo se logró pasar del sustrato teórico a la acción educativa, sino también, superar el protagonismo de la enseñanza y darle más acento al aprendizaje del educando.

TABLA 2
Matriz de elaboración de talleres

	Sesión 1	Sesión 2...
Introducción		
Conceptualización		
Ejercitación		
Producción		
Evaluación		

Elaboración propia

Mientras que para valorar la práctica y examinar la malla curricular se creó un sistema de apreciación que sistematizó la recuperación de varios puntos de vista, en varios momentos y con diferentes instrumentos (figura 1). Se aplicaron técnicas que buscaban la recuperación de la reflexión pedagógica del docente (el diario de campo y los momentos de reflexión de la experiencia educativa) e instrumentos que recogieron la percepción de los estudiantes (la entrevista en profundidad y el cuestionario escrito).

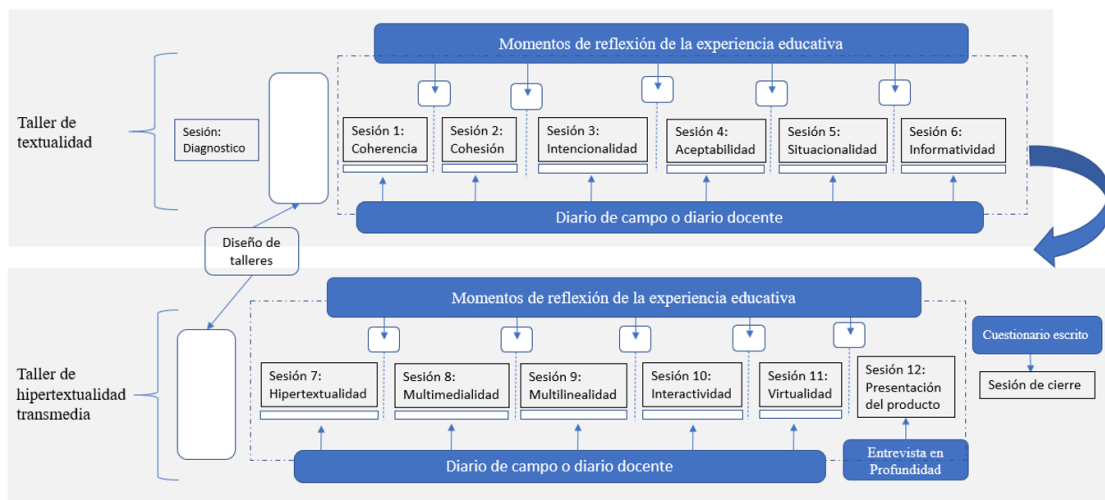


FIGURA 1
Sistema de diseño educativo, evaluación de la acción y revisión del plan general
Elaboración propia

La recuperación de la reflexión pedagógica del docente sirvió no solo para sistematizar la experiencia educativa, sino también para, a través del registro de lo sucedido en el aula, “tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (Elliott, 1993, p. 88). El diario de campo o “diario del profesor” (Travé, 1996) sirvió para tener un informe personal sobre la mirada didáctica de los aciertos y los desaciertos del recorte de contenidos y de la metodología de clase que se implementó. Al final de cada sesión, se destinó un tiempo para documentar en el diario del profesor los momentos más significativos de las interacciones educativas. Sobre la base regular de una matriz (tabla 3), se registraron “observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, presentimientos, hipótesis y explicaciones” (Travé, 1996, pp. 89-90) de la relación entre los materiales propuestos, la enseñanza del educador y las elaboraciones de los educandos. Una vez registrados los acontecimientos significativos se hizo un análisis preliminar. Culminadas las sesiones de clase, se agruparon y codificaron los acontecimientos en temas, para posteriormente evaluar, a modo de teoría fundada, el proceso educativo.

TABLA 3
Diario de campo o diario del docente

Sesión	Fecha	Descripción del acontecimiento significativo (en términos de aciertos y desaciertos)	Análisis
		Sobre los materiales propuestos:	
		Sobre los contenidos enseñados:	
Sesión 1	día/mes/año	Sobre las elaboraciones de los educandos:	
		Otros acontecimientos significativos relacionados con la escritura y los medios:	
Sesión 1	día/mes/año		

Elaboración propia

Con la información suministrada por el diario de campo, en los momentos de reflexión de la experiencia educativa, se fueron ajustando progresivamente las mallas de contenidos y los talleres. Durante varias sesiones extraclase se revisaron los contenidos, mientras se iban elaborando los siguientes talleres. Resultado de combinar estas dos técnicas, no solo se pudo obtener una versión final de la malla curricular (tablas 4 y 5), sino también, se logró usar los datos suministrados por el diario del profesor para proporcionar elementos que sirvieran para facilitar el juicio práctico de las situaciones educativas, y proyectar en los siguientes talleres un “actuar de modo más inteligente y acertado” (Elliott, 1993, p. 88).

La recogida de la percepción de los estudiantes se realizó en dos momentos con instrumentos y propósitos distintos. Por una parte, se efectuó una entrevista en profundidad a los estudiantes que consumieron e interactuaron con el producto final. Esto debido a que la evaluación de una competencia es “una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen” (Gimeno, 2008, p. 37), pero, también, justificado por el hecho de que, entre el consumidor y la narrativa transmedia (en tanto que artefacto), se materializa una relación del tipo yo-cosa, que para su comprensión “exige el diálogo con quienes los han producido, con quienes los usan o con quienes los conservan” (Werner y Schoepfle, 1994, citados por Trías, 1995, p. 168). De ahí que para analizar, explorar, detallar y rastrear por medio de preguntas los aciertos y desaciertos (Robles, 2011), se cuestionaron, de manera informal, a los alumnos que consumieron la narrativa transmedia con interpelaciones abiertas que se iban profundizando con otras más específicas y derivadas. Se les preguntó: ¿se entendió el cuento? ¿de qué se trataba el cuento? ¿participaron en el desarrollo del cuento? ¿de qué manera? ¿hay algo adicional que consideren que deban decir sobre la experiencia? A lo cual se agregaron preguntas como: ¿qué crees que no permitió que en ese momento no se comprendiera?, ¿en qué momento específico dieron su aporte?, entre otras. Con los datos obtenidos se evaluaron las competencias que se lograron materializar en el producto y las que faltaron, según las perspectivas de los consumidores.

Por otra parte, se aplicó un cuestionario escrito para recoger la perspectiva de los que experimentaron el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la sesión final, se les pidió a los educandos que habían participado de las sesiones de clase y de la elaboración de la narrativa transmedia que respondieran de manera escrita las siguientes preguntas: ¿cómo te parecieron las clases?, ¿qué actividades crees que fueron las más adecuadas para tu aprendizaje?, ¿qué le cambiarías a las clases?, ¿qué crees que les faltó a las clases? y ¿qué consideras que

no permitió que las clases se desarrollaran adecuadamente? Posteriormente, las respuestas fueron codificadas, agrupadas en temas, comparadas y nuevamente agrupadas con los datos documentados en el diario de campo y finalmente sistematizadas en una narrativa. Con esta información, se pudo recuperar el punto de vista de los educandos y, desde allí, evaluar el proceso educativo.

El diseño de la experiencia

Como el propósito de los talleres fue adquirir las habilidades escriturales necesarias para desarrollar la capacidad de realizar una narrativa transmedia, el diseño estuvo centrado en la educación por competencias (Gimeno, 2008) y guiado por un método de trabajo por proyectos (García, 2008). Se organizaron los conocimientos en función del desarrollo de competencias necesarias para la elaboración eficaz de un proyecto síntesis. En una primera etapa, se instruyeron los saberes, criterios y procedimientos necesarios para imprimir textualidad a un texto, al mismo tiempo que se evaluaron las destrezas escriturales con situaciones reales de composición escrita. Luego, en un segundo escenario de aprendizaje, se formó en la aplicación de los criterios hipertextuales a los textos transmediales, mientras que se integró un ejercicio de creación y colaboración que buscó planificar, ejecutar y evaluar la elaboración (saber-hacer) de un relato que transitara a través de distintos medios.

Los saberes se secuenciaron en dos currículos diferentes pero complementarios. En la primera serie de sesiones, se instruyeron las competencias textuales. Se enseñaron los criterios de textualidad: coherencia, cohesión, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad e informatividad (tabla 1). Enseguida, en varias clases, se conceptualizaron las habilidades hipertextuales transmedia. Se enseñaron las características de la transmedialidad y se fundamentaron las competencias de hipertextualidad, multimedialidad, multilinealidad, interactividad y virtualidad (tabla 2).

TABLA 4
Temas y competencias del taller de textualidad

Temas	Competencia
Coherencia	Capacidad para planificar las características que dan un significado global a un texto.
Cohesión	Destreza para organizar la estructura del texto.
Intencionalidad	Habilidad para construir una actitud textual coherente respecto a los objetivos que se persiguen.
Aceptabilidad	Competencia para reconocer en el texto el rol del interlocutor.
Situacionalidad	Capacidad para hacer el texto pertinente con respecto a un contexto de interacción.
Informatividad	Destreza para imprimir un grado de novedad y relevancia al texto.

Elaboración propia a partir de Chico (2010)

TABLA 5
Temas y competencias del taller de hipertextualidad transmedia

Tema	Competencias
Hipertextualidad	Destreza para formar “un texto y enlaces (<i>links</i>) que pueden abrirse o activarse para remitir a otros textos (o a otros tipos de información visual o auditiva) [o nodos], que, a su vez, contienen enlaces que remiten a nuevos textos [o nodos], y así sucesivamente” (Vega, 2003, p. 9).
Multimedialidad	Habilidad para organizar estructuras y sistemas de convergencia que permitan el diálogo y la fluidez de distintos formatos y lenguajes (Jenkins, 2008).
Multilinealidad	Habilidad para diseñar una estructura multitextual previamente definida: una colección de textos en la que el lector puede moverse libremente en cualquier dirección, sin perder la cohesión y la coherencia (Moulthrop, 2003).
Interactividad	Habilidad para producir sistemas textuales, mecanismos o estrategias que permiten al usuario actuar en el mundo narrado y al relato reaccionar a sus actuaciones (Ryan, 2004).
Virtualidad	Destrezas para diseñar textos virtuales, desterritorializados y ausentes de tiempo, que puedan pasar con un clic a una existencia basada en el aquí y ahora (Ryan, 2004).

Elaboración propia a partir de Chico (2010), Vega, (2003), Moulthrop (2003) y Ryan (2004)

El taller de textualidad siguió varias fases metodológicas: introducción, conceptualización, ejercitación, producción y evaluación. En la introducción, se realizaron cuestionamientos que recuperaron los presaberes sobre las temáticas por explicar. En la conceptualización, se contrastaron los conocimientos previos de los estudiantes con los saberes nuevos, se explicaron las características y se dieron ejemplos de aplicación. En la ejercitación, se pusieron actividades donde los educandos encontraron desaciertos escriturales y solucionaron problemas textuales incluidos en el cuento que se adaptaría a narrativa transmedia. En la producción, se realizaron textos teniendo en cuenta los criterios enseñados. Y, finalmente, en la evaluación, se siguieron varias lógicas: se socializaron y retroalimentaron las elaboraciones, se calificaron las producciones escritas y se retroalimentaron los procesos.

Mientras, los talleres de hipertextualidad se dividieron en un momento de instrucción teórica seguida de un escenario de realización práctica. Se integró a la instrucción de saberes hipertextuales un espacio de planificación, realización y evaluación del proyecto transmedia. En la primera parte de esta segunda serie de sesiones, se exploraron ejemplos de cuentos transmedia con los que los estudiantes habían tenido contacto, desde estos casos se describieron los criterios de hipertextualidad, y se pidió que se planificara la aplicación de estos juicios al proyecto síntesis, mientras que en el segundo momento se realizó la adaptación de un relato tradicional a una narrativa basada en la interactividad y la convergencia de medios. Al mismo tiempo que se enseñó a imprimir los criterios de la hipertextualidad a los textos transmediales, se inició el diseño, elaboración, producción y presentación del producto final. Se fortalecieron los “*saber*” mientras se comenzó a llevar los “*saberes hacer*es” a la práctica.

La realización de la narrativa transmedia

Para la realización del proyecto transmedia, se optó por hacer una adaptación del cuento de Gabriel García-Márquez (1970) “Algo muy grave va a suceder en este pueblo”. Un relato cuya división en diferentes escenarios y escenas facilitó la adaptación de una secuencia lineal y monomediática a una estructura multilineal e interactiva. El uso de esta textualidad permitió tener un texto con fragmentos interconectables que solo debía de mantener el inicio y el final sin ser alterado (hipertextualidad); garantizó que al separar los episodios se mantuvieran los criterios de textualidad en cada uno de los fragmentos (unidad de sentido, que le permite tener coherencia sin recurrir a las demás piezas comunicativas) y en la totalidad de la narración (lo que permitió, que el usuario diera inicio y fin a la transacción comunicativa). Además, admitió variar el orden en la interacción con el espectador (interactividad) sin que esto imprimiera una transformación al sentido global (linealidad no fija). Es decir, permitió que las piezas narrativas no se repitieran, garantizaran una estructura transmedia y contaran con independencia narrativa y sentido completo, posibilitándole al usuario múltiples entradas al mundo narrado y episodios que se complementaron y perfeccionaron unos con otros.

De ahí que, en el primer momento de la realización, se le asignó a cada grupo de estudiantes una escena del cuento y un medio al que debían adaptarlo (teatro de sombras, cómic, vídeo, poesía, música, Kamishibai, escena de teatro). A cada fracción se le desarticuló del episodio que le seguía en el manuscrito lineal (virtualidad). A todos los escenarios del texto original se les quitaron los conectores temporales y las alusiones a escenarios anteriores o posteriores, para garantizar que fuera una unidad de sentido en sí misma y que cobrara coherencia local con independencia de la narrativa global. Además, los educandos intervinieron, modificaron y resignificaron cada fragmento de la historia al agregar elementos novedosos a la narrativa. En algunas ocasiones, expandieron la historia al añadir subescenas en los episodios reelaborados.

También se pidió a los educandos que al momento de confeccionar las nuevas narrativas diseñaran una estrategia de interactividad con el usuario, donde el consumidor pudiera modificar, complementar o agregar nuevos elementos. Cada alumno diseñó su estrategia de interactividad y expansión de la historia. Por ejemplo, se pidió que en cada uno de los episodios el consumidor interviniera, cambiara o añadiera ideas a la historia, por ejemplo, que en el teatro de sombras, creara y pusiera en escena un personaje; que en el cómic, el lector agregara diálogos; que en el vídeo, las audiencias pudieran grabar un vídeo con sus comentarios; que en la poesía, el consumidor pudiera agregar versos; que en el rap, los participantes pudieran cantar y ampliar la canción; que en la radio, los radioescuchas participaran a través de una llamada simulada; que en el Kamishibai, dibujara una nueva escena donde interactuaran los personajes y, que en el teatro, el público se colocara atuendos y participara de la obra.

Enseguida, los educandos realizaron una adaptación escrita de cada fragmento a las exigencias de cada medio y de los diferentes lenguajes. Se realizaron guiones radiales, de audiovisual y teatrales, *storyboards* e historietas, y se compusieron borradores escritos de los diálogos, la canción y el poema. Cada guion tradujo un texto escrito a lenguaje sonoro, audiovisual, teatral, pictórico, dialógico, musical y poético, respectivamente. Como se trataba de una producción transmedia basada en un texto, y no de un consumo y expansión de un producto transmedia, se proyectaron las producciones mediáticas (multimedialidad) evitando transformar demasiado el universo narrativo (coherencia y cohesión), la temática (intencionalidad), la referencia al contexto social (aceptabilidad), los personajes, las conversaciones y las acciones del texto inicial (situacionalidad e informatividad).

Luego, en un segundo momento, se le pidió a cada grupo de estudiantes presentar una propuesta de estructuración de la narrativa global. Un trazado del itinerario que el usuario podía recorrer. Después de lo cual, cada equipo distribuyó las escenas y las acciones del prosumidor (productor-consumidor) y las posibles elecciones en un esquema espacial interactivo. Cada colectivo de producción presentó un esquema del itinerario de lectura que contenía las escenas que el usuario podía elegir y alternar sin perder la textualidad global (multilinealidad), los momentos donde debían de ir nodos y enlaces (hipertextualidad), las ocasiones

en las que se les permitiría al consumidor decidir la escena que seguiría y los momentos en que se permitiría interactuar con los personajes o los episodios (interactividad).

En un tercer momento, luego de la socialización de los esquemas propuestos, se discutió y ajustó hasta optar por una forma de organización (figura 1). Se concertó que el teatro de sombras y la escena de teatro debían ser obligatorias y estar en el inicio y el desenlace, respectivamente. Se definió que debía de existir un primer nodo con tres enlaces que llevará a tres escenas virtualizadas de tal manera que sus posibilidades combinatorias permitieran, sin perder la textualidad global, diferentes itinerarios de lectura. Luego, que debía existir un cuarto enlace que obligará al usuario a pasar a un segundo nodo que permitiría al consumidor interactuar seleccionando y produciendo un orden diferente, pero sometido a un tercer botón ineludible, que encaminará la narrativa hacia una escena final. Así, luego de este recorrido, el prosumidor, podía recolectar fragmentos de información en diferentes lenguajes y expresados a través de distintos medios (analógicos y electrónicos) que le permitiría reconstruir un mundo narrativo fraccionado pero completo (figura 2).

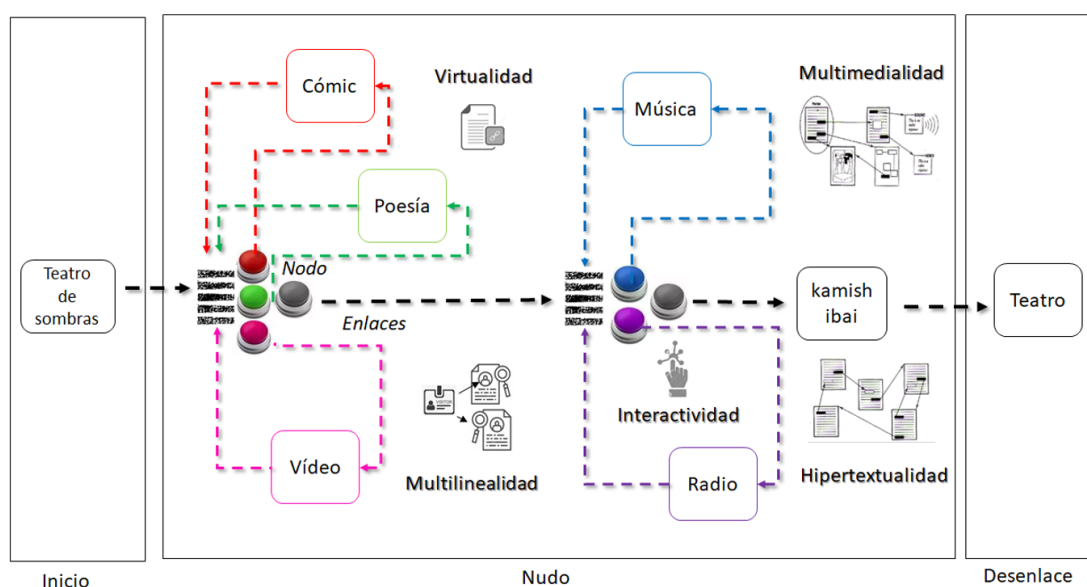


FIGURA 2
Trazado del itinerario de lectura de la narrativa transmedia
Elaboración propia

A continuación, en un cuarto momento, cada grupo procedió a la elaboración y producción de lo esbozado. Se alistaron los materiales y dispositivos de grabación, edición y reproducción. Se acompañó, en clase, la elaboración de las creaciones y adaptaciones que expandieron la historia en cada medio. Los grupos encargados de medios analógicos (cómic, teatro de sombras, Kamishibai, poesía y escena de teatro) comenzaron a producir las carteleras, imágenes, figuras, personajes, vestuarios y diálogos, a confeccionar los escenarios y a ensayar las puestas en escena. Mientras que los equipos encargados de los medios digitales (música, radio y vídeo), ensayaron los ritmos y dieron los últimos ajustes a los contenidos, grabaron los audios y las imágenes, editaron la música y usaron *software* especializados para componer las secuencias del montaje, garantizaron un medio de almacenamiento y prepararon los equipos de reproducción.

Y, finalmente, en un último momento, se puso en escena el montaje y se abrió al público. Se adecuó el salón, se ubicaron los dispositivos, montaron los escenarios y distribuyeron los nodos. Se dispusieron los medios y los grupos de enlaces según la estructura textual predefinida. Enseguida, se pidió a cinco estudiantes de otro curso, que no habían tenido relación con la alfabetización transmedia y la elaboración del producto, que participaran de la presentación. Luego, se eligió un estudiante que presentará la obra y guiará a los invitados durante la interacción. Finalmente, se puso en marcha la interacción y se presentó la narrativa transmedia. Casi

todos los usuarios recorrieron itinerarios de lectura distinto al predefinido por el texto inicial y participaron de las estrategias de expansión e interactividad que sus compañeros habían preparado (por tiempo, no todos los episodios contaron con el diseño para la participación de los usuarios). Mientras cada grupo de estudiantes presentó su escena según el orden que establecieron los invitados.

La evaluación de la experiencia

De la observación y reflexión del proceso educativo se identificaron varios acontecimientos relevantes relacionados con la alfabetización en medios y escritura. Por un lado, se halló que la autorización del uso del celular durante las sesiones trajo consigo un distractor y un motivador del proceso de aprendizaje. Si bien algunos educandos que usaron los dispositivos para escuchar música no demostraron atención constante durante los espacios de instrucción, si desplegaron competencias a la hora de producir. Estos estudiantes demostraron estar más familiarizados, capacitados y entusiasmados con la elaboración de contenidos digitales que los demás compañeros.

Del mismo modo se identificaron otros dos hechos relevantes relacionados con el saber hacer de los medios y las preferencias mediáticas. El primero fue que muchas de las destrezas usadas al momento de la producción los estudiantes las habían adquirido en entornos educativos externos al colegio. Algunas necesidades concretas de sus prácticas comunicativas de su cotidianidad, como elaborar vídeos para sus redes sociales, entre otras, los había llevado a aprender a usar dispositivos de grabación, *software* de edición, páginas de presentación y plataformas de difusión de contenidos. Mientras que un segundo hecho característico identificado fue que el interés por un medio traía consigo toda una serie de aprendizajes y habilidades adquiridas mediante la experiencia cotidiana. Algunos estudiantes que se rehusaron a realizar la producción del medio asignado prefirieron seguir su gusto de producción musical. Estos estudiantes, por el hecho de que se sentían más atraídos, capacitados y familiarizados con el paso a paso de la producción del Hip Hop, propusieron cambiar el medio asignado por un nuevo medio de expresión. Y en efecto, sin detrimento de lo planeado, la aceptación de esta iniciativa proyectó un eficaz desempeño e interés por la elaboración del producto en cuestión.

Por otro lado, con el diario de campo se recuperaron acontecimientos significativos relacionados con el gusto y los procesos escriturales, las capacidades adquiridas y la motivación y el desarrollo desigual de los lenguajes de los medios. Un primer acontecimiento significativo fue que el agrado por la escritura tiende a influir en su aprendizaje. En algunos casos, los estudiantes tuvieron interés por el desarrollo de las habilidades escriturales, mientras que en otras ocasiones no existió una actitud positiva que facilitara la apropiación del proceso escritural. Un segundo hecho relevante identificado reveló que la ausencia de destrezas escriturales básicas limitaba la adquisición de otras más complejas. Gran cantidad de estudiantes no contaban con los saberes gramaticales que les permitieran confeccionar párrafos coherentes y cohesionados, lo que, a su vez, dificultó la composición de textos más complejos y la impresión a los manuscritos de algunos criterios de textualidad. No obstante, un último hallazgo identificó que los estudiantes desarrollan, durante su vivencia escolar y extraescolar, destrezas directamente relacionadas con uno o varios lenguajes mediáticos en específico. Algunos educandos en la selección y en la realización demostraron, más que otros, la habilidad para escribir, dibujar, oralizar, corporeizar, producir sonidos y ritmos o definir secuencias audiovisuales. En la mayoría de los estudiantes, se habían adquirido capacidades para el uso de uno o varios lenguajes que en otros no se encontraban consolidadas.

No obstante, en la observación y reflexión de lo que ocurría en clase se apreció la existencia de aprendizaje colaborativo entre estudiantes. Se halló el uso de estrategias de aprendizaje social para nivelar los saberes ausentes y las habilidades que no se habían desarrollado a cabalidad. En varias ocasiones, algunos estudiantes tutorizaron a los que les pedían explicación, valoración o revisión. En diversos momentos de la producción de la transmedia, la mayoría de los educandos compartieron ideas, colaboraron con otros grupos y

complementaron saberes y haceres. Inclusive ayudaron a otros grupos en la elaboración de partes particulares del producto.

Simultáneamente a que se apuntaron los hechos significativos, se realizó el proceso de revisión curricular. En momentos extrapráctica, se adelantó la valoración, revisión, ajuste y reformulación del plan de estudios. Finalizada cada sesión, en un primer momento, se ajustaron las actividades con lo vivenciado, mientras que en un segundo momento, se contextualizaron los saberes y se agregaron contenidos y prácticas que se comenzaron a necesitar para el buen desarrollo del proyecto.

En varias ocasiones, se agregaron a la secuencia de aprendizaje, conocimientos que se creían previamente vistos o que se habían desconocido a la hora de diseñar la secuencia de clase. Elementos como la contextualización en la actual era de la información, la estructura de los guiones para diferentes medios, algunos saberes sobre el manejo de los dispositivos de grabación, la instrucción sobre los softwares de edición y algunos momentos y ejercicios de repaso, fueron las principales modificaciones que se le imprimieron a la planeación.

En el momento de realización se tuvieron que combinar los presaberes mediáticos adquiridos por los estudiantes en el ambiente digital con los procesos de alfabetización transmedia. Fue preciso potenciar la elaboración de las piezas comunicativas con conocimientos previos en grabación, edición y producción que algunos estudiantes habían aprendido en su contacto cotidiano con los ecosistemas mediáticos. Mientras que, por la escasez de tiempo, fue necesario, en algunos casos, pedir a los educandos que usarán formas de aprendizaje extraescolares (como los videotutoriales, los instructivos de *software* especializados, el “cacharreo de programas”) para completar con saberes previos el acompañamiento de la elaboración del producto.

Luego, la socialización del producto sirvió para evaluar las competencias prácticas impresas en su elaboración. Se invitaron varios estudiantes de otro grado que hicieron las veces de consumidores, desplegaron un itinerario de consumo y respondieron algunas preguntas sobre la efectividad del producto consumido. Terminado el recorrido, a los usuarios se les preguntó por la experiencia vivida. Varios identificaron que el principio no se entendió muy bien y que sugerían un narrador que acompañara los recorridos. También, que no pudieron captar toda la información porque muchas de las escenas eran muy rápidas y difíciles de escuchar. Y concluyeron que, a pesar de estos baches en los mensajes, cuando se desenlazó la historia todos los contenidos cobraron más sentido, pues, una vez que terminó la escena final comprendieron todas las demás.

Finalmente, en un último encuentro, los estudiantes posicionaron la actividad con respecto a las experiencias educativas anteriores y paralelas. Mediante la respuesta a un cuestionario escrito expresaron que se trataba de una práctica que cambiaba progresivamente su rol en la adquisición y construcción del conocimiento. Afirmaron que se trataba de buenas clases porque aprendieron sobre temas nuevos, les ayudó a repasar, se realizaban explicaciones de los conceptos, se hicieron ejercicios prácticos y útiles, eran dinámicas y les permitía trabajar en grupos.

De igual manera, los estudiantes distinguieron discriminatoriamente entre el conocimiento memorístico y los saberes útiles relacionados con la práctica educativa. Se distanciaron de los dictados (consignación de los conceptos en el cuaderno): los consideran aburridos y de nula aplicación. Captaron y expresaron las reducidas dimensiones de la secuencia de aprendizaje y la densidad de los temas. La mayoría coincidieron en que hizo falta más tiempo para entrar en detalle sobre cada tema y para realizar una producción más pulida. E identificaron situaciones problema que afectaban el progreso de la instrucción y la producción. Expresaron que la indisciplina y la poca atención de algunos compañeros no permitía desarrollar las clases.

Conclusión

Según los resultados encontrados con el desarrollo de esta experiencia educativa, es factible desarrollar competencias de textualidad e hipertextualidad transmedia en la educación secundaria. La escuela, a través

de la investigación y la innovación, puede impulsar adaptaciones curriculares al contexto comunicativo que permitan a los educandos manejar y manipular los complejos sistemas simbólicos y representativos que le circundan. Por un lado, con la integración de la instrucción y aplicación de la textualidad, los procesos educativos tienen la potestad de potencializar y desplegar en el estudiante las destrezas para producir textos, con diferentes contenidos y en diferentes medios, que estén contextualizados con el proceso de comunicación e interacción que los determina. Por el otro lado, con la anexión, la enseñanza de los criterios de hipertextualidad, las secuencias de aprendizaje permiten facultar a sus alumnos en la comprensión del rol de los escritores y las audiencias y la composición, estructuración, textualización, producción, recolección y reconstrucción del mundo narrativo que compone un texto introducido desde un tipo de medio, y luego expandido a otros repositorios (transmedia).

Esta experiencia educativa, por lo tanto, aporta una nueva manera de volver pertinentes los procesos de enseñanza de la escritura y la educación en medios. Permite complementar y transformar la tradicional pedagogía de la escritura. Transitar de una serie de saberes gramaticales, ortográficos y estructurales, que el estudiante, luego de aprenderlos y ejercitarlos, debe, casi que innatamente, aplicar (Serafini, 1994) a la composición de textos contextualizados y el manejo de múltiples lenguajes y la adaptación a diversos canales de comunicación. Admite, también, sumar a la tradicional alfabetización en medios, una educación mediáticas y transmedia y superar la clásica enseñanza de las características y los formatos de los medios masivos, para agregar la comprensión de la producción y el consumo de las mediaciones y las competencias que permiten desempeñar el rol de prosumidor (productor + consumidor). Es decir, proporciona el diseño curricular de una nueva enseñanza de la composición escrita y la producción textual transmedia en la educación secundaria.

Sin embargo, algunas de las limitaciones que no permitieron verificar la máxima potencialidad de este proceso educativo se enmarcaron en la falta de actualización de la malla curricular y la poca apropiación y habilitación de tecnologías de la comunicación y la información. Por un lado, en el contexto educativo que se desarrolló la experiencia, la programación temática anterior se encontraba más dirigida al aprendizaje de la memorización de las reglas lingüísticas de la escritura que a la progresiva integración de los elementos necesarios tanto para la composición de manuscritos como para el acto de aplicar textualidad e hipertextualidad a un texto; más encaminada a la interiorización de los usos de los medios masivos y los géneros periodísticos, que sobre la usanza de las herramientas y las maneras de producir contenidos y participar en dichos medios. Mientras que, por el otro, el poco equipamiento, la ausencia de *software* especializados y el difícil acceso de los existentes obstaculizaron la elaboración de contenidos digitales. Pero, también, la ausencia de insumos, los altos costos que significaban su adquisición y la nula adecuación espacial influyeron en la calidad de los productos no mediáticos.

Por lo tanto, se recomienda, para el posterior desarrollo de una experiencia más enriquecedora, articular este proyecto educativo con la programación temática de todo el bachillerato y gestionar las condiciones necesarias para realizar todo el proceso, garantizar la adecuada mediatización del entorno escolar y el acceso a materiales de producción y adelantar procesos de actualización de contenidos escriturales y mediáticos anteriores. Pero también, aplicar esta experiencia a un número significativo de colegios, con condiciones socioeconómicas distintas, como oportunidad para facilitar la expansión de los alcances y la profundización de la investigación.

Referencias

- Albarello, F., y Mihal, I. (2018). Del canon al *fandom* escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 33, 223-247. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>
- Alonso, E., y Murgia, V. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 33, 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>

- Amador, J. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Ander, E. (1999). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Belinchón, M., Igoa, J., y Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., Anquetil, E., y Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. *Computers y Education*, 151, 103831. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103831>
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Chico, F. (2010). *Texto y textualidad analógicos vs. texto y textualidad digitales*. Universidad de Alicante.
- Clavijo, A., y Quintana, A. (2003). Creación de hiperhistorias: una estrategia para promover la escritura. *Íkala*, 8(14), 59-78. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/3179>
- Cordón, J., y Jarvio, O. (2015). ¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 38(2), 137-145. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v38n2a05>
- De Beaugrande, R., y Dessler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel Lingüística.
- De Beaugrande, R. (1980). *Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of text*. Longman.
- De Beaugrande, R. (1982). Psychology and composition: Past, present, and future. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (pp. 211-267). Academic Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida*, 2, 6-14. https://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Flower, L., y Hayes, J. (1981). Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- García-Márquez, G. (1970, 3 de mayo). Algo muy grave va a suceder en este pueblo. *Magazín Dominical. El Espectador*. https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=0f80f19a-a652-4d0a-8892-4fd7587595d1
- García, N. (2008). La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. *Enunciación*, 13, 79-94. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/1264>
- Gaspa, M., y Otañi, I. (2014). El papel de la gramática en la enseñanza de la escritura. *Revista Cultura y Educación*, 15(1), 47-57. <https://doi.org/10.1174/113564003765202384>
- Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- Gómez, O., y McDougald, J. (2013). Developing writing through blogs and peer feedback. *Ikala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 45-61. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ikala/article/view/16196>
- Guerrero, M. (2014). Producción y lectura de *fan fiction* en la comunidad *online* de la serie *Fringe*: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3). <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/4760>
- Guerrero, M., y Scolari, C. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: el caso de los *crossovers*. *Cuadernos.Info*, 38, 183-200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Jenkins, H. (2003, 15 de enero). *Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Liang, J. C., y Tsai, C. C. (2010). Learning through science writing via online peer assessment in a college biology course. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 242-247. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.04.004>

- Liu, M., Liu, L., y Liu, L. (2018). Group awareness increases student engagement in online collaborative writing. *The Internet and Higher Education*, 38, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.001>
- Martínez, E., y González, A. (2010). La comunicación digital: nuevas formas de lectura- escritura. *Revista Quaderns Digitals*, 63, 1-18. <https://hdl.handle.net/10481/54180>
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique.
- Molpeceres, S., y Rodríguez, M. (2014). La inserción del discurso del receptor en la narrativa transmedia: el ejemplo de las series de televisión de ficción. *Historia y Comunicación Social*, 19, 31-42. https://doi.org/10.5209/rev_HIICS.2014.v19.45008
- Morales Ramos, S., Cabrera Castiglioni, M., y Rodríguez, G. (2018). Estrategias de aprendizaje informal de habilidades transmedia en adolescentes de Uruguay. *Comunicación y Sociedad*, 33, 65-88. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7007>
- Moulthrop, S. (2003). El hipertexto y la política de la interpretación. En M. Vega (Coord.), *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 23-31). Mare Nostrum Comunicación.
- Nelson, T. (1981). *Literary machines: The report on, and of, project Xanadu, concerning word processing, electronic publishing, hypertext, Thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom*. Self-published.
- Noroozi, O., Biemans, H., y Mulder, M. (2016). Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay. *The Internet and Higher Education*, 31, 20-31. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.002>
- Orozco, G. (2007). Comunicación social y cambio tecnológico: un escenario de múltiples desordenamientos. En D. De Moraes (Coord.), *Sociedad mediatizada* (pp. 99-117). Gedisa.
- Ossorio, M. (2013). Posibilidades de la narrativa transmedia aplicada al periodismo. En F. Ortega y L. Cardeñosa (Eds.), *Las media enterprises y las industrias culturales. Investigar la comunicación y los nuevos medios. Libro de actas del III Congreso Internacional Comunicación 3.0* (pp. 488-497). Universidad de Salamanca. <https://goo.gl/2OxZtn>
- Polo, N. (2018). Lectoescritura juvenil en tiempos de narraciones transmedia. *Comunicación y Sociedad*, 33, 41-64. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7003>
- Ramírez, R., y Álvarez, T. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Revista Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 29-60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20047>
- Renó, L., y Renó, D. (2013). Narrativa transmedia y mapas interactivos: periodismo contemporáneo. *Razón y Palabra*, 17(2_83), 465-473. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/558>
- Revilla, A. (2002). *Lectura y escritura en el hipertexto*. Universidad San Pablo CEU.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Revista Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3957>
- Rohman, D. (1965). Pre-writing the stage of discovery in the writing process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106. <https://doi.org/10.2307/354885>
- Ryan, M. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Paidós.
- Scolari, C. (2010). *Convergencia, medios y educación*. Red Latinoamericana de Portales Educativos.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 1-15. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/estrategias-de-aprendizaje-informal-y-comp-etencias-mediaticas-en-la-nueva-ecologia-de-la-comunicacion/?output=pdf>
- Scolari, C., Lugo, N., y Masanet, M. (2019). Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116-132. <https://www.revistalatinacs.org/074paper/1324/07es.html>

Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.

Trías, S. (1995). Los documentos y la cultura material. En Á. Aguirre (Ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 160-169). Marcombo S. A.

Travé, G. (1996). Consideraciones sobre la utilización de técnicas e instrumentos de investigación educativa para la evaluación de unidades didácticas de contenido social. *Investigación en la Escuela*, 30, 87-97. <https://doi.org/10.12795/IE.1996.i30.08>

Van-Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.

Vega, M. (2003). Literatura hipertextual y teoría literaria. En M. Vega (Ed.), *Literatura hipertextual y teoría literaria* (pp. 9-19). Mare Nostrum Comunicación.

Notas

- 1 El universo narrativo de Marvel es cosmos compartido producido por Marvel Studios, que se originó en los cómics, se expandió por películas, series de televisión, cortometrajes, series digitales y literatura y relata las historias de personajes como Spider-Man y The Avengers. Mientras que la realidad ficcional compartida de DC Comics combina escenarios, historias y personajes como Superman, Batman y la Mujer Maravilla en una trama unificada y transmedia
- * Artículo de investigación

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Mendieta-Briceño, A. P., y Garcés, V. H. (2022). Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo y Pensamiento*, 41. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>