

El gancho de una historia sin historia. Reflexiones a partir de una experiencia transmedia en educación superior

Juan González-Martínez*
Rafel Meyerhofer-Parra**

Resumen

Las potencialidades del aprendizaje transmedia son numerosas; y permiten concebir generosas expectativas en relación con la personalización del aprendizaje y con la inclusión digital. Un alfabetismo transmedia que está conociendo abundante desarrollo, especialmente ligado a aproximaciones didácticas de *transmedia storytelling*, en las que el desarrollo de una narrativa, ficcional o no, deviene el catalizador de aprendizajes planificados y conscientes, tanto de destrezas transversales como de competencias específicas. Sin embargo, no siempre resulta sencillo vehicular el contenido a partir de esas narrativas, especialmente cuando los objetivos de aprendizaje no van relacionados en primera instancia con el desarrollo de las competencias nucleares o transversales. El propósito de este artículo es reflexionar sobre una experiencia de aprendizaje transmedia sin narrativa ficcional en el contexto de la formación de maestros, y focalizar en los retos, en las oportunidades y en las limitaciones que presenta la traducción al contexto formativo superior de una aproximación didáctica transmedia en que la historia, *stricto sensu*, desaparece.

Palabras clave

Narrativas transmedia, contenidos transmedia, educación superior, estrategias educativas, tecnología educacional

Recepción original: 9 de enero de 2023

Aceptación: 28 de marzo de 2023

Publicación: 1 de julio de 2023

Introducción

Participar en la Sociedad del Conocimiento, en el siglo XXI, requiere la movilización de diferentes alfabetizaciones digitales (van Dijk, 2017), una de las *key competences* de la ciudadanía de nuestro tiempo (Sánchez-Caballé *et al.*, 2020), especialmente en una sociedad caracterizada por la convergencia mediática y por la cultura participativa (Jenkins, 2006), en la que participar es no solo consumir, sino producir activamente, contribuir a un flujo cultural mediático y multidireccional en el que tanto es necesario saber leer en digital, como también escribir, navegar, saltar.

Ante todo ello, el reto de proponer experiencias de aprendizaje motivadoras, efectivas y alineadas con los principios del *universal design for learning*, UD-L (Alba Pastor, 2016; Castro y Rodríguez, 2017; Rapp, 2014; Sánchez-Caballé y González-Martínez, 2021) parece de proporciones inasumibles. Aplicando el principio del *one size fits all*, el UD-L propone que los docentes, en el momento de plantear las actividades de aprendizaje, en líneas generales, cumplan con tres grandes principios, fáciles de enunciar, pero no tan

(*) Juan González-Martínez es profesor agregado Serra-Hünter del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Gerona, Miembro del grupo de investigación UdiGitalEdu. ORCID 0000-0002-9175-6369. Dirección electrónica: juan.gonzalez@udg.edu

(**) Rafel Meyerhofer-Parra es ayudante no doctor del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Gerona, Miembro del grupo de investigación UdigitalEdu, y estudiante de doctorado en la Universidad de Gerona. ORCID 0000-0002-1477-0335. Dirección electrónica: rafel.meyerhofer@udg.edu

fáciles de concretar: ofrecer múltiples formas de representación, de implicación y de acción. Y, por otro lado, el contexto de convergencia mediática, cultura participativa e inteligencia compartida descrito en *Convergence Culture* (Jenkins, 2006) dibujan potencialidades de aprendizaje motivadoras, adaptadas al contexto cultural y mediático, flexibles y personalizables, pues no hay duda de que participando se aprende (Scolari, 2015, 2018).

En estas coordenadas, llegamos al aprendizaje transmedia, un concepto en construcción en la literatura educativa de corte digital que puede reunir algunos elementos importantes para dar respuesta al reto que acabamos de glosar, como apuntábamos, en una sociedad compleja y dinámica (Esteban-Guitart, 2016; Gee, 2009, 2017; Gee y Esteban-Guitart, 2019; Jenkins *et al.*, 2009). Si partimos de ese marco de referencia del salto a la participación (no solo consumimos, sino que producimos), vemos fácilmente que las prácticas transmediáticas, en general, presentan oportunidades de aprendizaje, que cuestionan las fronteras entre el aprendizaje formal y el informal (Scolari, 2016, 2018). De ello, en efecto, surgen nuevas formas de aprender en el mundo digital; y quizá, por ello, el transmedia conoce un importante eco, desde una perspectiva mediática general y desde una perspectiva educativa. En líneas generales, un análisis de las aproximaciones al concepto desde el ámbito educativo permite ver como el transmedia se aborda como un producto mediático, como un fenómeno cultural digital para el cual las personas necesitan una alfabetización especial, o como un modo de plantear el diseño de experiencias de aprendizaje (González-Martínez *et al.*, 2018, 2019). Y es aquí donde volvemos al principio, pues nos encontramos con un contexto cultural que permite plantear experiencias de aprendizaje que parten de la participación y de la producción cultural en contextos analógicos y digitales flexibles (¿inclusivos?), que no necesariamente quedan a merced de las fronteras entre lo formal y lo informal del mundo educativo adolescente, y que permiten el desarrollo de las competencias digitales necesarias para hacer crecer esos proyectos de aprendizaje personales: el aprendizaje transmedia (Fleming, 2013; Raybourn, 2014).

Saltar a la participación y a la producción permite aprender, eso parece claro, especialmente a partir de las evidencias de investigación como las que arroja el proyecto *TransLiteracy* (Scolari, 2018); sin embargo, quizá la trascendencia de esta afirmación reside en las implicaciones prácticas subyacentes, no exentas de complejidad práctica. En efecto, hay un salto importante entre los aprendizajes informales de corte transmediático y la búsqueda de objetivos didácticos concretos en experiencias de aprendizaje formales, con lo cual el salto desde el aprendizaje transmediático espontáneo y la aplicación didáctica de sus potencialidades no sea directa, ni exenta de peajes. Ante ese reto, el camino más satisfactorio es siempre el *transmedia storytelling* (Rodrigues y Bidarra, 2014, 2019), que permite aprovechar el potencial motivador de la convergencia mediática y de los desarrollos narrativos; sin embargo, precisamente esa cercanía a la historia, limita mucho sus posibilidades, con lo que surgen otras aproximaciones didácticas transmediáticas que, sin las exigencias de la historia, intentan superar las limitaciones (ampliando mucho las opciones de abordar contenidos): es el caso del *transmedia contentelling*. No obstante, renunciar al poder motivador de la historia implica renuncias que quizá diluyan muchas de las posibilidades didácticas del transmedia. En este caso, ¿cómo valoran las personas que aprenden esas renuncias? ¿Qué continúa suponiendo el *transmedia contentelling* para el alumnado a pesar de no contar con el efecto motivador de la historia? En definitiva, a su modo de ver, ¿merece aún la pena?

Aprendizaje transmediático y *transmedia contentelling*

A partir del análisis de la literatura de referencia, hay dos primeras ideas importantes sobre el propio concepto de aprendizaje transmediático: el primero tiene que ver con el imperio, como contexto de referencia, en general, del marco conceptual de Jenkins (convergencia mediática y cultura participativa) (Jenkins, 2006); y el segundo, sorprendentemente, la ausencia de una forma única o muy compartida de entender el aprendizaje transmedia, más allá de este marco cultural común. Esta ausencia de un concepto claro común lleva a que, junto con aprendizaje transmedia, podamos estar hablando de una importante diversidad de posibles aplicaciones al ámbito educativo. Es lo que podríamos llamar múltiples caras educativas del transmedia: *transmedia storytelling*, *branding*, *performance*, *ritual*, *activism* o *spectacle* (Dickinson-Delaporte *et al.*, 2020). Indirectamente, en uno de los primeros textos de referencia (Fleming, 2013) encontramos las bases de lo que de algún modo se ha venido encontrando después, pero formalmente no es una definición, ni puede rastrearse explícitamente en la literatura posterior como tal (no hay, de hecho, tampoco ningún reconocimiento) en ese sentido:

the application of storytelling techniques combined with the use of multiple platforms to create an immersive learning landscape which enables multivarious entry and exit points for learning and teaching. It is the unifying concept of the learning environment that is important since that can become a landscape for learning that has few, if any, boundaries. With philosophical underpinnings in constructivist and connectivist theories, a transmedia pedagogy uses technology in an integrated way that allows learners and content to flow seamlessly across media platforms. (Fleming, 2013, p. 371)

Con todo, sí encontramos aquí apuntados algunos de los elementos esenciales: raíces socioconstructivistas, aplicación didáctica de la navegación secuencial entre diferentes medios, salto de los límites del aprendizaje formal e importancia de una narrativa. Es esta narrativa, al desarrollarse por la implicación de quien aprende (en su propia ecología o escenario de aprendizaje) lo que mueve al cambio cognitivo. En otras palabras, sería esto:

una forma relevante de articulação entre os conteúdos pedagógicos e atividades que impliquem trabalho colaborativo, partilha de informações e interação. A abordagem transmedia pode ser definida como uma narrativa contada através de múltiplos meios de comunicação, utilizando diferentes tecnologias digitais. Esta perspectiva permite que o conteúdo principal envolvente seja distribuído por vários meios, utilizando o melhor de cada um deles para gerar interesse nos alunos e manter a sua atenção. As narrativas transmedia podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem ao permitir o desenvolvimento de estratégias que estimulem os alunos a produzir conteúdo, sendo participantes ativos no contexto educativo. (Pereira y Pedro, 2020, p. 2)

En líneas generales, podemos encontrar los siguientes elementos. En primer lugar, se reafirma la raíz socioconstructivista, que sitúa a la persona que aprende como protagonista (Amador, 2013; Davis, 2017; Wiklund-Engblom *et al.*, 2013). La aproximación transmediática debe partir de elementos de la vida cotidiana, que garanticen el *engagement* y una potencialmente mayor transferencia de los aprendizajes (Chung, 2014; Raybourn, 2014; Rodrigues y Bidarra, 2014). Por otro lado, el aprendizaje transmedia implica la movilización y el desarrollo de alfabetizaciones digitales de amplio perfil (un paso más allá de la competencia digital y de la educación mediática desde la perspectiva del consumo) (Barrereche *et al.*, 2018; Pereira y Pedro, 2020). En este contexto digital, el elemento tecnológico es flexible y líquido. No viene predeterminado (ni en cuanto a recursos ni en cuanto a orden en las secuencias). Se adapta a las necesidades de cada contexto y, por ello, permite superar las limitaciones y los corsés de la educación formal (Davis, 2017; Ellis *et al.*, 2018; Fleming, 2013; Gutu, 2019).

En otro orden de cosas, es indudable una dimensión comunitaria del aprendizaje transmedia (se aprende en red, se colabora), que liga con las aproximaciones conectivistas (Campalans, 2015; McCarthy *et al.*, 2018; Valdés Sánchez *et al.*, 2016). Esto lleva a la creación de comunidades de creación (y de aprendizaje) (Raybourn, 2017; Rodrigues y Bidarra, 2015, 2019) que colaboran en proyectos comunitarios. Nace el concepto de *transautoría*.

Finalmente, llegamos al motor didáctico de las propuestas, que es siempre una narrativa o una historia (de ficción o no), que hace que los proyectos sean siempre *storydriven* (Barreneche *et al.*, 2018; Chung, 2014). Es general el consenso acerca de la importancia de estas narrativas en relación con el *engagement* de los estudiantes (Chung, 2014). Y también se destaca que son flexibles desde el punto de vista del docente y maleables desde la perspectiva del estudiante (Ellis *et al.*, 2018; Gutu, 2019; Raybourn, 2017). Asimismo, son potencialmente inacabables, lo que confiere infinitas posibilidades de evolución y de aprendizaje. Quizá por ello, la forma más generalizada de adaptar las posibilidades de aprendizaje transmediáticas a la práctica didáctica sea el llamado *transmedia storytelling* (TST) (Rodrigues y Bidarra, 2015), que supone la adaptación al paraguas del transmedia de una práctica, la de desarrollar y narrar historias, de profunda tradición didáctica por sus indudables oportunidades. El *storytelling*, aquí, es forzosamente colaborativo y permite la navegación transmediática, lo que lo vuelve flexible, personalizable, adaptable y motivador. De todas esas bondades se deriva su importante predicamento, especialmente al servicio del desarrollo de habilidades comunicativas (aprendizaje de primeras y segundas lenguas) o de competencias del ámbito digital.

Sin embargo, cuando el eje que rige las propuestas educativas es la narración de una historia, las posibilidades de abordar objetivos didácticos más amplios (con una parte importante de saberes o *content*, en su denominación inglesa) se reducen considerablemente (o se complican en gran medida). Es ahí donde surgen aproximaciones didácticas, también dentro de la esfera del transmedia, que relajan la tensión de la historia y que, de un modo u otro, intentan aprovechar el resto de las potencialidades para ofrecer, también, experiencias de aprendizaje planificadas quizá menos motivadoras pero sí igualmente flexibles, personalizables y adaptables. Es lo que se conoce como *transmedia contenttelling* (TCT) (Arrausi Valdezate y Cerro Villanueva, 2017). Con todo, a priori, algo tan aparentemente anecdótico como renunciar a la historia en la práctica no lo resulta tanto, precisamente porque veíamos antes que la historia es siempre nuclear en el hecho transmediático; por ello, podríamos encontrarnos con una cierta tensión entre renunciar a ella, por ampliar las posibilidades de introducir *content*, y acabar planteando experiencias aguadas, que no resultan motivadoras; y la exigencia de mantener la historia para garantizar el *engagement* y, con ello, tener que renunciar al *content*. Hasta cierto punto, desde la perspectiva del profesorado, la elección es clara, y se decanta hacia el TCT, pues las posibilidades de aplicarlo se amplían de una forma más que evidente, especialmente en niveles educativos superiores. Sin embargo, todo ello dependerá de la perspectiva de las personas que aprenden, que deben poder validar hasta qué punto el balance es positivo y las experiencias de TCT no solo les permiten conseguir sus objetivos de aprendizaje, sino de una forma satisfactoria. Por ello, este texto se planea como objetivo de investigación analizar la vivencia del alumnado de una experiencia de TCT en educación superior.

Contexto de la experiencia

La experiencia se ha llevado a cabo durante el curso 2021/22 en el contexto de la asignatura Procesos y Contextos Educativos, una asignatura obligatoria anual de siete créditos de segundo curso del plan de estudios del grado de Maestro/a Educación Primaria de la Universitat de Girona y, por tanto, presente tanto en este grado (en adelante MEP) como en el doble grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (en adelante, DT). La primera parte de la asignatura aborda una reflexión crítica sobre la Educación Primaria (EP) en sí, sobre la escuela y el maestro/a de EP y el currículum como concepto y se desarrolla durante el primer semestre de cada curso, con una dotación horaria de 80 minutos semanales en una sola sesión por grupo (en grupos de alrededor de 50 estudiantes). Si bien la segunda parte de la asignatura, durante el segundo semestre, tiene una vocación marcadamente más práctica (ligada a procesos metodológicos y evaluativos), la primera siempre presenta el reto de su marcada orientación teórica y reflexiva, en la que también se pretende ligar esta reflexión con la lectura y el comentario de cuatro textos pedagógicos de referencia que, por las limitaciones de tiempo en el aula, se desarrollan siempre como parte del trabajo autónomo del alumnado (en este curso, un fragmento de las *Cartas a quien pretende educar*, de Paulo Freire, una reflexión sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica, de María Teresa Codina; una exégesis de la pedagogía de María Montessori de Giuseppe Calò; y el primer capítulo de *Mindstorm*, de Seymour Papert). La lectura de estos clásicos, aunque a posteriori siempre resulta bien valorada por el alumnado, en los primeros momentos no siempre suscita el mayor de los entusiasmos, mucho más seducido por planteamientos más activos; de ahí que un prisma más abierto y digital (no necesariamente transmediático) resultara una apuesta interesante en sí misma para huir de enfoques en exceso clásicos y no excesivamente motivadores para el alumnado.

Dada la novedad, la adhesión a la innovación fue voluntaria, y se mantuvo la posibilidad de realizar la actividad del modo tradicional (con comentarios de texto escritos). De los 148 estudiantes matriculados en la asignatura (95 en MEP y 53 en DT), siguieron el itinerario transmediático 44 (20 de MEP y 24 de DT).

Al inicio de la actividad, que se debía desarrollar de forma autónoma durante dos meses (entre mediados de octubre y mediados de diciembre), el alumnado recibió una invitación a un grupo de Telegram en el que se debía concentrar la actividad grupal formal de la actividad. En él, se compartió un vídeo con las instrucciones de la tarea: debían elaborar un proyecto transmediático libre que, de forma global, respondiera a la pregunta «¿Qué me llevo de las lecturas propuestas, como futuro/a maestro/a?». El proyecto era libre en cuanto al formato, en cuanto a los medios, en cuanto a la modalidad (individual o colectiva, total o parcialmente); y preveía el espacio comunitario del grupo de Telegram (no exclusivamente) para compartir el desarrollo de la actividad. Por último, el alumnado era invitado a remixear (respetando siempre la propiedad intelectual de la creación de partida).

Al término del proceso de aprendizaje, y una vez completada también la evaluación de la tarea, el alumnado participante fue invitado voluntariamente a completar una última tarea, en la que se les pedía que valoraran la actividad, con especial atención a las razones que consideraban relevantes para elegir el itinerario transmediático en oposición al clásico. En este caso, también, tanto el formato como la extensión eran libres.

Métodos

Por la naturaleza del planteamiento, nos encontramos ante una investigación puramente cualitativa (Hernández Sampieri *et al.*, 1991), basada en el análisis de texto (oral o escrito) de las respuestas de las personas participantes en la investigación. Tras la finalización del período docente, se descargaron los datos de la tarea de Moodle que contenía las respuestas analizables; después, se procedió a su análisis preliminar al efecto de identificar los tópicos emergentes. A partir de ese primer repertorio con categorías blandas (Bisquerra Alzina, 2004), se procedió a una codificación preliminar tras la cual se cerró el *codebook* que, finalmente, permitió marcar todos los datos a fin de proceder a su análisis.

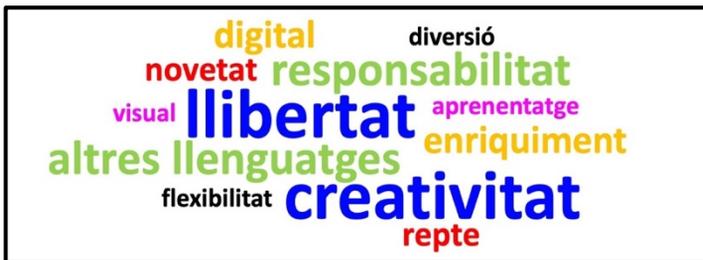
Todos los sujetos participantes en la experiencia fueron informados de la intención de realizar una investigación sobre la innovación, y completaron el correspondiente consentimiento informado antes de proceder a este análisis, por lo que la investigación respeta los principios éticos que deben regularla.

Análisis de los resultados

Aunque su exposición sea breve, no podemos dejar de documentar dos datos preliminares que, de algún modo u otro, evidencian la valoración positiva de la innovación desde la perspectiva de los/as participantes, que es en el fondo parte de la pregunta de investigación: casi todos ellos (N=42) accedieron a completar esta última tarea, por un lado; y, por el otro, todos cuantos respondieron de modo explícito o implícito confirman también que su elección del itinerario transmediático había sido positiva. Por tanto, parece que para los sujetos que decidieron embarcarse en la experiencia TCT, esta ha sido una opción tentadora no solo a priori, sino también a posteriori. Con independencia de que el planteamiento de esta innovación resulte menos motivador de lo que podría ser una experiencia TST (por la ausencia de historia y narración), la acogida del alumnado sigue pareciendo satisfactoria de modo general (en aquellas personas que la eligen, por supuesto). Todo ello se alinea, en principio, con el potencial *engagement* que la literatura reconoce a las experiencias de aprendizaje transmediático (Chung, 2014; Raybourn, 2014; Rodrigues y Bidarra, 2014).

A partir de aquí, si acometemos el análisis cualitativo de las respuestas ofrecidas, y focalizamos en el peso de las diferentes categorías emergentes que hemos encontrado, podemos ver en la Figura 1 lo siguiente:

Figura 1. Nube de palabras de las categorías más importantes



A partir de ahí, veamos, por orden, cuáles son los argumentos con los cuales las personas participantes en la experiencia sostienen sus decisiones:

1. *Libertat*. La primera de las razones para elegir el itinerario transmediático es, sin duda, la libertad de poder elegir cómo les interesa desarrollar su actividad, y el ritmo al que pueden hacerlo. En oposición al itinerario clásico (pautado desde la perspectiva organizativa y formal), el proyecto transmediático les permitía elegir, ser libres en todos los sentidos, en línea con la escasa predeterminación que señala la literatura para estas experiencias (Davis, 2017; Ellis *et al.*, 2018; Fleming, 2013; Gutu, 2019). Por ejemplo, desde la perspectiva formal, eso se percibe incluso en el modo como el grupo de estudiantes decidió responder a la propia pregunta de investigación (entre las respuestas recogidas, diez son vídeos, nueve son infografías, ocho son respuestas directas en la caja de texto de Moodle y quince son documentos de texto subidos como archivo adjunto, cinco de ellos enriquecidos con elementos gráficos).
2. *Creativitat*. De la mano de la libertad (en muchos casos, de forma inseparable) encontramos la creatividad. Se destaca el estímulo que ofrece la posibilidad de buscar nuevas formas de expresión que pongan a prueba la capacidad de los sujetos de crear elementos nuevos a partir de lenguajes diferentes de los habituales en una actividad académica de este tipo.

A este respecto, la importancia que se concede al binomio libertad-creatividad resulta uno de los elementos más destacados en las respuestas recogidas, especialmente con la mirada puesta en la propia transferencia de los aprendizajes de los futuros maestros en su práctica educativa profesional después del grado. Como recoge el informante 41:

Perquè, de la necessitat i d'un full en blanc, apareixen idees brillants, que és el que ens fa únics com a persones, la capacitat de crear idees noves, això, a dia d'avui, cap màquina pot generar noves idees creatives, de la mateixa forma que ho fem nosaltres. Per això hem de crear, crear i crear, perquè quan és necessari per l'educació, perquè tots els nostres futurs alumnes puguin gaudir d'una educació motivadora i divertida. [Inf 41.]

3. *Responsabilitat*. En tercer lugar, se destacaba la posibilidad de ser responsables del propio desarrollo de la tarea, en concreto; y del propio proceso de aprendizaje, en general. La apertura del planteamiento les forzaba a ser organizados, a diseñar no solo el qué, sino también el cómo, lo cual se convierte también en una oportunidad de aprendizaje.
4. *Tecnologies digitales*. Al mismo nivel que la responsabilidad, la cuarta categoría con peso relevante es el efecto motivador de las tecnologías digitales como herramienta para desarrollar, vehicular y expresar el aprendizaje. Ni que decir tiene que, también en este caso, es una característica intrínsecamente ligada al aprendizaje transmedia (Barreneche *et al.*, 2018; Pereira y Pedro, 2020), en la medida en que nace precisamente en el contexto de la convergencia mediática.
5. *Altres llenguatges*. La posibilidad de usar lenguajes diferentes del escrito (en registro académico) también resulta tentadora y confirma las elecciones. Poder evidenciar el aprendizaje no solo escribiendo, sino de modo artístico, oral o multimediático se valora de modo positivo.

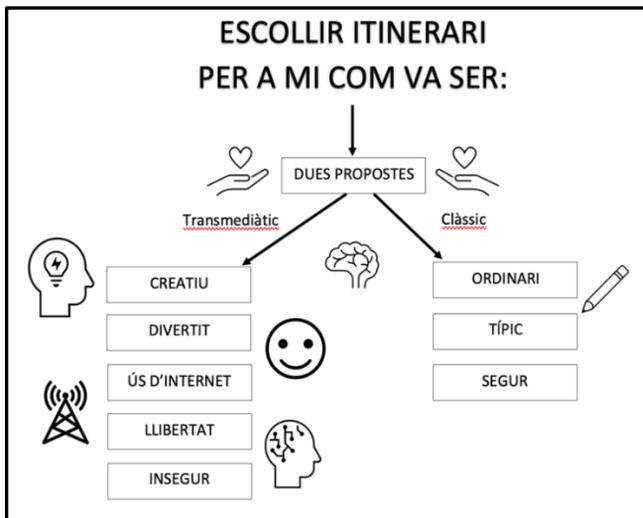
6. *Enriquiment*. Todo ello, en definitiva, se traduce en un enriquecimiento de las posibilidades de aprendizaje, que va más allá del comentario de texto escrito tradicional: se aprende de modo más profundo, más interrelacionado y en un contexto a priori más comunitario.

Finalmente, más allá de estas grandes categorías, como se ve en la figura 1, aparecen algunos otros elementos también interesantes. Así, se valoran de modo positivo la flexibilidad de la propuesta, la propia novedad convertida en reto que estimula el aprendizaje, la posibilidad de desarrollar tareas más visuales, que impactan en mayor medida en aprendizajes más significativos y personales. De modo explícito o implícito, pues, se trata de una experiencia más divertida, con lo que su desarrollo se percibe menos oneroso.

Aunque mucho más residuales en oposición a los elementos positivos, también algunas categorías permiten identificar elementos de incomodidad, como pueden ser el miedo a lo desconocido, el desconcierto por la propia apertura de la actividad (por la propia flexibilidad del planteamiento, por la ausencia de indicaciones concretas) o la presión que añade la exigencia de organizarse de manera eficiente para completar la tarea de modo satisfactorio en el amplio tiempo disponible.

Una forma de resumirlo, en definitiva, sería con la infografía que preparó como respuesta uno de los participantes en la experiencia, que incluimos como Figura 2:

Figura 2. Elegir itinerario para mí fue... [Inf. 36]



En ella se puede ver cómo el propio hecho de plantearles la elección ya es bien recibido y cómo ambos procesos estimulan el aprendizaje; sin embargo, en la balanza que se decanta hacia el itinerario transmediático se activan muchos de los elementos que hemos venido destacando en nuestro análisis, como la libertad y la creatividad, el uso de recursos tecnológicos o los componentes lúdico y colaborativo. Como contrapartida, especialmente relevante en el contexto académico en que se desarrolla la experiencia, una cierta

inseguridad asociada a la flexibilidad y a la novedad del planteamiento, que son justo lo contrario en la aproximación de corte más tradicional.

Discusión y conclusiones

Como veíamos al inicio, a pesar de las mayores potencialidades del TST, situados en el ámbito de la educación superior, y cuando los objetivos didácticos trascienden del ámbito de las competencias comunicativas o digitales, la elección por parte del profesorado de las propuestas TCT es más tentadora. El desarrollo de la historia, dentro del TST, aumenta sin duda la motivación: planteada bien esa historia (sea ficcional o no, proceda de la industria del *entertainment* o no), el encargo de narrarla (desarrollarla, adaptarla, hacerla propia, modificarla) interpela siempre en primera instancia al alumnado. Y eso guarda una relación directa con el *engagement* (Raybourn, 2014; Rodrigues y Bidarra, 2019). Con todo, las posibilidades de vehicular en ello *content* (desde una perspectiva general) son mucho más reducidas, por lo que los contextos reales de aplicación del transmedia al ámbito educativo se reducirían en gran medida. Como alternativa a esas exigencias del TST, el TCT propone renunciar a la historia como elemento desencadenante (o como hilo vertebrador), de tal modo que la explicación del *content* aprendido (con toda la cautela que hay que tomar esta formulación) resulte el eje de los proyectos transmediáticos, que continúan siendo transmedia en todos los demás aspectos (Arrausi Valdezate y Cerro Villanueva, 2017).

Llegados a este punto, nuestra experiencia parece apuntar algunos elementos interesantes desde la perspectiva de los estudiantes. El primero de ellos tiene que ver con el contrasentido que podría suponer renunciar al elemento central de cualquier aproximación transmediática (la historia o la narración) (Barreneche *et al.*, 2018; Pereira y Pedro, 2020; Valdés Sánchez *et al.*, 2016). Sin dejar de reconocer su poder motivador (quizá especialmente relevante en etapas educativas inferiores, sobre todo las obligatorias), las experiencias TCT continúan siendo bien recibidas y valoradas por los estudiantes, apuntando a los elementos centrales que se valoran positivamente en las experiencias TST: libertad, creatividad, flexibilidad, digitalidad, etc. (Bernal Acevedo, 2017; Fleming, 2013; Rodrigues y Bidarra, 2015; Valdés Sánchez *et al.*, 2016).

En segundo lugar, cabría incidir también en la valoración que, implícitamente, los estudiantes proponen de todos aquellos elementos del TCT que tienen que ver con el UDL (Alba Pastor, 2016; Rapp, 2014) y que hacen de estas aproximaciones propuestas especialmente inclusivas por su flexibilidad, por las posibilidades de personalizar el itinerario de aprendizaje, por la libertad de elección tanto de las formas de expresión como de los recursos para desarrollarlas. Como hemos visto también, el alumnado valora positivamente esos elementos, que le hacen sentirse cómodo y libre de los corsés de las propuestas más tradicionales.

De ambos aspectos, pues, podríamos deducir que el TCT es bien recibido desde la perspectiva de los estudiantes, a pesar de las renuncias que implica si tenemos en cuenta un planteamiento transmediático ideal (con la narración de una historia como eje, como plantea el TST); por ello, parece que una propuesta TCT puede seguir teniendo gancho para el alumnado, que es de lo que se trata, a pesar de no contar con una historia. A partir de aquí, cabrá seguir investigando acerca del resto de los elementos relevantes del TCT (no solo la perspectiva del alumnado) para poder contribuir a generar conocimiento en

torno a sus posibilidades educativas reales, especialmente en contextos de educación superior.

Referencias

- Alba Pastor, C. (2016) *Diseño Universal de Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid, Morata.
- Amador, J. (2013) «Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva». *Educación y Ciudad*, núm. 25, pp. 11-24. Recuperado de: <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n25.2013.50>
- Arrausi Valdezate, J. y Cerro Villanueva, J. (2017) «Transmedia and design, hybridisation for meaningful learning A case study on training for innovation». *Elisava. Temes de Disseny*, núm. 33, pp. 12-25. <http://hdl.handle.net/10230/41717> [Consulta el 13 de junio de 2023]
- Barreneche, C., Polo Rojas, N. D. y Menéndez-Echavarría, A. L. (2018) «Alfabetismos Transmedia en Colombia: Estrategias de aprendizaje informal en jóvenes gamers en contextos de precariedad». *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 137, pp. 169-187. Recuperado de: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3510>
- Bernal Acevedo, D. P. (2017) «TIC Y EDUCACIÓN. Creación de mundos narrativos transmediáticos en procesos de aprendizaje». *Luciernaga-Comunicación*, 9 (18), pp. 52-60. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v9n18a4>
- Bisquerra Alzina, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.
- Campalans, C. (2015) «Docencia/aprendizaje transmedia: Una experiencia». *Razón y Palabra*, 16 (2), pp. 39-55. <https://doi.org/10.1377/hlhaff.2013.0625>
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017) *Diseño Universal para el aprendizaje y co-enseñanza*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Chung, G. K. W. K. (2014) «Toward the Relational Management of Educational Measurement Data». *Teachers College Record*, 116 (Noviembre), pp. 1-16. <https://doi.org/10.1177/01614681141160111>
- Davis, S. (2017) «Drama and arts-based professional learning: Exploring face-to-face, online and transmedia models». *Teaching Education*, núm. 28 (4), pp. 333-348. <https://doi.org/10.1080/10476210.2017.1296830>
- Dickinson-Delaporte, S., Gunness, A. y McNair, H. (2020) «Engaging Higher Education Learners With Transmedia Play». *Journal of Marketing Education*, núm. 42 (2), pp. 123-133. <https://doi.org/10.1177/0273475318775138>
- Ellis, G. W., Huff, I., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B. y Ellis, S. K. (2018) «Engaging children in design thinking through transmedia narrative (RTP)». *2018 ASEE Annual Conference & Exposition*. Salt Lake City, Utah. <https://doi.org/10.18260/1-2--30395>
- Esteban-Guitart, M. (2016) «Funds of Identity: Connecting Meaningful Learning Experiences in and out of School», en Esteban-Guitart, M. [ed.] *Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316544884>
- Fleming, L. (2013) «Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar». *Journal of Media Literacy Education*, núm. 52 (2), pp. 370-377. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>

- Gee, J. P. (2009) *New Digital Media and Learning as an Emergin Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. The MIT Press.
- Gee, J. P. (2017) *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World: A Framework for Becoming Human*. Teachers College Press.
- Gee, J. P. y Esteban-Guitart, M. (2019) «Designing for deep learning in the context of digital and social media». *Comunicar*, núm. 27 (58), pp. 9-17. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-01>
- González-Martínez, J., Esteban-Guitart, M., Rostan-Sánchez, C., Serrat-Sellabona, E. y Estebanell-Minguell, M. (2019) «What's up with transmedia and education? A literature review». *Digital Education Review*, núm. 36, pp. 207-222. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.207-222>
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell, M., Rostan, C. y Esteban-Guitart, M. (2018) «Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura». *Comunicación y Sociedad*, núm. 33(septiembre-diciembre), pp. 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- Gutu, M. (2019) «A new perspective on learning: Flipped classroom and transmedia learning» en Beseda, J. Rohlíková, L. y Duffek, V. [eds] *E-Learning: Unlocking the gate to education arround the globe. 14th conference reader*. Praga, Center for Higher Education Studies, p. 240-245.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1991) *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill, 2016
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Nueva York y Londres, New York University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Chicago, The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- McCarthy, E., Tiu, M. y Li, L. (2018) «Learning Math with Curious George and the Odd Squad: Transmedia in the Classroom». *Technology, Knowledge and Learning*, núm. 23 (2), pp. 223-246. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9361-4>
- Pereira, M. A. G. y Pedro, L. F. M. G. (2020) «Collaborative transmedia learning environments for the promotion of students' autonomy and motivation: A study developed with students at risk of dropout and school failure». *2020 15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. Sevilla. <https://doi.org/10.23919/CISTI49556.2020.9140850>
- Rapp, W. H. (2014) *Universal Design for Learning. 100 ways to teach all learners*. Baltimore MD, Brookes Publishing.
- Raybourn, E. M. (2014) «A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education». *Journal of Computational Science*, núm. 5 (3), pp. 471-481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Raybourn, E. M. (2017) «Toward culturally-aware, next generation learning ecosystems». *Advances in Intelligent Systems and Computing*, núm. 480, pp. 173-181. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41636-6_14
- Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2014) «Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices». *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, núm. 9 (6), pp. 42-48. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>

- Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2015) «Design of a Transmedia Project targeted to Language Learning». *7th International Conference on Digital Arts – ARTECH 2015*. Óbidos, Portugal.
- Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2019) «Expanding the Mosaic of Transmedia Learning Experiences: Application of a Transmedia Storyworld in ESL Formal Learning Environments». *ARTECH 2019: Proceedings of the 9th International Conference on Digital and Interactive Arts*. Braga, Portugal. <https://doi.org/10.1145/3359852.3359891>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M. y Esteve-Mon, F. (2020) «The digital competence of university students: A systematic literature review». *Aloma*, 38 (1), pp. 63-74. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74>
- Sánchez-Caballé, A. y González-Martínez, J. (2021) «Teaching maths within a transmedia learning approach. What is it and how sustainable can it be?» *Sustainability* (Switzerland), 13 (23), pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/su132313418>
- Scolari, C. A. (2015) «La hora del prosumidor». *El Cactus*, 4 (4), pp. 24-26.
- Scolari, C. A. (2016) «Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación». *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación E Innovación)*, pp. 1-9. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788> [Consulta el 21 de maig de 2022]
- Scolari, C. A. (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245> [Consulta el 23 de maig de 2022]
- Valdés Sánchez, V., Gutiérrez Esteban, P. y Capilla Garrido, E. (2016) «Diseño de materiales curriculares en Educación infantil: De la convergencia de medios a la educación transmedia». En Roig-Vila, R. (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona, Octaedro, pp. 1424-1431.
- Van Dijk, J. A. G. M. (2017) «Digital Divide: Impact of Access». En P. Rössler, C. A. Hoffner, y L. van Zoonen (Ed.), *The International Encyclopedia of Media Effects*. John Wiley & Sons Inc. pp. 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J. y Porko-Hudd, M. (2013). «Transmedia storybuilding in Sloyd». *IADIS Mobile Learning 2013 International Conference*. Lisbon, Portugal. pp. 199-203. <https://doi.org/10.13140/2.1.3856.4803>

El gancho d'una història sense història. Reflexions a partir d'una experiència transmèdia en educació superior

Resumen: Les potencialitats de l'aprenentatge transmèdia són nombroses; i permeten concebre generoses expectatives en relació amb la personalització de l'aprenentatge i la inclusió digital. Un alfabetisme transmèdia que està coneixent abundant desenvolupament, especialment lligat a les aproximacions didàctiques de transmèdia *storytelling*, en les quals el desenvolupament d'una narrativa, de ficció o no, esdevé el catalitzador d'aprenentatges planificats i conscients, tant amb destreses transversals com de competències específiques. No obstant això, no sempre resulta senzill vehicular el contingut a partir d'aquestes narratives, especialment quant els objectius d'aprenentatge no van relacionats en primera instància amb el desenvolupament de les competències nuclears o transversals. El propòsit d'aquest article és reflexionar sobre una experiència d'aprenentatge transmèdia sense narrativa de ficció en el context de la formació de mestres, i focalitzar en els reptes, en les oportunitats i en les limitacions que presenta la traducció al context formatiu superior d'una aproximació didàctica transmèdia en què la història, stricto sensu, desapareix.

Palabras clave: Narratives transmèdia, continguts transmèdia, educació superior, estratègies educatives, tecnologia educacional

L'accroche d'une histoire sans histoire. Réflexions à partir d'une expérience transmédia dans l'enseignement supérieur

Résumé: Les potentialités de l'apprentissage transmédia sont nombreuses et permettent de concevoir des attentes généreuses en matière de personnalisation de l'apprentissage et d'inclusion numérique. Un illettrisme transmédia en plein essor, plus particulièrement lié aux approches didactiques de la narration transmédia (*transmedia storytelling*), dans lesquelles le développement d'un récit, fictif ou non, devient le catalyseur d'apprentissages planifiés et conscients, aussi bien avec des aptitudes transversales que des compétences spécifiques. Cependant, il n'est pas toujours facile de transmettre le contenu fondé sur ces récits, en particulier lorsque les objectifs d'apprentissage ne sont pas liés en premier lieu au développement des compétences de base ou transversales. Cet article vise à engager une réflexion sur une expérience d'apprentissage transmédia sans récit fictif dans le contexte de la formation des enseignants, et de se concentrer sur les défis, les opportunités et les limites que représente la traduction, dans le contexte de l'enseignement supérieur, d'une approche didactique transmédia où l'histoire, stricto sensu, disparaît.

Mots-clés: récits transmédiés, contenus transmédiés, enseignement supérieur, stratégies éducatives, technologie éducative

The hook of a story without a story. Reflections from a transmedia experience in higher education

Abstract: The potentialities of transmedia learning are numerous; and they allow to conceive generous expectations in relation to the personalization of learning and digital inclusion. A transmedia literacy that is undergoing abundant development, especially linked to didactic approaches of transmedia storytelling, in which the development of a narrative, fictional or not, becomes the catalyst for planned and conscious learning, both of transversal skills and of specific competences. However, it is not always easy to convey the content based on these narratives, especially when the learning objectives are not related in the first instance to the development of core or transversal competencies. The purpose of this article is to reflect on a transmedia learning experience without fictional narrative in the context of teacher training, and to focus on the challenges, opportunities and limitations of carrying out a didactic approach in a higher educational context, in which the transmedia story, in the strict sense, disappears.

Key words: Transmedia narratives, transmedia content, higher education, educational strategies, educational technology.