



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: __Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo__ que presenta la candidata a Doctora en Educación: **Andrea Medina Téllez Girón**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: __Aprobada__.

Observaciones: La estudiante atenderá las observaciones de los integrantes de la comisión dictaminadora.

Cuernavaca, Morelos, a _26_ del mes de junio de 2020.

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. Lucille Herrasti y Cordero
LECTOR(A)	Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton
LECTOR(A)	Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo
LECTOR(A)	Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero
LECTOR(A)	Dra. Angélica Tornero Salinas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ANGELICA TORNERO SALINAS | Fecha:2020-06-26 12:54:20 | Firmante

bFvrco7NkI2ReY47SFda3qbSNNIREgXQQ5IUpWA32ZfjxJ3tApyP9rCCjpbXb8t2CQdxEOwTzB7v/n6SXkCjC+cd+gl4HYTcSNcuSSPHYDjpp4Z79tS2uk39AIIQR7QLn7hV4GIII
mGq4ZIMVITI0HCueY8jB7qSTsEuCagHvHx2hmg1DsSnXAf6ZwaMqpgUQ+dD2+/Z4hrwsv8cjDKvFNf3fBTIdcC6kjkVCFJMEHpKdQVSpOj8XOhIW7DZQ7/at4g2GcsXk0gmSU1
nwbXd305a+LRw/w1q158Rvja7oUcS6qNfQc4KjfyTnWnBd+gsYH4Rgl54TAsB8ISYXFpw==

ALMA ELENA GUTIÉRREZ LEYTON | Fecha:2020-06-26 13:54:32 | Firmante

g6wM5Kho27ZOrv7yMtctJ4TUOpGO/KEmCeCw78Jj5Zar/DgPjx9Xq89at6EahKOXTMVNss5SUqAg2AyCJWS78Yk9K9TIHVuWpQ2Hf8y5FW8Xol0pMlu1s3mo3AaBEctPRc
017he2vsXGQyTK60GJUc1ebQ+yYaQE4jHBDdgDR8ZzeuWgLyPOYxJ4pirKXUeQi8l+Mp72BdwOocygjIF86xTHGNWHP3OU5WaD+Vvq3THxEz0BQWHDxVIBTS5hie6nkCmG
xDGaTATq0VwO+5XEF6Uusu2+dOv62J5KwLTHPyJWLm0uk6CNtVzPFXCc0gDb68wriBR6+m/7IA==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2020-06-26 13:57:07 | Firmante

DR9rOwn+UpuAHT2rK02yHQ/zF0rkzEh4nYYcQXds4LfhSeUijH1D22u8+WvguNfsoeCHfIQQoBheyYkoaQqAodzCIDmhVqkqXSTP8hiEiwXWYAN60VvkPIM0I85IKGn7WfY3AVJ
LybrH1XaFqGXbsBttcCdmSmelBlnAQLwyVMt8wh28BO2W0SJaLbf9QvF7+C+BFxMQF3AB+XiRoyqXgqDnsxIYvo0bJfmk7Sha7y+EfqJA4x9WrVvJag/UdXsTIEQTFVLQuzC9IB
HenDhT8njcZnh+G6qQ9gUnCCMytJGBTF2aQwVjt/4jOLtorkLLDXF0B7QPOYn5YtvcyH9w==

LUCILLE HERRASTI Y CORDERO | Fecha:2020-06-26 14:56:10 | Firmante

VgvbJocDQbRmUTo9sK+XSdmxkVmGyJAAf8G13yNvg8t7XhYggVqlal5BgPBtBATkKpLBebWvYkxNwForO/xmklmIhKN1LNAxFinwRzJv3bdSKT+paTUWZm+lvUgBg17uOnf8
vn1E3UMkFE4UqRrBk+um3PPI/x78cXTsw1LPSjsv0dJb3uWgYzawfrlQAZBX0mNWDyNjaXG/Lc4mQGz1bSv2WuJXbmF8Ozh1C42SkglCIUuakxjlt3g/ln5o2ujSV+vdhi29b2JyG
biawwudUNURixt9MEKvKx9lmk1ShCUuo1/+R7O971PgVliXgcWP6CN16ROFXijJtEbTycw==

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2020-06-26 19:03:50 | Firmante

uOgB/Uyaj1uJZS+8Kn32JT8HpPx+OecRxdBPTXFfLdbFGaQ3mz9g4b3jsZmj0iS2xT8GH89gKK8xjlmLkX+gE6PFcJee9ht0gnhWhZt0QenxsHLVmxwi9e5Sa1B7eyANcYZFk8
Gq8dg4NH6chZhXs70YQBf+3LQO3BsV4u1XLmO36k2Au8Hdaz+W03Uvrsvstfc84tLzll2XWg64zCsS+c/Fhb15160TJLdwPa0PVtQ3yn/LMY7fBx5JA4eS9uZCYE3YVSKI9siaMU5
L6xbuPI06pRsr2F4qb+F0jWAB/gylzh1Y2c5XhTIEXNleVVPatYvhjUgYpruq4LPnb9Q==

CONY BRUNHILDE SAENGER PEDRERO | Fecha:2020-06-26 20:30:11 | Firmante

0lUJH53w8GftibKD6tVdG/dsa9zQsTkOCn6s5ZQgeTsdNq8Jvc+tKvLJGui32jMloeYd26K1Gys/tWRUjyillci5xgE5QqONwpyhKMGw+fnHUzpt/utQwXLT5hHleGblrUes7ggOe0f7
Dz7Pc0tkq7ekhiO+ITC2/6rjTgjsABsJtpdpUBOUduFUuq0GnpeERxiEH4TYKAOZfITQaElzurlNRPD5DdiC0luFXAT5UdlW9b4XEwd+cUN+wdKrn8x9jIUTUAEfhgKidYh3napiD8g
1+6XwFqqr+MPZovB7pOwudSGM4Pqn859CeJmQbsv3m9TfAdtRn/+8oucsHEUA==

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2020-06-26 20:41:05 | Firmante

ZPPz2w+frUqEy50u6Qh+sxUvaFd+iiPqy2PqP5oor/A+WtLqjYUeEYGHlxhZ/wsk8vnV7+tBTDWZgy7PFRrdgXe/Pp3PfmBZK/A3s6Vjvsdu8IFggy5butkTXrqK4+G83ZvoVBA
A+Kki09OP4qcg3ZS7KlZolE6BHKl6OfDZs9NaL9KjQJIMTdfP3Re0iFxtRt9DBvfmrt2YIXNlvrduAwAAC3VbuOmsCMXRlIQLS19hFMN36cDyqh/4ODE48wtzdpJUyer8ATbuXV03
YCookRkvEFDqf2k2pZqERFC/+VGeSTR0iiYRIYA73aKDrMDsk1gpMKjoMWZKSmig==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o
escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



CQGNpg

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/fbAVQjv0J6agBkKNs0XW1np75Z23ICd>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo

Presenta:

Andrea Medina Téllez Girón

Directora de tesis:

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

Comité tutorial:

Dra. Mabel Osnaya Moreno

Dra. Lucille Herrasti y Cordero

Lectores:

Dra. Alma Elena Gutiérrez Leyton

Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Dra. Cony Brunhilde Saenger Pedrero

Dra. Angélica Tornero Salinas

Cuernavaca, Morelos, septiembre de 2020

Esta investigación fue auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología en el periodo 2014-2020.

בְּרוּךְ אַתָּה יי אֱלֹהֵינוּ מֶלֶךְ הָעוֹלָם

Gracias a todas las personas que fueron parte de este proceso de manera directa o indirecta.

Índice

Introducción.....	7
1. Problemática	8
2. Justificación.....	13
3. Objetivos.....	15
4. Panorama	16
Estado de la cuestión: vinculando prácticas educativas a la literacidad transmedia	20
1. Extracción de datos.....	23
2. Literacidad transmedia extiende tipos de negociaciones.....	24
3. La literacidad transmedia caduca lo natural y unidireccional	27
4. La literacidad transmedia en reversión	31
5. La literacidad transmedia recupera áreas de oportunidad	34
6. Recuento	39
Capítulo I. Aproximación a la literacidad transmedia	44
1. Alfabetización o literacidad.....	45
2. Evolución del término	49
3. Transliteracidad o literacidad transmedia.....	57
4. Literacidad transmedia una propuesta	66
4.1 Diseño hipervincular	71
4.2 Relación intermedial	73
4.3 Lógica transmedial.....	79
5. Recuento	83
Capítulo II. Un acercamiento cognitivo a la literacidad de medios.....	88
1. Los medios y la teoría cognitiva.....	89
2. Modelo de literacidad de medios.....	94
2.1 Estructuras de conocimiento	95
2.2 Decisiones motivadas.....	97
2.3 Flujo de tareas en el procesamiento de información.....	99
2.4 Herramientas en el procesamiento de información.....	100
3. Flujo de tareas en el procesamiento de información	100
3.1 Filtrado.....	102
3.2 Emparejamiento de significado.....	104
3.3 Construcción de significado.....	106

4. La formación en literacidad transmedia	109
4.1 Competencias y habilidades.	109
4.2 La transversalidad de la formación	115
5. Recuento	120
Capítulo III. Investigación de diseño educativo	122
1. Investigación de diseño educativo	123
1.1 Diferencias	124
1.2 Características	126
1.3 Tipos	128
1.4 Problemáticas	128
1.5 Validez y confiabilidad	129
1.6 Fases	131
2. Fase 2. Desarrollo del prototipo de diseño	132
2.1 Descripción	132
2.1.1 Del contexto	132
2.1.2 De la muestra	133
2.1.3 De la materia	134
2.2 Diseño de prototipo	135
2.2.1 Prototipo alineado con la muestra y la materia	137
2.2.2 Prototipo alineado con currículo, teoría de investigación y literacidad transmedia.	138
2.2.3 Prototipo alineado con instrumentos	147
2.2.4 Prototipo alineado con análisis de datos	150
3. Fase 3: primera prueba	152
3.1 Resultados	152
3.2 Hallazgos	153
3.3 Ajustes al piloto	154
4. Colofón	155
Capítulo IV. Análisis de resultados	158
1. Desvinculación entre el qué y el cómo	160
1.1 Descripción de la actividad	160
1.2 Búsqueda antes de la formación.	160
1.3 Actividad después de la formación	162
2. Desvinculación entre teoría y práctica	166

2.1 Descripción de la actividad.....	166
2.2 Evaluación antes de la formación	167
2.3 Evaluación después de la formación.....	169
2.4 Cambios de estados de exposición.....	170
3. Desvinculación entre la parte y el todo	174
3.1 Descripción de la actividad.....	174
3.2 Organización antes de la formación.....	175
3.3 Organización después de la formación	179
3.4 Cambios de estados de exposición.....	182
4. Desvinculación entre medio y contenido.....	185
4.1 Descripción de la actividad.....	186
4.2 Creación ideal	186
4.3 Creación y estado de exposición después de la formación	186
5. Reflexiones	194
5.1 Sobre el desarrollo de las sesiones.....	194
5.2 Sobre las actividades.....	196
5.3 Sobre el uso del material y los medios.....	197
6. Armonía de resultados	200
7. Explicando las desvinculaciones	203
7.1 Sobre el uso.....	207
7.2 Sobre el entretenimiento	211
7.3 Sobre la multitarea	217
Capítulo V. Balances: hacia una nueva iteración.....	221
1. Ajustes y recomendaciones al prototipo	222
2. Restricción.....	226
3. Contribuciones.....	228
4. Futuras investigaciones.....	230
5. Reflexiones	232
Referencias.....	236
Anexos	250

Lista de figuras

Figura 1. Datos de revisión	24
Figura 2. Modelo de transliteracidad.....	55
Figura 3. Acercamiento a un modelo de textualidad.....	70
Figura 4. Modelo cognitivo de literacidad de medios.....	95
Figura 5. Componentes del locus personal.....	97
Figura 6. Correspondencia entre tareas de procesamiento y competencias	119
Figura 7. Fases de investigación de diseño educativo.....	131
Figura 8. Presentación de resultados	159
Figura 9. Red de ideas de participante QDS1	177
Figura 10. Red de ideas de participante QDS2a.....	180
Figura 11. Red de ideas de participante QDS2b	181
Figura 12. Red de ideas de participante QDH2c.....	182
Figura 13. Formación de creación.....	186

Lista de tablas

Tabla 1. Tétrada de literacidad transmedia	23
Tabla 2. Modelo de exposición a los medios	102
Tabla 3. Concentrando de propuestas sobre competencias de literacidad transmedia.....	115
Tabla 4. Alineación de contenido curricular, literacidad transmedia y tareas de procesamiento	140
Tabla 5. Concentrado de análisis de datos	159

Introducción

Vivimos en un mundo en el que la diversidad de plataformas mediáticas ha hallado un nicho en la cotidianidad diaria de muchos de nosotros. Tan solo la estadística presentada por la Asociación de Internet en México (2018) asevera que lo primero que hacen los usuarios al despertar es ver su teléfono celular para revisar sus notificaciones, quizá unos desayunan al mismo tiempo que conversan en línea o ven su televisor inteligente. A este fenómeno, en el que conviven diversos medios dentro de un contexto se le ha llamado ecosistema de medios, Carlos Scolari explica que esta es una metáfora con la que se abordan dos perspectivas (2015). La primera, retoma la idea de la evolución de las especies aplicándola a la evolución de los medios, es decir la tecnología no es una adición de medios, sino que evoluciona con relación a patrones de comunicación humana pretecnológica. La segunda perspectiva da cuenta de cómo los medios crean un ambiente que influye en los usuarios, moldeando su percepción y cognición. Estas dos visiones no son antagónicas porque resumen la postura teórica frente a los medios, los cuales se perciben en una esfera separada del ser humano, tal como si existieran independientes de él, poseedores de una capacidad casi suprema de modificar su comportamiento. Sobre este último aspecto, es en el que sí existen dos posturas contrarias, aquella que sigue la estafeta de la Ilustración, el espíritu de las letras que afirma que el medio revoluciona la sociedad, la transforma en un lugar equitativo, democrático (Nelson, 1987), conectado por la accesibilidad a la información y conocimiento que se produce. Y aquella que toma la estafeta de Andrew Feenberg (2002) que observa en la tecnología una máquina de control, el declive de la democracia y sociedad.

Con la diversa cantidad de estudios sobre las tecnologías ya sea del alfabeto, oralidad, escritura o televisión que nos anteceden, es imposible continuar pensando de manera polarizada: que los medios son la causa y la sociedad la consecuencia, ya que los mismos medios nacieron para satisfacer una necesidad generada por la sociedad. La computadora y el internet que han marcado

la sociedad desde mediados del siglo XX se han de abordar, como un constructo social que no depende únicamente de su materialidad física, “media succeed in dominating the market (and, as a result, everyday life) depends more on their social shaping and contexts of use than on their technological capacities *per se*”¹ (Livingstone, 1999).

Enfoquémonos en el contexto de la educación, la UNESCO declaró que la tecnología, refiriéndose a internet, ha cambiado la creación, transmisión y procesamiento de conocimiento (2008), y obviamente este a la tecnología. Relacionando esta declaración con la cita de Livingstone, si los estudiantes viven expuestos a una cantidad imparables de información que proviene de los medios, aunado a la penetración del internet y sus plataformas múltiples en su vida diaria, ¿cuáles son los usos y prácticas sociales que le dan a la información a la que se exponen cotidianamente para construir conocimiento?

1. Problemática

En México las aproximaciones han sido a nivel superior con el objetivo de describir las dificultades que los estudiantes enfrentan para construir conocimiento, tomando en cuenta únicamente su comportamiento: lector en texto analógico (libro) y digital; y creador de ensayos académicos. En cuanto a la lectura los estudiantes mexicanos experimentan: extravío en el uso de hipervínculos, poca competencia lectora, transferencia de comportamientos tradicionales a digitales y en la creación cometen plagio académico.

Edgar García Valencia (2016) reporta una preferencia de prácticas lectoras en textos impresos sobre los digitales, los estudiantes imprimen la información que encuentran en la red, o la imprimen y la fotocopian; o la imprimen, fotocopian y escanean para compartirla con sus compañeros. Es decir, el empleo de recursos digitales está mediado por los medios analógicos. Los

¹ El logro de los medios de comunicación en dominar el mercado (y como resultado la vida diaria) depende más del moldeamiento social y de los contextos de uso que de sus capacidades tecnológicas *per se*. (T.de A.)

estudiantes requieren de una formación que les permita fluir en textos digitales e impresos, al no tenerla mantienen un comportamiento en el ámbito digital que replica el consumo impreso y usan otros medios de reproducción de textos.

El estudio que realizó Ariel Gutiérrez Valencia (2015) explica este proceder en las preferencias y hábitos de lectura en estudiantes de la Universidad Olmeca en Tabasco ya que muestra que al 81% de 58 jóvenes se les dificulta leer en formato digital con fines escolares porque, “exige un forzamiento de la vista al máximo y una mayor concentración para no perderse en los textos” (p.126). Este dato puede indicar que, la red al estar compuesta de diferentes textos, los estudiantes requieran de esfuerzo para concentrarse y evitar las multitareas; con una formación adecuada ellos podrían mantener su objetivo lector para no perderse en la información del mundo hipertextual. Esta es la razón por la que los jóvenes muestran, de acuerdo con este estudio, preferencia por lo impreso sobre lo digital; el libro como la idea de estabilidad, en su mundo líquido.

Este esfuerzo que realizan los alumnos al leer en la red se puede explicar por sus comportamientos lectores y por el gran volumen de información disponible. El encanto por la información y su exposición a ella ha transformado el acto de lectura, se encuentra al nuevo lector multitarea (Coiro, 2014) que efectúa lecturas túneles (Liu, 2005), efímeras (Noyes, 2008), adictivas (Small, 2009), desorientadoras (Dyson, 2000), intuitivas (Houdé, 2014), breves y fragmentadas (Statistic Brain, 2015). Estas características las comparten los estudiantes universitarios mexicanos. Rosalía Winocur en “Cómo leen los que escriben texto e imágenes” (2015), Verónica Gerber y Carla Pinochet en “Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en universitarios” (2015), dan cuenta de las trayectorias de lectura de jóvenes creadores y estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana. Ambos estudios tienen en común la identificación de lecturas fragmentarias o como las denominan “salvajes”, parciales, desordenadas, simultáneas (multitarea)

e interrumpidas, de las cuales escriben, “si no se lo dicen en 140 caracteres ya le aburre” (Gerber y Pinochet, 2015, p.194). Así pues, nos encontramos con estudiantes universitarios que realizan lecturas emergentes en medios digitales y buscan una estabilidad en lo impreso ante lo fluctuante de sus consultas digitales. Este estudio resalta la nula distinción en la que los jóvenes perciben lo que es digital y lo que no lo es. Esto es contradictorio ya que por un lado los estudiantes consideran ambos mundos, digital y analógico, semejantes, pero aplican una lectura digital a textos impresos y le dan un tratamiento a los digitales de analógicos cuando no lo son.

Sobre la creación de textos. Los cambios de patrones de lectura y las exigencias de la vida en la que todo es exprés hacen que esta población esté desarmada ante el bombardeo de información. Esto se refleja en que el 90% de estudiantes entregan trabajos copiados sin que los profesores se hayan dado cuenta (De la Chaussée, 2012). Las investigaciones referidas apuntan a la problemática que enfrentan los estudiantes en sus lecturas de textos impresos y digitales —se desconoce a qué plataformas digitales hacen referencia estos estudios— y construir un texto mediático, hasta ahora se ha estudiado solo el ensayo.

Aun cuando el plagio y los problemas de lectura antes de la era digital también eran un problema, ahora son mucho más evidentes y fáciles de detectar. Llama la atención que entre los motivos más recurrentes identificados por De la Chaussée destaca, “plagian porque no les han enseñado a pensar por sí mismos, no saben cómo hacer los trabajos, no les han enseñado a citar o referir a los autores” (p.8). Esto muestra la necesidad de los estudiantes en tener una formación a la par de lo curricular que les permita fluir en la lectura de diferentes textos mediáticos venciendo las problemáticas a las que se ha referido y crear, a su vez, un texto mediático. La carencia de una formación transversal a lo curricular para definir una necesidad de información, evaluar información, organizar hallazgos y crear un texto mediático en respuesta, orillan al estudiante a plagiar. A partir de esto, la pregunta principal sobre la que giró la investigación fue: ¿qué resultados

y reacciones arroja la incorporación de un componente transversal al currículo que contribuya a la formación en literacidad transmedia?

Este trabajo parte del supuesto de que la implementación de la literacidad transmedia como una estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal al currículo puede ser un elemento que proporcione las habilidades necesarias para que los estudiantes fluyan en la lectura de diferentes textos y generen uno dentro de la mediosfera. La literacidad transmedia es un conjunto de competencias que implica el uso de diversas tecnologías para buscar, trabajar, colaborar, participar y comunicar significados y nuevos conocimientos empleando diferentes medios y modalidades (Sukovic, 2016; Scolari, 2018). En este sentido la literacidad transmedia, engloba la lectura y escritura de textos de ahí que implique para el estudiante tareas de procesamiento de información entendidas como tareas cognitivas que involucran el filtrado de información, el emparejamiento entre los significados que el estudiante tiene y los que reconoce en el texto, la construcción de significado en tanto que la lectura es un acto de análisis e interpretación que se manifiesta en la escritura de un texto.

Es probable que la literacidad transmedia al ser un conjunto de formación en búsqueda, evaluación, organización y creación se confunda con un método de investigación. Mientras este ofrece el procedimiento para realizar una investigación en la que los resultados sean confiables y válidos, como en la presente investigación se empleó el diseño educativo; la literacidad transmedia se ocupa de competencias involucradas en la translectura y en la creación de un texto mediático que emplean el pensamiento deductivo, inductivo, análisis, síntesis, entre otras competencias básicas como la lectura y la escritura.

En esta investigación se realizó una translectura para llegar a una hipótesis y se generó este texto escrito como creación. Sin embargo, un director creativo de películas taquilleras no sigue un método de investigación, pero sí emplea un diseño de representación para manifestar sus ideas en

imágenes y secuencias que mantienen muchas veces intertextualidad con otras y cuya película se puede transmedializar en otros productos y/o crear ficciones alternas. Me sirvo de este ejemplo para manifestar que la literacidad transmedia, en un trabajo de tesis como en una película de ficción, a diferencia de la metodología de investigación se crea en la imbricación de espacios semióticos existentes. La literacidad transmedia se puede entender como una intertextualidad extendida tanto del lector/creador que prolonga y extiende un espacio semiótico mediante un producto textual o transmedializando ese producto textual en otros que potencian ese espacio semiótico. La literacidad transmedia, se ocupa de esta extensión de espacios mediante la translectura y la producción de textos lo cual no es explicado por la metodología de información, aunque este tema esté implícito en él. La literacidad transmedia pone en relieve fenómenos de lectura y creación que se han venido dado, pero se han potenciado al poner diferentes textos mediales en juego bajo un mismo contexto.

A diferencia de una clase de informática o de una asignatura de metodologías de la investigación en las que se plantea exclusivamente usar Word, por ejemplo, o generar un protocolo de investigación; la literacidad transmedia al proponerse transversal al currículo invisibiliza la formación de las competencias. Es decir, a la par que se aprende teoría cuántica, verbigracia, se enseña a usar Word. La literacidad transmedia se sirve de las competencias como andamiaje para aprender cualquier contenido curricular y así se desarrollan aprendiendo algo más.

Las preguntas subsidiarias son: ¿cuáles son las habilidades que los estudiantes poseen antes de cada formación en literacidad transmedia?, ¿existe un cambio de estado de exposición en los estudiantes después de la formación en literacidad transmedia?, ¿qué elemento(s) lo desencadenan?, ¿cómo construyen los estudiantes una proposición creativa en una mediosfera curricular?

2. Justificación

La formación de literacidad transmedia transversal al currículo se propone como una estrategia de enseñanza-aprendizaje por las siguientes razones. Primero porque se parte de un contenido curricular que plantea una necesidad de información al estudiante, el contenido curricular que satisface esa necesidad deberá estar diseminado conscientemente en diferentes tipos de textos. Esto es que el docente se convertirá en un diseñador de contenidos curriculares. Los estudiantes realizan un seguimiento de información de texto en texto en espacios informales, según Jenkins, et.al (2010), por lo que están acostumbrados a realizar esos saltos. La importancia de esta investigación es ofrecer una formación en un espacio formal, dentro del aula, para realizar esta lectura en diferentes textos y ayudar a la creación de uno, a la par que el currículo.

Segundo, los textos se entenderán por sí solos pero el docente-diseñador debe plantar pistas en las que el contenido de un texto apunte al contenido del otro, de manera secuencial. Tercero, esto motiva a que el estudiante pase de ser receptor a constructor de su propio conocimiento. El seguir las pistas diseminadas en los textos lo convertirá en un translector y ese tipo de lectura transformada en una proposición que satisfaga la necesidad planteada lo motivará a ser un creador de textos.

En este sentido, la literacidad transmedia difiere de otras literacidades en que aporta un parámetro para leer diferentes tipos de textos, es decir textos de géneros distintos que emplean diferente tipo de modalidad de representación, mediante una formación. Así no tendría por qué replicarse el analfabetismo en un tipo de textos mediáticos a otros, ya que la translectura parte de la semejanza. En este sentido la literacidad transmedia se construye de habilidades como el análisis, la síntesis, la evaluación, la comparación, la relación, la clasificación, la composición de textos, entre otros.

Cuarto, la formación de literacidad transmedia se propone como una estrategia ante la necesidad de crear un punto de encuentro entre el currículum y las competencias. Mark Prensky (2001) refirió que la generación nacida a partir de 1990 eran nativos digitales, esto ha creado una corriente de pensamiento en la que se ha creído que los estudiantes saben de manera innata o que las adquieren por aprendizaje informal en diferentes textos, analizar, evaluar, buscar, etc.; sin embargo, no es así. El planteamiento de problema mostró que la lectura de diferentes tipos de textos, impresos y digitales es endeble y se tiende al plagio. Esto apunta a que, si las competencias, se han incorporado al currículum de los estudiantes a lo largo de su vida académica, estas no se han integrado a sus estructuras cognitivas ni procedimentales, de haberlo hecho quizá habría el reto de lectura de diferentes textos, pero no de plagio. Esto concuerda con lo manifestado por Raymundo Lozano *et.al.* quienes plantean que a pesar de que las competencias se han introducido en la educación superior en México no se han implementado, solo se aparenta dar clases bajo los parámetros de competencias, pero no se integran al currículum ni se evalúan (2012, p.15). Esto refuerza el planteamiento del problema: las competencias que poseen los estudiantes son endebles porque han sido adquiridas en su mayoría en espacios informales. La literacidad transmedia no involucra el uso de nuevas competencias sino de enseñar las que se requieren en su formación académica en transversalidad con el currículum, en un espacio formal como lo es el aula.

La OCDE escribe sobre la educación superior en México que “La importancia de las competencias transversales para el logro educativo no está ampliamente reconocida entre los distintos subsistemas y su desarrollo no forma parte integral de los programas de estudios.” (2019, p.25). La formación en literacidad transmedia propone ser una práctica innovadora de enseñanza-aprendizaje en el aula que ayude a los estudiantes a desarrollar su conocimiento disciplinar y competencias transversales de búsqueda, evaluación, organización y creación que requieren en la lectura transversal y generación de textos, esto último es lo original de la literacidad transmedia.

Se puede argüir que este tipo de propuesta al partir de un marco teórico-metodológico anglosajón y europeo no puede resolver la problemática de la población estudiantil mexicana. La literacidad transmedia en cuestión abraza las habilidades de búsqueda, evaluación, organización y producción de textos, en este sentido se tropicaliza ya que son elementos que se incorporan a cualquier contexto, población y contenido curricular.

La literacidad transmedia es una bisagra, que no se debe menospreciar, por su función de juntura entre el mundo analógico y digital; entre el desarrollo de habilidades y el contenido curricular; entre la lectura y la creación.

3. Objetivos

En línea con lo antes expuesto, a continuación, se enuncian los objetivos medulares de este trabajo de investigación.

Objetivo General. Describir los resultados y las reacciones de los estudiantes a partir de la implementación de una estrategia de formación en literacidad transmedia, transversal al currículo universitario, como vía para mejorar competencias de procesamiento de información.

Objetivos Específicos:

- Diseñar un programa piloto o prototipo en el que se implemente la literacidad transmedia transversal al currículo.
- Implementar al menos dos iteraciones de prueba y refinamiento de la estrategia de enseñanza-aprendizaje de literacidad transmedia.
- Comparar los resultados a la luz de la teoría y el hallazgo de otras investigaciones.
- Evaluar los alcances y las limitaciones del prototipo como estrategia transversal al currículo.

4. Panorama

Se presenta un *Estado de la cuestión: vinculando prácticas educativas a la literacidad transmedia*. En él se propone realizar un mapeo sobre la literacidad transmedia en el ámbito educativo, para ello se parte del balance que contemplan las cuatro leyes de medios de McLuhan (1992): extensión, obsolescencia, recuperación y reversión. La literacidad transmedia al ser bisagra del mundo en línea y fuera de línea pone en relación múltiples sujetos, medios, espacios y tiempos. La literacidad transmedia extiende las negociaciones de usuario-tecnología, entre sujetos entre modalidades y habilidades. La literacidad transmedia caduca espacios que son únicamente físicos, naturales, privados y singulares, además de tiempos puramente sincrónicos y del estudiante monomodal. La literacidad transmedia se revierte cuando el estudiante se convierte en un consumidor manipulable, plagario con mentalidad rígida, el cual puede sufrir de daños físicos y psicológicos. La literacidad transmedia recupera la problemática del desarrollo de habilidades superiores de pensamiento para lo cual se sirve de estrategia, sea que parta de narraciones transmedia o cree una atmósfera de aprendizaje transmedia. La tétrada de literacidad transmedia dibuja zonas en las que pretende abonar esta investigación.

El primer capítulo titulado *Aproximación a la literacidad transmedia*, se centra en dos puntos: esclarecer el término transliteracidad o literacidad transmedia y delimitar su área de acción. Sobre el primero se observa que el término nace con la noción de arquitectura textual, este término se escinde en la traducción al francés en el que toma el enfoque de cultura de información, el cual se opone al de literacidad transmedia que mantiene la perspectiva de los Estudios de Medios bajo el enfoque de cultura de convergencia. Entre estas perspectivas existe un choque disciplinar por ganar un territorio común. Sobre el segundo punto se considera la literacidad transmedia como una conexión de puentes de significado a través de diferentes textos que funcionan como espacios semióticos. La conexión entre los textos se crea por la similitud de contenido, la textualidad como

una propiedad inherente a los textos descansa en la noción de hipervínculo, intermedialidad y transmedia. El hipervínculo es básico para el diseño de la arquitectura textual y la interactividad con el lector. Los hipervínculos, manifiestos o potenciales, establecen relaciones intermediales los cuales se basan en el modo de representación. La intermedialidad a su vez construye un contexto transmedial, que puede ser de dos tipos: estrecha que converge en un medio la cual forma un texto transmedial, o extendida a diferentes medios la cual forma un transtexto.

En el segundo capítulo: *Un acercamiento cognitivo a la literacidad de medios*, se aborda el marco teórico propuesto por James Potter (2004). Este se nutre de una variedad de propuestas cobijadas por el cognitivismo y es producto del traslado y aplicación de estos enfoques en la arena de los Estudios sobre Medios. El modelo de Potter se basa en las estructuras de conocimiento, el locus personal, las tareas de procesamiento de información y las herramientas del procesamiento de información. El capítulo se centra en las dos últimas. El procesamiento de información explica las acciones y representaciones de las personas por su capacidad asociativa. Las tareas involucradas son secuenciales: en el filtrado es donde las personas aceptan o rechazan mensajes; el emparejamiento de significado es el reconocimiento de referentes en un mensaje; la construcción de significado involucra habilidades de análisis, evaluación, agrupamiento para crear significados nuevos que toman la forma de un mensaje. Por cada tarea de procesamiento existe un estado de exposición y un algoritmo que domina cada tarea. Los estados de exposición por cada tarea son: automático, atención, transportado y autorreflexivo. Sobre las herramientas que ayudan a desempeñar las tareas de procesamiento está la literacidad transmedia. Se ha partido de la propuesta de Sukovic (2016) quien establece competencias de literacidad transmedia que se desarrollan a partir de una necesidad de información: búsqueda, evaluación, organización, creación y reflexión. La búsqueda ayuda a desempeñar la tarea de filtrado; la evaluación y organización, la de emparejamiento; y la creación, la de creación de significado. Cada una de las competencias en la

formación de la literacidad transmedia incentiva una de las formas de enseñanza-aprendizaje: experiencia, medios, comunicación, conocimiento y actitudes sobre las cuales se despliegan las actividades de un prototipo de diseño.

En el capítulo tres llamado *Investigación de diseño educativo*, se define que esta metodología es un estudio sistemático del diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas. Se delinean sus características, tipos y problemáticas, así como el desarrollo de las fases del prototipo de diseño. La Fase 1 ha quedado descrita en la Introducción donde se ha planteado el problema y el Estado de cuestión donde se ha realizado una revisión de literatura. La Fase 2 se destina al desarrollo del prototipo, se describe el contexto, la muestra y la asignatura en la que se implementó el prototipo: una universidad privada del estado de Morelos en una muestra cautiva de 30 participantes de primer semestre de Interculturalidad I. Además, se presenta la alineación del prototipo con la muestra y asignatura; con la teoría de investigación (tareas de procesamiento y literacidad transmedia); con los instrumentos (un diario, listas de cotejo, rúbrica y un diario de campo de la facilitadora); y con el análisis de datos. La Fase 3 manifiesta la primera prueba del prototipo. La Fase 4 corresponde a las conclusiones de esta investigación.

En el capítulo cuatro intitulado *Análisis de resultados*, se presentan los resultados de una segunda prueba del prototipo, la secuencia analítica es la descripción de la actividad, el estado de exposición antes y después de la formación y señalamiento de cambios de estado. Los hallazgos fueron cuatro. El primero, en la tarea de procesamiento de filtrado se identificó un estado de exposición automático antes y después de la formación en el que se desvinculó el contenido temático como filtro de información de la formación en literacidad transmedia de búsqueda. El segundo, en la tarea de emparejamiento de significado los textos audiovisuales fueron catalizadores de emparejamiento, cambiando su estado de exposición inicial de atención receptiva a participativa; sin embargo, se identificó en la formación en literacidad transmedia una

desvinculación entre la teoría y la práctica. El tercero, sobre la tarea de emparejamiento de significado la formación en literacidad transmedia de organización dependió de la negociación del valor del texto en la que se desvinculó la parte del todo, el estado de exposición antes de la formación fue automático y después de atención. El cuarto hallazgo, la tarea de construcción de significado fue con un estado de exposición de atención en el que se ubicó, en la formación en literacidad transmedia, la desvinculación entre el proceso de abstracción del hilo conductor y su materialización. Se presenta la armonía de hallazgos con las de otras investigaciones y el análisis de resultados.

El capítulo cinco se titula *Balances: hacia una nueva iteración*, versa sobre la evaluación del prototipo. En él se toman en cuenta las áreas de mejora del prototipo implementado, las restricciones, las contribuciones y la proyección a otros temas e hilos de investigación.

A manera de nota: la citación que emplea este documento es APA. En las notas al pie de página se encuentran las traducciones al español de citas en otro idioma. Las citas de los participantes en la implementación conservan el sobrenombre que eligieron para identificarse y están indentadas.

Estado de la cuestión: vinculando prácticas educativas a la literacidad transmedia

Marshall y Eric McLuhan (1992) propusieron cuatro leyes que sirven de directrices para conocer los efectos de la tecnología respecto a la mediosfera en la que se inserta y en relación con el ser humano, estas son: la extensión, la obsolescencia, la recuperación y la reversión. Las leyes son inherentes al artefacto, los efectos de la tecnología son parte de la tecnología misma desde que ingresa a la mediosfera; las leyes son complementarias, se dan de forma simultánea, es decir que no son secuenciales y requieren de una observación cuidadosa. Cada artefacto que crea el ser humano es una extensión, sea que amplíe o potencialice una facultad física o psíquica; por ejemplo, el automóvil agiliza el traslado que antes se hacía a pie, en carruaje o a caballo. A la vez que extiende, disminuye otras facultades o artefactos volviéndolos obsoletos, este no es su término sino su comienzo estético que regresa al presente para ofrecer experiencias. Siguiendo la ilustración anterior, el automóvil desplazó al carruaje, a pesar de que lo ha vuelto obsoleto, en muchos lugares se vende como una experiencia o se emplea para ambientar una época. La recuperación y la reversión son aspectos que involucran metamorfosis. La recuperación se refiere a que un artefacto en sus inicios ofrece una nueva dimensión de la realidad, sin embargo cuando es adaptado, asimilado al entorno, se observa cómo revive o recupera estructuras anteriores, formas de pensar o actuar. Continuando con el ejemplo, los automovilistas también eran asaltados como en los carruajes, sufrían accidentes, se les ponchaba la llanta, entre otros. La reversión ocurre cuando se llega al máximo del potencial, cuando el artefacto llega a su límite, se revierte a su contrario; tantas personas tienen automóviles que ahora se actúa como si no se tuviera, se implementan programas de sanitización ambiental, se prefiere andar en bicicleta, compartir automóviles, ir en servicio público, etc.

Ahora bien, el objetivo de esta sección es, bajo estas directrices McLuhanianas, analizar los aportes que se han dado en el terreno de la literacidad transmedia para comprender las

transformaciones que ha generado leer en diferentes textos y crear uno a través de un ecosistema mediático. Se empleó una revisión de literatura sistemática siguiendo la metodología de Petticrew y Roberts (2006), ya que privilegia los datos empíricos sobre los teóricos. Este acercamiento es idóneo porque al abordar la lectura y creación de textos en diferentes medios y modalidades, existen muchas opiniones y creencias poco fundamentadas. Tan solo el término “nativo digital” de Prensky (2001) con el que se ha caracterizado a toda la población juvenil de la era digital, fue un supuesto teórico carente de datos empíricos. Esto no es un caso aislado, sino el común denominador al abordar temas de estudiantes, artefactos digitales, medios y educación, James W. Potter (2010) abunda en esta cuestión. Para evitar caer en teorías desasociadas de los hechos y en replicar conceptos que no son válidos ni comprobables, es que se ha optado por esta metodología.

Se seleccionaron catorce fuentes de primera mano en las que la literacidad transmedia extiende, revierte, recupera y caduca. El criterio de búsqueda fue empleando las bases de datos EbscoHost, Eric, Redalyc y Latindex, en el rango de tiempo 2014 a 2019, publicaciones basadas en la práctica sobre lectura y escritura de textos, empleándose diferentes términos alternativos como lectura-creación, lectura-diseño, lectura-producción, lectura-composición, que hayan pasado por una revisión entre pares, escritos en inglés o español, aunque se incluyó una publicación en francés que se consideró importante, los autores de estos textos fueron académicos que llevaron a cabo su investigación dentro de una institución educativa con participantes adolescentes o universitarios, se consideró que las publicaciones tuvieran una metodología, un anclaje teórico sólido que coadyuvara al análisis e interpretación de datos. En este documento se empleó indistintamente el término de literacidad transmedia, el cual se acuñó bajo la perspectiva de los Estudios de Medios; y de la transliteracidad, que se usa bajo el enfoque de las Ciencias de Información. Estos dos términos refieren el mismo fenómeno, un conjunto de competencias que implican el uso de diversas tecnologías para buscar, trabajar, colaborar, participar, comunicar

significados y nuevos conocimientos empleando diferentes medios y modalidades (Sukovic, 2016; Scolari, 2018).

El tratamiento de unidades de análisis fue el uso de dos o más plataformas en la lectura y creación de textos que extienden, revierten, recuperan o caducan habilidades, competencias y capacidades en los participantes. Como se apreciará, en las siguientes líneas, hay muchas prácticas que abordan el uso de tecnología digital dentro de sesiones presenciales, estas se consideraron parte del *corpus* ya que adoptan una postura transmedia al estar dos o más textos mediáticos relacionados dentro de un ambiente educativo, sea para leer, escribir, como estrategia de enseñanza o aprendizaje.

En el primer apartado se aborda la extracción de datos. En la segunda parte se despliega el análisis de datos en la extensión del uso de diferentes artefactos al ecosistema mediático el cual ha devenido en la multiplicación de tipos de textos, muchos de ellos híbridos, nuevas modalidades, negociaciones, los medios se han extendido también al mundo digital o viceversa del digital a otros medios, espacios; los sujetos no se pueden considerar en su unicidad sino en colectividad que determinan “tendencias” de pensamiento, comportamiento, consumo, entre otros. El tercer apartado versa sobre la obsolescencia o aquello que caduca, los estudios que se presentan están en la bisagra respecto a la extensión, pues manifiestan problemas entre aquello que es obsoleto y la propia potencialización. En este sentido hay contrastes entre la literacidad transmedia que propone medios o espacios mezclados (*mix media, blended space*) con medios naturales; también con la participación colectiva versus la individual; de igual manera la multidireccionalidad de las negociaciones con aquellas que son unidireccionales. El cuarto apartado se dedica a la recuperación en que la literacidad transmedia trae a flote viejos problemas como la importancia del currículo, el pensamiento de orden superior que se consideró caduco con el ingreso del mundo digital. En el quinto apartado se apunta a la reversión de la literacidad transmedia, el lector-creador puede

convertirse solo en un consumidor, actuar pasivamente lo cual lo llevaría a ser manipulado, a que se repliquen las mismas diferencias sociales y se ejerza control sobre ellos. Al final de este documento se brinda el enfoque y rumbo crítico de esta investigación, además se delinear las aportaciones que pretende sumar al área de conocimiento.

Tabla 1.

Tétrada de literacidad transmedia.

Medios Sujetos Modalidades Contextos Habilidades			Replica diferencias Pasividad Manipulación Control Explotación
	Extiende Recupera	Revierde Caduca	
Currículum Habilidades superiores			Espacios naturales Tiempo sincrónico Negociaciones unidireccionales

Elaboración propia a partir de los artículos revisados.

1. Extracción de datos

Los artículos seleccionados fueron 58. Los artículos corresponden con prácticas e investigaciones en población mayormente universitaria (50), de posgrado (3) y el resto en adolescentes. El método que emplearon fue desde una perspectiva etnográfica digital (25) y un enfoque cuantitativo (33), predomina el primero en las investigaciones sobre narrativa transmedia (apartado 4). Los artículos son resultado de una investigación llevada a cabo dentro del aula o con una población amplia de estudiantes. El enfoque teórico varía entre literacidad, medios y educación, domina el uso de la teoría social constructivista. El continente del que más se extrajeron datos fue de Europa (22), seguido de América (21) con balance entre América Latina, Estados Unidos y Canadá; Asia (9), África (4) y Australia (2). Las investigaciones sobre narrativa transmedia son en su mayoría en

español esto se debe a que sus autores participaron en el proyecto *Transmedia literacy* liderado por Carlos Scolari auspiciado por Horizon 2020.



Figura 1. Datos de revisión. *Elaboración propia.*

2. Literacidad transmedia extiende tipos de negociaciones

La palabra negociación se entiende como una zona en la que se intercambian, mutan, adaptan, hibridan o dialogan características que pertenecen a dos o más entes puestos en relación. La penetración de diferentes tecnologías en el contexto educativo ha extendido el número y tipo de negociaciones que se producen en él. Durante la revisión se han identificado cinco áreas de negociación en el ecosistema de los estudiantes, compuestas por personas (facilitadores, compañeros, personal), medios (cuadernos, libros, diferentes soportes) y contextos (aula, biblioteca, gimnasio, cafeterías, etc.).

Negociación usuario-tecnología, extensión de medios. El empleo de los medios se extiende en el ambiente de enseñanza-aprendizaje y lo potencia. Es decir, recursos que no nacieron con fines educativos adquieren esa connotación al hacerlos formar parte del ecosistema mediático de una

asignatura. Tal es el caso de la propuesta que hizo Ivana Marenzi (2014), si bien este no fue su objetivo primordial, se observó cómo creó un ambiente de aprendizaje empleando además del libro de texto, audios, películas, que formaron parte del material que los estudiantes usaron. Así, no se observa ninguna brecha ni diferencia entre los medios, todos forman parte de los recursos disponibles para enseñar y aprender. Desde la inclusión de dispositivos móviles, teléfonos inteligentes (Fernández, 2016), uso de redes sociales (Chawinga, 2017) hasta la creación de plataformas escolares (Attaran, 2018) los medios unidos a la pedagogía crean una zona de negociación entre interacciones presenciales, en línea o del participante con el medio en la que se unen el contenido con el conocimiento, la discusión personal y entre pares, la exploración, verificación de conocimientos.

Los medios no solo forman la mediosfera de una asignatura, sino se encuentran articulados jugando con la ubicación de cosas que están enlazadas al mundo digital (*internet of things* IoT) empleando códigos de barras bidimensional (*Quick Response code* QR) o etiquetas de recuperación de datos (*Radio Frequency Identification* RFID); o un objeto físico que desencadena búsquedas en línea, objetos virtuales; o contenidos digitales que detonan experiencias en el mundo físico. Hsu y Ke (2015) realizaron una implementación empleando QR, les dio como resultado que los participantes desarrollaran su memoria retentiva, interactuaran de manera significativa, fueran participativos y activos en las lecturas. Estos efectos fueron los mismos que Erman Yükseltürk y Serhat Altıok (2018) obtuvieron al emplear la gamificación de realidad aumentada con tecnología kinética aplicada a la enseñanza del inglés. En estos casos los medios potenciaron la experiencia de aprendizaje situado y significativo por medio de la realidad aumentada, conectando la pedagogía con la tecnología. Estas características delinean la literacidad transmedia por la creación de una atmósfera mediática basada en el contenido articulado en diferentes textos.

Negociación entre pares, extensión de sujeto. Los facilitadores incorporan tecnología o echan mano de esta para crear un contexto “real” de aprendizaje. ¿Cuál es el efecto que esto tiene en los estudiantes?, se observa una negociación de significado entre pares, en el que el sujeto se extiende a otros con los que colabora para alcanzar una meta específica. Así como Roland Barthes declaró la muerte del autor, así ahora se declara la del estudiante sin sus pares, en la que el compartir, participar, colaborar y crear son una pieza esencial en su aprendizaje, pues se convierte de contenedor a creador de textos, de contenido. Esta colaboración se lleva en el plano de lectura (Anzola, Gutiérrez, 2015; Wan, 2017) y escritura. Samuel Kai Chu, *et al.* (2017) refieren que la escritura tiene efectividad cuando se basa en problemas o tiene un objetivo definido, se encontró que incide en el incremento de interés en la clase y en la concientización de desarrollar habilidades superiores de pensamiento. Las dinámicas de colaboración y creación no se llevan a cabo de manera aislada digital o presencialmente, sino que están entrelazadas, se potencian una a la otra. Jianzhong Xu, Xitao Fan, *et al.* (2015) delinear las múltiples negociaciones que se dan en la colaboración: por los participantes, sus experiencias previas, habilidades técnicas, estrategias de tarea, objetivos personales, de grupo, ambientes de interacción, visibilidad de tarea e incluso motivación. Por lo que realizar una lectura o escritura colaborativa no implica solo llegar a un consenso sino todos los factores que están involucrados de manera personal y grupal para que se genere un intercambio constructivo y se cumpla con el objetivo.

Negociación de representación, extensión de modalidad y contexto. El objetivo generalmente es un texto mediático, en el que están en juego diferentes formas de representación. En él, el estudiante puede expresar lo que ha aprendido (Yeh, 2018), gracias al ecosistema mediático que se haya diseñado el cual se compone, a su vez, por múltiples modalidades. La extensión de modalidad escrita a la audiovisual, háptica entre otras, mediadas por diferentes tecnologías crean el reto a los estudiantes de poder transferir habilidades que han aprendido de un

contexto a otro. Es decir, transferir habilidades informales como el “hazlo por ti mismo” (*Do It Yourself*) a contextos formales como hacer un video para la asignatura escolar. La negociación que ocurre entre el estudiante y sus diferentes prácticas se extienden de un contexto a muchos. Laurent Testers, Andreas Gegenfurtner, *et al.* (2019) señalaron algunos predictores de transferencia de aprendizaje guiados por la apertura al cambio, el apoyo de un superior y una buena retroalimentación. En algunas prácticas las habilidades de escritura tienden a mejorar cuando se las amplía a otros medios como el caso que reportan Mehrak Rahimi y Samaneh Yadollahi (2017) sobre cómo la escritura en medio tradicional mejoró al extenderse en el digital. Pero, cuáles son estas habilidades que se transfieren.

Extensión de habilidades por negociación de contexto. Carlos Scolari (2018) dirigió un proyecto que involucró nueve países en tres continentes. El objetivo fue explorar las prácticas y estrategias de los adolescentes en su consumo, producción, creación, aprendizaje y su transferencia de ambientes digitales informales a los formales. A partir de estos resultados, elaboraron una taxonomía de 44 competencias transmedia principales, 190 específicas, organizadas en nueve dimensiones: gestión social, individual, de contenidos, medios y tecnologías, ideología y ética, narrativa y estética, *performance*, prevención de riesgos, producción. El gran aporte de este proyecto fue identificar competencias específicas del estudiante en su calidad de lector-creador de textos. Scolari delimitó con este estudio el área de literacidad transmedia como una competencia compleja de movimiento transversal sea de contenido o de habilidad.

3. La literacidad transmedia caduca lo natural y unidireccional

La literacidad transmedia al poner en bisagra el mundo físico con el digital extiende hacia ambas direcciones un amplio número de prácticas; por ende, la mediación del espacio-tiempo autónoma, monocontextual y las negociaciones unidireccionales entre los sujetos se consideran

obsoletas; ya que lo transmedia implica la pluralidad. En otras palabras, la literacidad transmedia deja de serlo cuando existen espacios naturales que no entran en relación con otros, el espacio público en interacción con el privado, el individual en interacción con el social; la literacidad transmedia nulifica o caduca los tiempos naturales que se viven independientemente sin su par, el sincrónico y el asincrónico, la experimentación del espacio-tiempo de manera particular sin que también se le viva ubicuamente. Esto repercute en la modificación de los roles de los actantes, el estudiante como sujeto pasivo se vuelve obsoleto, de igual manera el profesor como detentor único del conocimiento.

El espacio físico de las aulas fue construido según la visión, ahora tradicionalista, centrada en el profesor. En este espacio se gestionaban relaciones unidireccionales profesor-alumno, en las que el único recurso era la voz del profesor, la pizarra y el libro de texto. El espacio físico influye en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, por lo que existe una necesidad de renovar estos espacios para convertirlos en ambientes en los que el estudiante desarrolle destrezas y se comprometa activamente con su aprendizaje. La distribución del mobiliario, el aprovechamiento del espacio, la iluminación, etc. debe ir de acuerdo con las tecnologías que se emplean en el aula para facilitar la interacción que servirá a múltiples propósitos (Finkelstein, 2016). En una clase puede haber desde una discusión oral hasta un juego telequinético, el espacio debe ser versátil y no exclusivo para escuchar el discurso del docente.

Así como caduca el espacio centrado en el profesor y se diversifica en los estudiantes, medios, actividades, también caducan espacios que se mantienen autónomos e independientes unos de otros. El uso de diferentes plataformas digitales ha expandido las prácticas educativas borrando la frontera que separa el espacio escolar del no escolar y haciendo de ellos un ambiente de aprendizaje. El uso de redes sociales (Martínez, 2018) o de mensajería instantánea (So, 2016) como herramienta complementaria a la enseñanza dentro del aula hace obsoleto el espacio personal del

grupales, el privado del público y viceversa. Esta imbricación se genera no sólo por el uso de las RSV sino por el compartir objetivos en común y de manifestar de alguna manera la apropiación personal sobre un contenido escolar.

Aquello que se aprende en un espacio y tiempo particular es significativo para el estudiante, sin embargo esto no ocurre en el mismo espacio-tiempo para todos. De ahí que las nuevas propuestas educativas enfoquen sus esfuerzos en construir una enseñanza ubicua, para lo cual se echa mano de las plataformas digitales (Reverón, 2016) o de su desplazamiento a la nube. Según Sanja Bauk (2017) el traslado de la universidad a la nube, sin anular su presencia física, se debe a factores de innovación, económicos y de uso. Esto significa que la institución educativa además de extenderse en un espacio físico-digital, lo hace en tiempo sincrónico-asincrónico. A este tipo de institución se le llama universidad inteligente (*smart university*). En ella el proceso de enseñanza-aprendizaje es ubicuo y se distribuye en diferentes medios (Zhai, 2018). Esto es, que los tiempos únicamente sincrónicos, se vuelven obsoletos, al igual que una institución que se basa exclusivamente en ellos.

Esto supone un reto para la educación. El reporte de Adams, *et al.* (2017) establece diez directrices para integrar lo digital en la educación superior, entre las que destacan: innovación educativa, renovación de modelos que propicien habilidades reales para reforzar la empleabilidad y el desarrollo en el lugar de trabajo; colaboración; el proceso de evaluación de la adquisición de habilidades, competencias, creatividad y pensamiento crítico; se debe fluir en el cauce digital más que comprender cómo usar la tecnología. En este panorama los roles del estudiante y del facilitador se transforman. Si la integración de tecnología digital al ecosistema mediático genera que el estudiante aprenda fluyendo en diferentes espacios y tiempos, también el facilitador está obligado por ende a ser un guía sin importar tiempo ni espacio.

La función docente es obsoleta cuando se considera el que repite un discurso para todos. El docente no solo es del diseñador de actividades, presentador de contenidos, evaluador, guía, tutor, debe tener en cuenta el estilo de aprendizaje de cada estudiante, desarrollar habilidades, contenido de acuerdo con el perfil de los estudiantes dentro de una asignatura. La labor de brindar una enseñanza casi personalizada dentro de una generalidad es un reto difícil de afrontar, y es ante esta situación que muchos echan mano de la tecnología adaptativa (González, 2018; Zapata, 2018) y la inteligencia artificial (Almohammadi, 2017). La tecnología adaptativa se emplea para adecuar el contenido al bagaje del estudiante tanto de sus saberes como haceres, ya que el proceso de aprendizaje es diferente en cada estudiante. Esta adaptación se basa en el análisis de estado afectivo, nivel de conocimiento, rasgos de personalidad y habilidades de cada estudiante. Así se detectan necesidades específicas que requiere el estudiante, brindando diferentes opciones multimodales para resolverlas. La tecnología adaptativa puede trabajarse a la par de la presencial brindando al profesor un perfil de los estudiantes o bien puede emplearse con inteligencia artificial en la que se indaga por su característica de imitar el razonamiento humano y ser el guía personal de cada estudiante. En este contexto, la noción del docente que enseña bajo el supuesto de una generalidad es vencida por los múltiples estilos de aprendizaje y queda en el aire la reconfiguración del rol docente físico, de carne y hueso.

El estudiante que hace lecturas extensas en un solo medio se puede considerar obsoleto, el exponerse a diferentes modos de representación influye en la percepción de la información (Sánchez, 2014). Al igual se considera obsoleto si el estudiante adopta todo el tiempo una actitud pasiva (Bonilla, 2018; Gutiérrez, 2018) o que realice únicamente lectura de infoentrenamiento guiado por nuevos hábitos lectores breves, interrumpidos, expansivos (García, 2015). Una institución que no toma en cuenta las áreas que se han convertido en obsoletas estará destinada a descontextualizar al estudiante de su realidad, a separar a la misma universidad de ella.

4. La literacidad transmedia en reversión

El potencial reversivo de la literacidad transmedia es el cambio del perfil *prosumer* a consumidor y plagiario; es el cambio de un ecosistema mediático que propone una democratización e igualitarismo hacia el mantenimiento de brechas económicas, culturales y de habilidades; de ser un cambio equilibrado entre los medios existentes a crear daños físicos y psicológicos en los usuarios.

Se creyó que la inclusión de la tecnología digital en el mundo mediático supondría una oportunidad para alcanzar una igualdad educativa y de acceso a la información que no se había logrado con otros medios. Lamentablemente la brecha económica sigue existiendo, ya no como la posesión de un artefacto digital, —la posesión de un dispositivo inteligente incluso rebasa el conteo de población mundial (Ericsson Mobility Report, 2015)—, sino en la resistencia de la actitud (Radovanovic, 2015) en adaptar la tecnología digital a diferentes prácticas (generar citas médicas, realizar pagos, etc.). No solo eso, se ha encontrado que la diferencia económica es el principal factor que incide en la falta de comprensión lectora en soportes digitales. Donal Leu (2015) reportó que la población de escasos recursos echa mano de los dispositivos digitales para el entretenimiento y no para intercambio de información, mucho menos para generación de conocimiento. Esta brecha se fortalece por el capital cultural de la familia a la que pertenezcan los usuarios. Mientras exista un ambiente de alfabetización temprana, existe la posibilidad de que los usuarios desarrollen fácilmente habilidades de lectura en diferentes medios (Notten, 2017). El ambiente familiar influye en el usuario en el desarrollo de habilidades y parece mantenerse hasta la educación secundaria. En la media superior se han detectado disminución en la recepción de mensajes y producción creativa respecto a los años de educación anterior (García, 2014). Esto refleja una contradicción, pues son los adolescentes y jóvenes a quienes se ha etiquetado como *prosumers*.

Este dato encuentra su fundamento en que la reversión de los *prosumers* es que solo son consumidores. Oghenere Salubi (2018) identifica que el uso excesivo de internet en universitarios no se destina para usos académicos, sirve como distractor y suministrador de infoentretenimiento. Esto significa que las habilidades de orden superior de pensamiento se restringen únicamente a aspectos formales, escolares y no permean a otros ámbitos.

El hecho de no incorporar el soporte digital a su ecosistema de aprendizaje y usarlo con fines de entretenimiento, influye en que los jóvenes sean manipulables, como en seguida se leerá.

La horizontalidad de la web ha permitido que indistintamente de la ocupación exista una interacción entre usuarios, pudiendo ser “amigo” de un alto mandatario como de una celebridad o de un *influencer*. La importancia de las redes sociales virtuales (RSV) es que son herramientas y espacio de expresión, por lo que no solo se sabe cómo las personas perciben la realidad a través de sus comentarios sino la forma en la que actúan en su contexto. Sobre el primer punto, las celebridades y los *influencers* tienen la capacidad de manipular la opinión de universitarios incluso influyen en los valores y en el sistema de creencias personales (Arnocky, 2018). La influencia durante tiempo prolongado puede llegar a modificar y moldear el comportamiento de los usuarios, más si estos no han logrado desarrollar un aparato crítico dejándose llevar por la opinión de la mayoría. Las RSV tienen influencia en cómo se percibe la realidad y en la manera en que se participa en ella. Delia Dumitrica (2016) analizó la forma en la que los universitarios se involucran en las elecciones por medio de las publicaciones de los candidatos en las RSV. Los estudiantes basaron su voto en la calidad de comentarios que otros usuarios hicieron sobre los candidatos y si estos comentarios fueron bien recibidos por su círculo de amigos. Los universitarios ignoraron la agenda política y las opiniones de expertos sobre los postulantes políticos. Este comportamiento hizo que la decisión del universitario fuera un blanco manipulable y fácil de controlar mediante lo que se compartió en las redes sociales. Y es que la mayoría de los universitarios comparten

contenido con la finalidad de autorrepresentarse en la red (Ham, 2019) en esto se basa su sociabilidad cotidiana que no ocurre dentro de un contexto escolar. Las RSV sirven para dar idea a los demás de quién son ellos, de qué les importa, sus aficiones, rechazos o preferencias. Un buen estudio de un nicho social y una buena propuesta representativa podrían controlar fácilmente el mercado de ese sector de la población tal como ocurrió en el caso que reportó Dumitrica (2016).

Ahora bien, como productores los universitarios no usan sus RSV para esparcir contenido creativo que producen; sino para reenviar lo que a ellos les hace sentido dentro de su contexto cotidiano (Winocur, 2018), como memes, fotografías, reenviar comentarios de otras personas, gifs, etc. Las plataformas de redes sociales son el espacio en el que más se propagan noticias falsas. Xinran Chen, *et al.* (2015) encontraron que el 60% de la población universitaria de Singapur propaga noticias falsas a pesar de que son conscientes de su falsedad, para saber qué piensan sus amigos. Aunque saben detectar noticias falsas, no les importa tanto como propagar contenido interesante en su red.

Dentro del contexto escolar los estudiantes universitarios tampoco son productores de contenidos creativos. Ut T. Tran (2018) indica que el 92% de la población estudiantil en Vietnam comete plagio –la cifra corresponde con el 90% que reporta De la Chausse (2012) de la población mexicana– por falta de supervisión personal en el proceso de escritura y la ausencia de penalización. Incluso en contextos donde existe supervisión, los universitarios se caracterizan por un comportamiento defensivo en la retroalimentación que les ofrecen sus facilitadores, manteniendo una mente rígida y estrecha (Forsythe, 2017). Todo lo contrario al perfil que se le ha atribuido a esta generación.

Pero no todos son consumidores, hay estudiantes que sí son productores dentro de su contexto cotidiano en el que expanden narrativas o en el que el contenido que publican se viraliza. Estas personas solo gozan de un reconocimiento por parte de la comunidad por el número de veces que

se replicó, sin embargo no se convierte, en muchos casos, en un beneficio económico para ellos (Aparici, 2019). El hecho de que las personas no generen contenido nuevo en la red sino solo lo repliquen estaría minando una de las bondades de la tecnología digital transformándola en una herramienta de dominio y control enriqueciendo con clics a las pocas personas que ponen a circularlo. Y las personas que sí lo generan es posible que estén favoreciendo a las grandes corporaciones, sin recibir a cambio más que prestigio y reconocimiento.

Entre los daños físicos que causa la exposición prolongada a los medios que emplean una pantalla de proyección se encuentra el síndrome de visión informática (Chauhan, 2018) este es un déficit visual que desarrollan los usuarios de dispositivos digitales; la vista se fuerza y aumenta el trabajo binocular esto disminuye el lapso entre parpadeo y parpadeo por lo que se irritan los ojos, se tiene la sensación de un cuerpo extraño, hay visión borrosa, entre otros. Al igual que este síndrome existe el daño psicológico de la nomofobia (Ozdemir, 2018) el miedo a vivir sin un dispositivo digital. El gran peligro de los milenials y de las futuras generaciones es que creen que los dispositivos digitales son una condición de su existencia.

5. La literacidad transmedia recupera áreas de oportunidad

La incorporación de la computadora a la mediosfera llevó al fondo problemas que ya existían en esta, sobre los cuales la computadora pareció ser la panacea. Hoy, a más de cincuenta años, han vuelto a ser parte del escenario de debate: el desarrollo de competencias y el currículo, bajo nivel de comprensión lectora, las dificultades en lograr una lectura profunda, el desarrollo del pensamiento crítico, entre otros. Ante estos problemas añejos la literacidad transmedia se ha trazado como una estrategia que propone disminuirlos. La literacidad transmedia no es una nueva literacidad ni se plantea como la única solución, se le propone como estrategia porque implica el uso de diversos textos dentro del currículo.

Existe un choque entre el currículo y la evaluación de habilidades. Contrariamente, el currículo evalúa habilidades y conocimiento mediático aun cuando no forman parte de él (Contreras, 2017; Unsworth, 2014), es decir se da por sentado que los estudiantes las poseen de manera independiente o son innatas por pertenecer a una generación. El hecho de que se promueva el uso de dispositivos digitales no significa que se hayan incorporado al currículo y menos la manera en que se deban usar, y cómo evaluar el uso, ya que cada estudiante posee diferentes niveles de dominio. Los hay hábiles mientras que otros están limitados, y los que son hábiles no poseen la suficiente competencia crítica para evaluar y apropiarse la información (Ramsay, 2016). Este vacío de posicionamiento es el mismo que se ha descrito en el planteamiento del problema, el cual se incrementa con los bajos índices de comprensión lectora (Delgado, 2018), la necesidad de desarrollar pensamiento crítico (Jiménez, 2018) en los estudiantes y de realizar lecturas profundas (Minguela, 2015). Se reitera así la necesidad de una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se fomente a la par de lo curricular, algunos proponen lo digital otros lo multimodal, en esta investigación se ha propuesto la literacidad transmedia por el énfasis en la translectura y en la creación de un texto mediático.

Los estudios abocados a la adquisición de habilidades digitales técnicas socavaron las de pensamiento de orden superior, área que recupera la literacidad transmedia ya que, sin la capacidad de análisis, crítica, valoración, entre otras, es imposible que el lector pueda convertirse en un lector de diferentes textos y creador de estos. La literacidad transmedia no posee un núcleo diferente de las habilidades referidas, sino que las pone en juego en la expansión de un sistema semiótico determinado; tampoco se centra en lo digital ni en lo impreso únicamente sino en ambos junto con otras modalidades en que se encuentran textos. A diferencia del análisis metodológico, técnicas de investigación, lectura y redacción, la literacidad transmedia no pretende ser una asignatura sino un componente de competencias que se adhieren a una sea cual sea. Esta adhesión implica organizar

el contenido de la asignatura distribuyéndolo en diferentes textos mediáticos, creando una semiosfera y una experiencia transmedia. La literacidad transmedia como se explica en el capítulo I implica una translectura y una creación de texto transmedial o transtexto, pero dado que no se poseen suficientes datos sobre cómo la población universitaria mexicana busca, evalúa, organiza y escribe textos, es que se ha emprendido la tarea de recuperar este panorama, aunque esto no implica que sea igual que las asignaturas referidas.

En los siguientes dos apartados se han ubicado dos perspectivas desde las que se emplea la literacidad transmedia, una centrada en la expansión de narraciones ficticias que acompaña a la narrativa transmedia, para motivar la creación y otra que parte de narraciones ficticias como un gancho para incentivar otros aprendizajes.

Prácticas centradas en la narración. Se ha empleado la narrativa transmedia como una estrategia dentro del aula porque incentiva la extensión de mundos narrativos, por lo cual propicia que el lector de este tipo de ficción se convierta fácilmente en un creador, pues se involucra emocional y cognitivamente con la trama. Este tipo de prácticas tienen en común explicar qué es una narrativa transmedia, hacer una revisión de estas narrativas, seleccionar una a partir de un enlistado sobre la que el estudiante creará una extensión. Ahora bien, este ejercicio puede variar entre: crear una narración transmedia para poner en práctica competencias comunicativas y mediáticas (Carreño Villada y Díaz Monsalvo, 2019); si se elige una narración que ya es transmedia (Anguita, 2018; Gutiérrez Pequeño, 2017; Rovira, 2016) o transmedializar una narración que no nació bajo este tipo (Scolari, 2019; Sukovic, 2014; Vásquez, 2016). Es decir, hay textos que no fueron creados originalmente para ser representados en otros medios (transmedialización), como la Biblia. Esto no niega la posibilidad de que haya otros textos que se inspiren y representen fragmentos reforzando la narración (*Adoración de los Reyes Magos* de Velázquez, el *Hallelujah* de Händel, etc.) o extendiendo su contenido (*La última tentación de Cristo* de Scorsese). La

extensión de contenido se centra en buscar espacios, personajes, finales en incertidumbre e incentivar al estudiante a que cambie su rol de lector por el de creador por medio del enganche emocional con el contenido.

Hay otro tipo de textos que fueron diseñados originalmente para que su contenido fuera diseminado en diferentes medios, así además de la extensión de un texto a otro, se extiende también la narración a lo largo de estos. En este sentido no solo existe una transmedialización de soporte sino también de contenido, en el que se usan los espacios indeterminados de la narración para ampliarla. A este último tipo pertenece *Star Wars* que se han diseñado para expandirse en diferentes medios. Sus lectores pueden participar a su vez en crear narraciones enfocándose en espacios de indeterminación o bien dando versiones alternas.

En este tipo de propuestas el docente, que se ha creído desplazado por la máquina y por los tutoriales, adquiere importancia. Él toma la función de “director” quien explica, coordina, gestiona, evalúa el trabajo colaborativo de los estudiantes y los guía al éxito en este tipo de prácticas transmediales.

El uso de narrativa transmedia dentro de un programa se emparenta con la literacidad transmedia ya que exige una lectura transversal en los textos mediáticos y creación de contenido. Se diferencia en que la primera se concentra únicamente en narraciones ficcionales, de la industria del entretenimiento; en tanto la segunda incluye lo narrativo, si por narrar se entiende algo que se expresa, un qué. Considerándola así, la narración adquiere un sentido amplio que rebasa lo ficcional y que abarca cualquier tipo de género textual ya que el narrar es un constructo cognitivo (ver Ryan 2014, 2006). En este sentido la narración puede ser de cualquier tema sea química, biología, informática, etc.; de cualquier género, un reporte, una carta, un acta, etc.; y en cualquier modalidad, escrita, corporal, musical, entre otras.

Prácticas que brotan de la narración. Las prácticas expuestas se han centrado en una narrativa para que los estudiantes funjan como sus lectores y se inserten en ese mundo mediante la creación de su expansión narrativa o transmedialización. Las siguientes prácticas también tienen el objetivo de que los estudiantes sean lectores y creadores, también parten de una narrativa, la diferencia es que no se centran en ella ni en su expansión, la emplean como un gatillo que dispara otros tipos de creación.

Las narraciones, transmedia o no, sirven como almacén para desarrollar en los estudiantes pensamiento crítico, resolución de problemas, comprensión lectora, estrategias de lectura profunda. Gonzalo Jover, *et al.* (2015) emplearon la tragedia de *Antígona*, narración no transmedia, para desarrollar el tema de la ciudadanía sobre lo privado, público, comunitario, la desobediencia social. Los estudiantes involucrados no expandieron el texto, sino que se usó para ejemplificar el concepto de ciudadanía y crear empatía e interés por el tema. Isabel María Gómez (2018) se basó en *El Ministerio del tiempo*, narración transmedia, para crear un juego de roles como estrategia para resolver un problema. Gómez empleó la narrativa para ayudar a comprender la problemática y presentarla como un aprendizaje gamificado² basado en la solución de un problema.

Hay prácticas que no brotan de la narración pero que crean un ambiente de aprendizaje con ecosistema mediático en el que los estudiantes leen y crean contenido creativo. Tal como Jamie Loizzo, *et al.* (2016) en el área de ciencias de la agricultura, desarrollaron habilidades de pensamiento crítico al abordar temas éticamente controversiales sobre la agricultura, comida, mercado y medioambiente. Otro ejemplo es el de Ranjana Dutta, *et al.* (2019), que se enfocaron en el consumo de información y la producción de información académica de estudiantes, en ese

² Los videojuegos son la base de la gamificación. Karl M.Kapp (2012) define la gamificación en que esta emplea la mecánica, la estética, forma de pensar y compromiso de los videojuegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: retroalimentación inmediata, solución de problemas, reintentos infinitos, progresividad, reglas claras y sencillas, evaluación en tiempo real, entre otras.

proceso crearon un modelo de tres fases para guiarlos: cultivar y motivar, identificar y seleccionar, involucrarse y ajustar para producir un texto de investigación. ¿Un texto de investigación es transmedia? Claro, la línea argumental del estudiante echa mano de diferente información que proviene de diferentes textos para articularla creativamente en un texto mediático. Esto se explicará en el siguiente capítulo.

Estas propuestas recuperan la narrativa y la extraen de la literatura para servir a otro propósito distinto al literario. En este caso el texto literario se ve como pretexto para incentivar la lectura y la producción de contenido; a la par, como el caso de Dutta, del desarrollo de pensamiento crítico. Así la literacidad transmedia se va diferenciando de la narrativa transmedia pues ya no expande *Antígona* o *El ministerio del tiempo*, tampoco transmedializa su contenido a otros medios; sino que fueron textos que se emplearon para aprender aspectos curriculares, en el primer caso entender y aplicar los términos cívicos; y en el segundo para desarrollar la competencia de resolución de problemas mediante el conocimiento de la historia española. Aquí se aprecia ya una diferencia con las aportaciones anteriores pues la literacidad transmedia se rizó con el contenido curricular sea en la asignatura de historia o de ciudadanía. La literacidad transmedia recupera áreas de oportunidad desplazadas por el monoenfoco de lo digital o de lo impreso, y se centra en regresar al mundo algo que se tomó de él (Cope, 2015).

6. Recuento

Las cuatro leyes de McLuhan sirvieron de brújula para aproximarnos al terreno de la literacidad transmedia en el que se apreciaron varias perspectivas. La literacidad transmedia extiende prácticas lectoras y de creación en diferentes medios, modalidades y textos, el sujeto como autor único se pierde y se establecen negociaciones múltiples; por lo que los espacios y medios naturales se vuelven obsoletos al igual que el trabajo individual y las negociaciones de tipo

unidireccional. Esto hace que la literacidad transmedia recupere cuentas pendientes en la enseñanza de habilidades y su evaluación dentro de la institución formal, la importancia del docente como facilitador y diseñador de ambientes de aprendizaje y el desarrollo de pensamiento superior. Con todo esto, la literacidad transmedia puede revertirse en un panorama en el que el lector solo sea lector y no creador, esto lo convertiría solo en un lector de textos, con actitud pasiva, altamente manipulable sobre el que se ejerce control de los grandes emporios mediáticos.

Tras esta revisión se apreció la literacidad transmedia englobada dentro de la literacidad de medios junto con la literacidad digital, la literacidad crítica, la literacidad académica, entre otras. La literacidad de medios, como escribe James Potter, es una convergencia de diferentes áreas de conocimiento: los Estudios de Medios que se enfocan en las industrias mediáticas, el contenido y los efectos; el pensamiento humano que aborda cómo las personas atienden los mensajes y construyen significado; la pedagogía que tiene la meta de ayudar a la gente a acceder información, desarrollar habilidades, capacidades (2004, p.23).

Estas aportaciones dejaron ver que el medio digital irrumpe en el escenario educativo y trae un reacomodo en el panorama mediático, que hace verlo como si “luchara” contra el resto de los medios, entre ellos el libro como líder de la tradición académica. Sin embargo, esta creencia de que uno vencerá al otro supone una ruptura con el pasado “analógico”, cuando en realidad no es más que un acoplamiento de procesos entre medios, en el que la lectura como fenómeno se está reconfigurando a sí misma al abrazar otros medios. Es necesario ver los medios digitales como parte de los demás, como una herramienta que por sus características potencializa muchas de las actividades que en ella convergen. Los estudios mencionados apuntan a que las diferencias de lectura no se basan exclusivamente en los tipos de medios, sino en la falta de habilidades para engarzar lo digital con lo no digital, así como la insuficiente evaluación, además de la no correspondencia entre lo que evalúa el currículo y lo que este enseña.

Por tanto, esta investigación pretende hacer una contribución a los estudios de literacidad transmedia. Primero, se ha apreciado el abordaje de la lectura en textos mediáticos describiendo únicamente las rutas lectoras o los medios preferidos por los estudiantes, sin ofrecer explicaciones de sus resultados. Así se desea subsumir esta carencia relacionando las rutas y preferencias lectoras con la forma en la que los estudiantes buscan, acceden, evalúan y crean su propio contenido a partir de la lectura de diferentes textos mediáticos. A pesar de que este no es el centro de la literacidad transmedia es necesario partir de este panorama para enmarcar la translectura y producción textual de los estudiantes. Existen otras áreas como lectura y redacción o técnicas de investigación que también fomentan la lectura en diferentes textos mediáticos, si estas asignaturas fueran exitosas es muy probable que no existiera esta problemática ni la necesidad de atenderla desde otro enfoque como el de literacidad transmedia. Una de las dificultades con las asignaturas mencionadas es que enseñan a analizar, relacionar, buscar, etc., sin una verdadera guía al estudiante y además se consideran una asignatura separada de las demás. La propuesta de esta investigación entrelaza la formación con el contenido temático, la literacidad transmedia da luz sobre el ensanchamiento de los sistemas semióticos, pero para saber cómo se enchancha un sistema semiótico es necesario tener en cuenta el marco de búsqueda, evaluación y organización.

Segundo, subsanando la reconceptualización del estudiante no solo como lector sino como generador de textos que alguien más lee. En este sentido es en el que se ha empleado la narrativa transmedia, ya que el estudiante se engancha de ella para expandirla y crear su propia narración. Los proyectos que han tenido este objetivo (Gutiérrez, 2017; Vásquez, 2016) se quedan únicamente con estudiantes de literatura, cuando en realidad el estudiante genera más productos que no son precisamente ficcionales, para los cuales se apoya en una diversa gama de textos mediáticos.

Tercero, subsanando la falta de definición y relación entre literacidad transmedia y narrativa transmedia. En la propuesta de Jover, *et al.* (2015) se aprecia esta confusión ya que el desarrollo

que proponen, el cual incluye acceso a la obra, la participación en un foro escolar, la relación con los problemas reales es denominado narrativa transmedia cuando en realidad se trata de literacidad transmedia. *Antígona* no es transformada en un producto transmedia, al contrario, es desde diferentes medios en que los estudiantes generan el análisis, la crítica y valoración del drama de Sófocles. Estos autores le apuestan a la “narrativa transmedia” como sinónimo de dar cuenta de un proceso de construcción de conocimiento. Es en este tenor que se parece a la investigación de Gómez (2018) que se sirve de una narrativa transmedia para que los estudiantes resuelvan los casos de ABP, esta gamificación ya desarrolla ciertas habilidades, que a pesar de que no las nombra, son transmedia. Es decir, lo transmedia como tal nace por una narrativa que une los medios, pero no es exclusivo de una narrativa ficcional.

Cuarto, algunas de las investigaciones revisadas que se enfocaron en establecer diferencias de aprendizaje entre grupos que emplearon tecnología digital y los que no (Chu, 2017; Hsu, 2015; Rahimi, 2017; Yeh, 2018; Yükseltürk, 2018), la diferencia entre los resultados de ambos grupos fue insignificante. En este sentido se pretende subsanar replanteando la estrategia de enseñanza-aprendizaje no desde una diferencia sino desde su conjunto. El aporte de esta investigación es describir el acompañamiento de literacidad transmedia que crea una mediosfera a partir del contenido curricular. En él cada medio involucrado tiene y cumple una función diferente dentro del ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Como nota, el término de “obra transmedia” que implica un sistema de producción, un productor, un mercado, una sociedad, contexto no se emplea en esta investigación. Hasta el momento de la revisión de literatura no se ha diseñado una obra transmedia con propósitos netamente educativos, de ahí que se prefiera el uso de textos mediáticos en sentido general. El diseñador es el que echa mano de textos mediáticos ya existentes o los crea para formar la mediosfera en la que navegue el estudiante.

Quinto, como señala Unsworth (2014), existe la problemática de que el currículo evalúa habilidades y formación que no enseña, lo cual se pretende subsanar en este campo e intentar explorar qué pasaría si la formación en literacidad transmedia atravesara el currículo. En este sentido, la aportación no se centra en comprender “qué hacen o cómo hacen” los estudiantes con los textos mediáticos y herramientas tecnológicas en su lectura, producción de textos, convivencia dentro de un ambiente educativo, a la manera de Scolari (2018), sino “cómo hacen” en el itinerario de búsqueda a producción de textos cuando se les da un acompañamiento de literacidad transmedia.

Capítulo I

Aproximación a la literacidad transmedia

Fisk (2017) establece nueve atributos de la educación 4.0 la cual se alinea con la cuarta revolución industrial: el aprendizaje ubicuo, personalizado, los estudiantes determinan cómo quieren aprender, aprendizaje basado en proyectos, actividades prácticas y de campo, interpretación de datos, evaluación personalizada, reactualización del currículo, estudiantes independientes en su aprendizaje. Así las características de la literacidad transmedia delineadas en el Estado de la cuestión, entre las que se encuentran: fluir en diferentes espacios (físico-virtuales), en diferentes tiempos (sincrónico-asincrónico), en diferentes tipos de textos mediáticos, entre diferentes sujetos y direcciones hacen de ella un elemento clave de la literacidad transmedia un elemento clave en la educación 4.0.

Estas características que se encuentran en intersección y delimitan la literacidad transmedia han sido abordadas desde varias perspectivas disciplinarias: literatura, estudios de medio, ciencias de la información, semiótica. Aunque hay una simetría en sus aportaciones, no así del término que se encuentra descalibrado de su desarrollo conceptual, chocando con otro semejante como transliteracidad y otros alternos como literacidad informacional o multiliteracidad.

Este capítulo se enfoca primero en el debate entre el uso del anglicismo literacidad o su traducción alfabetización. En la segunda sección se ofrece un recorrido teórico sobre la transliteracidad en la que se aprecia su origen en la literatura y sus desplazamientos para describir la práctica lectora en diferentes medios; para referir la necesidad de una literacidad de información que la atraviese y para enfatizar la creación textual en distintos textos que empata con la corriente de la cultura de la convergencia. La tercera sección pone en balance el uso del término transliteracidad y literacidad transmedia según su desarrollo conceptual. En la cuarta sección se realiza un acercamiento a la literacidad transmedia como conexión entre diversos textos mediáticos

en su mecanismo de lectura y creación. Debido a que el siguiente capítulo versa sobre el acercamiento cognitivo a la literacidad transmedia, se ha destinado el conjunto de competencias que la definen a ese capítulo.

1. Alfabetización o literacidad

El término literacidad, alfabetización, posee diferentes connotaciones dependiendo del grupo social que lo utiliza, los artefactos tecnológicos, las prácticas sociales que acompaña y la etapa histórica en la que se emplea (Lankshear y Knobel, 2011, p.4). La literacidad evoca la noción de lectoescritura, sin embargo, esta noción no queda del todo clara cuando acompaña otros nombres que la adjetivan como literacidad académica, literacidad bancaria, literacidad matemática, entre otros; aquí se aleja de las prácticas de lectura y escritura para convertirse en sinónimo de competencia o habilidad. En este sentido, siguiendo al grupo *New Literacy Studies* hay tantas literacidades como prácticas sociales y comunicativas existan. Otros teóricos consideran la literacidad como un conjunto de materiales disponibles para desarrollar los diferentes tipos de inteligencias, estilos de aprendizaje que van destinados a la gran variedad de personalidades que existen (Eshet, 2006, p.3). Tan ambigua resulta la literacidad que para Bazalgette y Buckingham (2013) no es más que un término engañoso, un concepto, “[it is an]eye-catching way to spice up a promotion, rather than having any specific meanings”³ (p.97) declaran que la literacidad implica un estatus superior en la sociedad y que al estar asociada con otra palabra de bajo nivel entonces valida el objeto de estudio, es como expresar que alguien tiene literacidad reguetonera. Buckingham argumenta que el simple hecho de que una actividad sea acompañada de la palabra literacidad enfatiza el proceso de aprendizaje comparándolo con el de la escritura y lectura (2007, p.44). Es decir, lo equipara con la enseñanza de conceptos básicos, indispensables para funcionar

³ Forma llamativa y condimentada de promocionar más que proporcionar algún significado concreto. (T. de A.)

dentro de la sociedad o elementos claves para desempeñar una tarea, por lo que la literacidad en realidad es un concepto contenedor de un principio elemental.

Principio elemental ¿de qué? Roni Jo Draper y Daniel Siebert (2010) identifican este principio, exclusivo del texto. Dado que en el texto reside la conceptualización de lo que son la lectura y escritura, la noción de texto ha cambiado drásticamente y por ende la idea de literacidad. El texto posee varias connotaciones ya sea de artefacto o medio (Ryan, 2011), del lenguaje que se emplea para representar la estructura del artefacto (Ciccoricco, 2007) o el medio básico que son las formas elementales que comparten los medios (Elleström, 2010). Es insuficiente, por lo tanto, considerar al texto un artefacto compuesto por la inscripción de caracteres impresos, ya que la existencia de diferentes medios ha creado diversas formas de inscripción por medio de las cuales se envía un mensaje. Cope y Kalantzis arguyen que, “A text is any representational resource or object that people intentionally imbue with meaning, in the way they either create or attend to the object, to achieve a particular purpose”⁴ (2000, p.28), al cual se referirá texto mediático. Este concepto se retoma de los Estudios de Medios para apuntar que todo sistema sígnico es también un medio (Clüver, 2006, p.20) El texto mediático bien puede ser una puesta teatral, un cartel, una infografía, un artículo de revista o un discurso político, un templo religioso o un mitin. El texto mediático al adquirir una connotación amplia también reconfigura la noción de la escritura ya que no solo es el acto denotativo de escribir sino de inscribir en la realidad un mensaje, por lo que se puede escribir un libro como se puede escribir un programa de realidad virtual. Leer, por lo tanto, no es restrictivo a un medio impreso sino se diversifica a diferentes tipos de artefactos que viabilizan diferentes tipos de mensajes. También el término de escritura se modifica y amplía, esta es la razón por la que se ha usado el término de creación, con él se engloba diferentes tipos de

⁴ Un texto es cualquier objeto o recurso de representación, el cual está imbuido intencionalmente de significado, sea que las personas lo creen (crear) o lo reciban, para lograr un determinado propósito. (T. de. A.)

registros sean escritos, notas musicales, kinésicos, entre otros; también apunta a cuando creamos significado y cuando se construye o diseña un texto.

Así como el concepto de texto ha cambiado transformando la noción de escritura y lectura, así también lo hace con la noción de literacidad, “Literacy is the ability to negotiate (read, view, listen, taste, smell) and create text in discipline —appropriate ways or in ways that other member of a discipline would recognize as ‘correct’ or ‘viable’”⁵ (Draper, 2010, p.30). En esta definición apreciamos dos elementos, primero que la literacidad no es una “lana solitaria”, no se le entiende de forma individual, está inscrita dentro de una disciplina, de una forma de representación y lectura de la realidad. Segundo, que la creación y negociación (lectura) será evaluada de acuerdo con determinados estándares disciplinares. Esta definición nos ayuda a superar la problemática expuesta por Buckingham al considerar la literacidad una “palabra de moda”, más bien adquiere la capacidad de metamorfosearse en diferentes disciplinas, ya que un texto matemático (números, fórmulas...) no será lo mismo que el texto de un diseñador; sin embargo, requerirá las mismas competencias y habilidades que son propias ya de la literacidad.

Por un lado, la palabra alfabetización en español tiene estas mismas dos connotaciones, primero, la enseñanza-aprendizaje de los signos: alfa, beta, gama... que devinieron en el ABC, es decir de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, computación, números, etc., como rudimentos; y segundo, las habilidades que se adquieren sobre esos rudimentos para llevar a cabo la creación y la negociación, es decir, de qué me sirve leer, escribir, contar, saber usar un programa de cómputo, qué puedo hacer con ellos. Un contador será alfabeto si puede llevar la contabilidad de una empresa; pero lo será en otro nivel si emplea ese conocimiento rudimental para transformar su entorno laboral en aumento de salarios, de nómina sin menoscabar el ingreso del propietario y

⁵ La literacidad es la habilidad de negociar (leer, ver, escuchar, gustar, oler) y crear un texto en una forma disciplinar apropiada o en que otro miembro pueda reconocer como correcta o viable. (T. de A.)

manteniendo la misma producción, “aprender a leer y escribir va mucho más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la inserción de su uso en situaciones y contextos múltiples; implica una mirada en perspectiva para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas” (Márquez Hermsillo, 2018, p.5). Así que en español se puede hacer una distinción entre este proceso de enseñanza lectoescritora, alfabetización, en la que se aprenden los rudimentos no solo de una lengua sino de los números, la computadora, entre otros, y el de sus prácticas críticoanalíticas, es decir, la literacidad.

Si bien no es la misma literacidad de inicios del siglo de las luces a inicios del siglo XXI, algo de lo que se ha imantado ha sido de características como la necesidad de información y su búsqueda, evaluación, organización, crítica, análisis, creación. La palabra que acompaña a “literacidad” y que la adjetiva no es más que el campo disciplinar al que se enfocan esas habilidades de negociación (búsqueda, análisis, crítica, evaluación...) y de creación o producción de contenido (distribución, socialización...). Por ejemplo, la literacidad multimodal se enfoca a conocer el diseño y rediseño de diferentes modos de representación o la literacidad intertextual en establecer relaciones con otros textos.

Por otro lado, la negociación y creación de textos mediáticos no es estática a una sola disciplina, complementando a Draper, las últimas propuestas de literacidad apuntan a sus dimensiones: operacional, cultural y crítica que se pueden encontrar como constantes en varios teóricos (Afflerbach, 2017; Bélisle, 2006; Green, 2002; Lemke, 2002; Liquète, 2012,). La dimensión operacional se refiere al aspecto del uso técnico de herramientas, procedimiento, técnicas, artefactos. La dimensión cultural corresponde a la forma en la que lo operacional se usa dentro de un contexto, esto es por medio de los diferentes recursos discursivos y la presencia de frases formulaicas que distinguen un tipo de texto de otro y que se emplean de cierta forma dentro de un grupo cultural; por ejemplo una carta petición, la petición puede ser la misma en México a

Rusia sin embargo el uso de lo operacional será diferente. La dimensión de crítica o de pensamiento se relaciona con la creación con base en el uso de reglas, propósitos, clasificaciones, procesos de interpretación. Esta dimensión es cómo los procesos mentales crean, transforman, comprenden, explican el entorno para construir conocimiento. La literacidad, sea cual fuere, fluye en estas dimensiones que se yuxtaponen, de esta manera implica habilidades técnicas, conocimiento, comunidades, funciones del texto y actitudes.

Se puede hacer la comparación de las diferentes literacidades que existen con los -ismos que surgieron en la vanguardia a inicios del siglo XX. Estas corrientes no eran las escuelas tradicionales por las que el discípulo daba su vida, sino diferentes perspectivas sobre cómo hacer arte; las literacidades existentes, a su vez, poseen diferentes enfoques formativos sobre cómo desarrollar las capacidades superiores de pensamiento con una técnica, tienen ciertos ingredientes que determinan su enfoque. Así como las corrientes vanguardistas tenían su manifiesto, también las diferentes literacidades que, a pesar de girar sobre las mismas dimensiones o preferir una dimensión sobre otra, tienen un programa sobre cómo alcanzar esa literacidad y renovarla. Estas literacidades tienen valores, enfoques diferentes que se entrecruzan sin poner en riesgo lo que les da sentido de manera particular. Esta ilustración sirve para apreciar este empalme de la literacidad transmedia con otras semejantes.

2. Evolución del término

Maarja Ojamaa documenta que el término transmedia apareció a finales de los años 1960, cuando había un grupo de actuación y arte comunal llamado Transmedia Explorations en Londres (2015, p.5). Denis Renó sitúa el origen del término en 1975 en el trabajo de Saunders Smith quien calificaba sus piezas musicales de trans-media (2012, p.225). También es bien conocida la aportación que hace Marsha Kinder sobre las relaciones intertextuales extendidas, sin embargo,

este apartado retomará a William Gass de quien me serviré para diferenciar en el siguiente el término de transliteracidad y literacidad transmedia. William Gass fue un filósofo y escritor estadounidense (1924-2017) reconocido por sus experimentos narrativos. Gass empleó el término de transliteracidad para describir su técnica de “to go beyond the text”⁶ (Wolfshohl, 1989, p.498). Echando mano de la fotografía, tipografía y demás recursos extraliterarios, Gass intentaba atrapar al lector para después arrojarlo fuera de la ficción. Se aprecia en este autor que la transliteracidad fue empleada para hacer una equivalencia de los lenguajes de diferentes medios capaces de mostrarse en lo impreso, estos puestos en juego dentro de la narración generaban la epifanía del sentido. Así se puede entender este fenómeno de transliteracidad como la transliteración de la fotografía a lo impreso del libro, pero también como transmediación de elementos extraliterarios al mundo impreso de la narración. La transliteracidad en Gass tenía el objetivo de hacer que el lector experimentara la narración profundamente, lo que ahora se conoce como *pervasive entertainment*.

Después de Gass quien empleó el término de transliteracidad fue Allan Liu (2005) con su investigación transdisciplinaria *Transliteracies Project* en las universidades estatales de California para tener un acercamiento a las prácticas de lectura digital.

“Online reading” may be defined as the experience of “text-plus” media by individuals and groups in digital, networked information environments. The “plus” indicates the zone of negotiation—of mutation, adaptation, cooptation, hybridization, etc. — by which the older dialogue among print, writing, orality, and audiovisual media commonly called “text” enters

⁶ ir más allá del texto (T. de A.)

into new relations with digital media and with networked communication technologies.⁷ (Liu, 2006, párrafo 1)

Entonces, la transliteracidad se reenfoca ya no en la arquitectura del texto literario, sino en el texto y en cómo la aparición de internet diversificó los medios y por lo tanto amplió el valor agregado que los lectores realizaban en sus prácticas de lectura. El valor agregado del texto nace por la negociación entre los medios análogos y digitales. Esto es importante porque Liu no encuentra una brecha entre los medios sino un continuo en el que interactúan los lectores.

Sobre esta última idea fue en la que Sue Thomas consolidó el término de transliteracidad con el que cobijó la interacción entre medios tradicionales con los digitales, “Transliteracy is the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks”⁸ (2007, párrafo 3). Thomas realizó una gran aportación, trazó las raíces de la transliteracidad en la convergencia, literacidad y ecosistema de medios. Estas áreas proveen el cimiento para conocer cómo las personas manejan diferentes medios de comunicación en sus vidas diarias, la manera en la que actúan en ellos, las variedades de lectura y escritura, sus roles, etc.

Thomas aborda la transliteracidad desde otra perspectiva a la de Liu, ella se centra en el valor agregado no del texto sino de quien lo elabora, el lector, que también es un creador. En este sentido la transliteracidad serán las habilidades y capacidades de crear diferentes mensajes en diferentes modalidades o crear un mensaje con potencial sinérgico para ser representado a través de diferentes

⁷ La “lectura en línea” puede definirse por individuos y grupos en redes de trabajo en entornos digitales como la experiencia de un “texto-con valor agregado”. El “valor agregado” indica la zona de negociación -de mutación, adaptación, cooptación, hibridación, etc.- mediante la cual el diálogo más antiguo entre la prensa, la escritura, la oralidad y los medios audiovisuales comúnmente llamado “texto” entra en nuevas relaciones con los medios digitales y con tecnologías de comunicación red. (T. de A.)

⁸ La transliteracidad es la capacidad de leer, escribir e interactuar a través de una amplia gama de plataformas, herramientas y medios de comunicación desde la seña y la oralidad hasta la escritura a mano, impresión, televisión, radio y cine, a las redes sociales digitales. (T. de A.)

textos. Thomas al considerar la transliteracidad como literacidad de una práctica social definió dos líneas: como un fenómeno cultural y como un lente a través del cual se examina a la sociedad.

Pero ¿a qué cultura y sociedad se refiere Thomas? Olivier Le Deuff indica que es la sociedad y cultura de la información. Para él la transliteracidad es la evolución tecnológica de la literacidad de información puesto que combina, “la nécessité qui incombe à chacun de savoir rechercher l’information, la comprendre et la communiquer via les nouveaux dispositifs techniques.”⁹ (Le Deuff, 2008, p.6). Le Deuff entiende la transliteracidad desde la perspectiva informacional, la denomina literacidad de la cultura informacional. Alexander Serres (2011) completa este panorama al definir las áreas culturales como: comprender el mundo, desarrollar habilidades a nivel de experto, tener una cultura de documentación, poder leer y comprender las plataformas digitales y cómo funcionan los medios con sus reglas. Todas estas culturas ayudan a realizar una evaluación de la información que Serres considera transliteracidad.

Vincent Liguète (2012), por su parte, se opone a la idea de que la transliteracidad sea la evolución de la literacidad de información. Liguète comienza definiendo la implicación del prefijo “trans”. Primero, esta partícula involucra cuestiones transversales y habilidades que son comunes en varios medios y contextos. Segundo, comprende los procesos de transformación de las situaciones, de la información y prácticas. Tercero, se entiende como una transición, intercambio, comparación de ideas que se mueven de una fase de reflexión personal a la producción escrita y las cuestiones de propiedad. Cuarto, cubre una noción amplia de literacidades.

En este sentido para Liguète la transliteracidad implica una adaptación profesional a los cambios constantes en el trabajo; una adaptación cultural en la que se identifican las modas, los cambios significantes en el acceso al consumo de objetos culturales y la adaptación formativa

⁹ La necesidad que incumbe a cada uno, de saber encontrar información, comprender y comunicarse a través de nuevos dispositivos técnicos. (T. de A.)

donde gradualmente se alcanza un nivel de autonomía en relación al conocimiento y a la construcción de conocimiento, “Transliteracy allows an element of choice in social practices that are spontaneous. It allows individuals to create their own digital information solutions on networks¹⁰” (2012, p.97). Aquí reside la gran diferencia entre Serres y Liguète, para el último la transliteracidad se resiste a la documentación bibliotecaria. Liguète explica que la transliteracidad no reelabora en sí misma la idea de acceso a la información ni la habilidad de encontrarla en ambientes físicos o digitales sino en reproducir el aprendizaje en diferentes plataformas. También, que la transliteracidad se centra en el contenido de los espacios en redes sociales y digitales y se preocupa menos por la organización en el acceso a la información.

A pesar de que Liguète no considera la transliteracidad como literacidad de información tecnológica sí cree que es importante evaluar el contenido, pero bajo el supuesto de que es necesario para identificar el proceso real del trabajo en la producción de contenido y sus cadenas de producción cultural. Entonces, ¿está a favor o en contra? Serres (2011) y Le Deuff (2008) se alejan de la propuesta de Thomas de la literacidad del lector-creador que fluye entre textos y se centran en las habilidades de información del lector aplicadas en ambientes digitales. Liguète deja ver que no se puede abrazar la transliteracidad sin una literacidad de información, pero que estas no son lo mismo, la primera implica una visión más amplia que las habilidades, se trata de una cultura y de una formación respecto al conocimiento, “The transliteracy positions is to get out of the belief: ask the system [...] and you will find what you are looking for.”¹¹ (2012, p.98).

Amanda Hovious (2018) concilia el punto de vista de Liguète con el de Serres (2011) y Le Deuff (2008), pues considera que las perspectivas desde las cuales se ha estudiado a la

¹⁰ La transliteracidad permite un elemento de elección en las prácticas sociales que son espontáneas. Permite a las personas crear sus propias soluciones de información en la red. (T. de A.)

¹¹ La postura de la transliteracidad es salir de la creencia: pregúntale a la web [...] y encontrarás lo que buscas. (T. de A.)

transliteracidad están fuera de la noción de literacidad. Por lo tanto, propone que “transliteracy is the ability to adapt one’s literacy practices across varying social contexts”¹² (p.6) y que es complementaria a la metaliteracidad y a la metacognición (p.8). Hovious (2018) se basa en la teoría activa y la teoría de mundos de información para evaluar y reconocer las fronteras de la información. Es decir, que hay información que arrojan las herramientas de información las cuales coinciden o se traslapan dentro de la actividad de contextos socioculturales. Por ejemplo, Facebook puede ser empleado para un foro de discusión escolar, como una herramienta personal de comunicación, para marketing digital o en el trabajo.

Hovious crea un modelo de transliteracidad basado en las dimensiones de ACRL (Association of College and Research): producción, consumo, intercambio, distribución de información; estas actividades se llevan a cabo porque existen herramientas de información, el objetivo de la información, roles sociales, la comunidad, las normas sociales y el individuo. La literacidad se sitúa dentro de un sistema, pero cuando cruza a otro entonces es transliteracidad. En este sentido la transliteracidad no tiene un núcleo propio de habilidades sino las de la literacidad de información: el concepto de autoridad, la creación como proceso, evaluación de información, investigación, conversación con textos, exploración. Hovious termina escribiendo, “because individuals belong to multiple information activity systems, transliteracy is necessary for successful adaption of literacy practices within and across systems.”¹³ (2018, p.10). Se observa que la transliteracidad es solo una manifestación del cruce de un sistema de información a otro, así como una forma de intermedialidad. Hovious evade el uso del término medio(s) sustituyéndolo por “information tools” y los medios digitales por “information technology-based literacies”. Ahora

¹² La transliteracidad es la habilidad de adaptar la literacidad propia de las prácticas a través de varios contextos sociales. (T. de A.)

¹³ ya que los individuos pertenecen a múltiples sistemas de actividad información, la transliteracidad es necesaria para adaptar exitosamente las prácticas de literacidad dentro y entre los sistemas (T. de A.)

bien, si el marco que emplea es el de la información para referirse a ella de forma general y si considera los sistemas de información como contextos, por qué hace la división con las herramientas.

Hovious discurre que la transliteracidad es abarcante de las literacidades, pero si es así, entonces no sería transliteracidad sino metaliteracidad. Mackey, autor en quien se basa Hovious, plantea “Information literacy is the metaliteracy for a digital age because it provides the higher order thinking required to engage with multiple document types”¹⁴ (2011, p.70). Esta definición semeja a la transliteracidad de Thomas, sin embargo mal emplea el prefijo meta- y realiza una equivalencia conceptual entre categorías que no lo son, debería de haber una explicación del por qué la transliteracidad sería metaliteracidad.

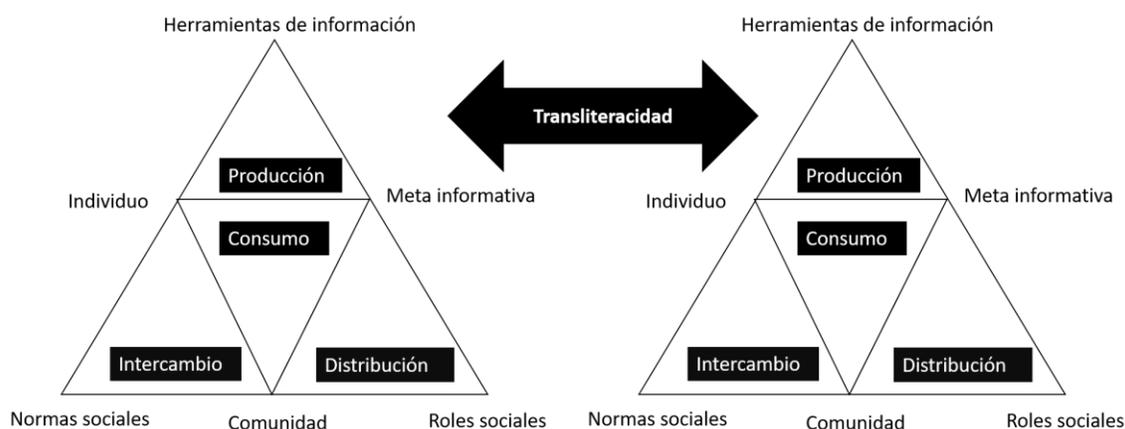


Figura 2. Modelo de transliteracidad. Tomado de Hovious, 2018, p.7 (T. de A.)

Suzana Sukovic (2016) propone una definición de transliteracidad: “Transliteracy consists of skills, knowledge, thinking, and acting, which enable fluid ‘movement across’ in a way that is defined by situational, social, cultural, and technological contexts”¹⁵ (p.8). En esta

¹⁴La literacidad informacional es la metaliteracidad de la era digital porque provee un pensamiento de orden superior requerido para interactuar con múltiples tipos de documentos. (T. de A.)

¹⁵ La transliteracidad consiste en las habilidades, el conocimiento, el pensamiento y la acción que permiten la fluidez del “movimiento a través” definida por contextos situacionales, sociales, culturales y tecnológicos. (T. de A.)

conceptualización se aprecia que la transliteracidad regresa a su noción primera de “fluir entre textos” o textos mediáticos. La literacidad transmedia se diferencia de la transliteracidad, de la literacidad informacional en: primero en que el prefijo “trans” se emplea en un sentido incluyente de las diferentes literacidades existentes: digital, visual, escrita, etc. Segundo, resalta la importancia de leer y crear diferentes textos. Tercero, la interacción con diferentes textos requiere de la formación y consolidación de competencias.

La propuesta de Céline Masoni Lacroix (2018) se deslinda de esta discusión para centrarse en la cultura de convergencia y los Estudios de Medios, a partir de los cuales delinea un perfil de los lectores de diferentes textos mediáticos que son productores de contenido en ellos. En su estudio sobre las comunidades de aficionados (*fan*) de narraciones ficticias identifica que ellos aplican una serie de competencias que llama *transmedia competence*, lo cual tiene un equivalente a *transmedia literacy*. Las competencias formuladas por Lacroix son: cognitiva, comunicativa, crítica, cultural y de medios, lo cual es consistente con lo planteado por los autores que se han venido citando. Lacroix considera que las narraciones son discursos, “Every discourse is oriented to other discourses, interacting and responding to pre-existing discourses addressing the same object”¹⁶ (2018, párrafo 21). En este sentido, la información tiene cara de texto y el discurso tiene forma de texto que se encarna en un medio.

Scolari (2018) por su parte emplea el término de literacidad transmedia para referirse a un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas (p.3). La esencia de esta definición es que la literacidad transmedia es la literacidad de las culturas colaborativas y que funge como una estrategia de aprendizaje en un sentido amplio. Scolari se aleja

¹⁶ Cada discurso está orientado a otros, interactuando y respondiendo a discursos preexistentes que abordan el mismo objeto. (T. de A.)

de la discusión de la transliteracidad y la demarca en el flujo entre textos. También hace la distinción entre alfabetización y alfabetismo transmedia (2019) ya no entendiéndolo como rudimentos y competencias sino por el contexto en el que se origina. Scolari califica al alfabetismo transmedia de ser un sustantivo, un conjunto de competencias que aprende el sujeto en contextos formales e informales; mientras que la alfabetización transmedia es un verbo, son competencias traídas a un entorno educativo formal. Los contextos formales e informales no son los únicos y entrarían a ser parte de los sistemas de información que describe Hovious. Entonces, si el alfabetismo son los sistemas de información (contextos) a los que pertenece un sujeto y en los que adquiere competencias, ¿la alfabetización es la transliteracidad enfocada únicamente en el sistema de información educativo? Como se observa el planteamiento de Scolari orbita en la misma discusión, ¿qué término es el que mejor describe los diferentes acercamientos que se han realizado a este fenómeno?

3. Transliteracidad o literacidad transmedia

Primero, por el carácter gramatical de los términos, la transliteracidad se compone del prefijo trans- que significa más allá, a través o transversal, que modifica a literacidad. La literacidad como se ha mencionado refiere un conjunto de habilidades criticoanalíticas que deben ser especificadas de acuerdo con un área, es decir, debe ir acompañada de otro término para tener sentido. La transliteracidad no es más que habilidades y capacidades que atraviesan algo. La literacidad transmedia refiere, “the concept of transmedia has the connotation of between communication platforms, or from one communication channel to another.”¹⁷ (Byun, 2016, p.5) aquí “trans” acompaña a “media”, otorgando ya un referente de diferentes textos mediáticos de comunicación delineando las competencias de la literacidad.

¹⁷ [Por lo tanto], el concepto de transmedia tiene la connotación de comunicación entre plataformas o de un canal de comunicación a otro.

Segundo, siguiendo a Lankshear y Knobel (2011) una práctica, tecnología y contexto hacen surgir una literacidad. Una de las prácticas que ha ganado fuerza en estos últimos años ha sido la lectura y escritura transmedia, gracias al uso que las grandes empresas del entretenimiento le han dado y la penetración del internet en el ecosistema mediático. Esta práctica se definió en un principio como un tipo de intertextualidad entre las narrativas literarias y sus adaptaciones cinematográficas (Ryan 2014); posteriormente, precisó una forma de intertextualidad entre los pedazos que componen una narración dispuestos a través de diferentes textos; cada uno de estos fragmentos hace una contribución específica, diferente y valiosa a la totalidad (Jenkins, 2006, p.101). El lector como espectador debe rastrear los fragmentos de la historia a través de textos, de esta manera las empresas del entretenimiento han tenido un público cautivo que, al engancharse con la narración, consume su contenido en varios espacios. Más aún se convierte en un foco de difusión mercadotécnica al recomendarla a su círculo social, extender este tipo de narrativas o participar en su desarrollo. En estas prácticas el lector no solo es un espectador sino un productor de narraciones alternas o de objetos de culto (Leavenworth 2014, p.315), a este tipo de participación se le denomina *produsage* (Bruns, 2008) o *prosuming* (Toffler, 1980). Sin embargo, no todos los lectores son de este tipo, Lacroix (2018) establece un perfil de cuatro: medios, serindipia, crosmedia, transmedia.

La práctica de lectura y producción transmedia se ha diversificado porque se encuentra en ella una estructura que explica y se aplica a otras prácticas. Jenkins (2006), en un primer momento, explicó que la narrativa transmedia era una estrategia mercadotécnica para generar un público de consumidores y formar un tipo de cultura convergente en la narración; Alberich y Gómez (2017) delinearon una propuesta de estética transmedia; Denis Renó (2012) abordó el periodismo transmedia; las campañas políticas transmedia (Rampazzo, 2017); la construcción de identidades transmedia (Jansson, 2018); los trabajos transmedia (Fast y Jansson, 2019); la narrativa transmedia

como estrategia pedagógica (Jenkins, 2009); aprendizaje transmedia (Raybourn, 2012); la literacidad transmedia definida por un conjunto de habilidades y estrategias de aprendizaje (Scolari, 2018; Zorrilla Abascal, 2016). ¿Qué relación hay entre las prácticas transmedia mercadotécnicas y pedagógicas? La enseñanza debe generar un ambiente inmersivo de aprendizaje tal como lo hacen las empresas con su público que son los estudiantes, ellos están expuestos a diferentes medios, entran y salen de manera indistinta en diferentes textos, los estudiantes no solo son oidores sino hacedores de textos mediáticos.

Vivimos en un domo de información, el cual la dispersa en diferentes textos mediáticos, si bien no hay una industria específica que genera la información, sí hay industrias editoriales, repositorios, bases de datos, que son detentoras de contenido en diferentes textos mediáticos. El lector, que tiene una necesidad de búsqueda, inicia la persecución, la caza de información de texto en texto, si es capaz de hilarla entonces se habrá convertido en un translector. Según Scolari (2016) el translector es el lector que es capaz de crear un entramado entre toda esa información colectada, evaluada, organizada, sea que critique algo de ese cúmulo de información, o sea que cree otra perspectiva diferente sobre ese tema, es este translector el que posee las competencias transmedia desarrolladas.

El punto de encuentro entre la narrativa transmedia y la literacidad transmedia está en: el sentido amplio de narrar, según se ha explicado en páginas anteriores, involucra el acto de manifestar un qué, un mensaje; la distribución de contenido en diferentes textos mediáticos; la audiencia/estudiantes que sigue las pistas en los textos mediáticos; la audiencia/estudiantes que se transforma en productora de contenido; el producto diseñado ensancha el universo creado por los textos ofrecidos a la audiencia/estudiantes. Este es el plano analítico de la literacidad transmedia y se explica en el apartado 4 de este capítulo. La práctica transmedia de lectura y escritura potencia

habilidades, competencias y funciones en la que tanto información como textos son imprescindibles.

Tercero, la transliteracidad al ser considerada una convergencia de literacidades tal como postula Wilkinson, Frau-Meigs y Anderetta (2012) se confunde con la multiliteracidad propuesta inicialmente por Cazden, Cope, *et al.* (1996); primero, por el sentido trans- en el multi- y segundo, la idea entre textos o sistemas de información por el de modos y modalidades de representación. En qué convergen las literacidades y para qué, retomo la idea de la cultura de convergencia que es, “el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas” (Jenkins, 2006, p.14) que describe cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales. A pesar de que esta idea de Henry Jenkins sobre la convergencia es débil y ha sido altamente criticada (Balbi, 2017; Fagerjord y Storsul, 2007; Hay y Couldry, 2011; Hills, 2013, 2017; Lugmayr y Dal Zoto, 2015) da indicios sobre cómo funciona la literacidad. Y más la literacidad transmedia, la convergencia está en la textualidad que se encuentra en la información dispersa en diferentes medios, la convergencia y la literacidad se generan en el lector que se convierte en un (trans)lector y (trans)productor, en la convergencia en su espacio mental se dan las relaciones entre los diferentes textos; y también explica la convergencia teórica ya que son varias disciplinas que puestas en interacción explican un mismo fenómeno.

La literacidad transmedia que se genera con la información dispersa, puede confundirse con la multiliteracidad, “transmedia practices are based on and at the same time promote multiliteracy, which is the ability to interpret discourses from different media and language”¹⁸ (Scolari, 2009, p.590). La multiliteracidad como corriente de las literacidades se originan en la propuesta que lleva

¹⁸ Las prácticas transmedia se basan y al mismo tiempo promueven la multiliteracidad, que es la capacidad de interpretar los discursos de los diferentes medios y lenguaje. (T. de A.)

el mismo nombre en la década de 1990 con Billy Cope y Mary Kalantzis (1996). Las multiliteracidades no son sinónimo de la transliteracidad, mientras esta última enfatiza la adquisición de habilidades que se emplean en diferentes contextos informativos; las multiliteracidades se basan en la adquisición de un conjunto de literacidades digitales, visuales, musicales, corporales, entre otras que son requeridas para leer esos diversos textos y también para crearlos. La diferencia clave entre las multiliteracidades y la literacidad transmedia es que esta se basa en la textualidad, la semejanza que guardan diferentes tipos de textos. Scolari (2018) escribe esto porque para apreciar la semejanza es necesario partir de la diferencia y es necesario dominar las diferentes formas de representación para crear el texto mediático. Respecto a la propuesta de las multiliteracidades de Cope y Kalantazis, *et.al.*, he ubicado siete diferencias respecto a la literacidad transmedia:

1. Las multiliteracidades poseen un enfoque pedagógico. La literacidad transmedia orienta la creación, por parte del estudiante, de un hilo conductor entre los diferentes textos mediáticos.
2. En las multiliteracidades las actividades de aprendizaje no poseen una secuencia entre ellas. En la literacidad transmedia, el diseñador al haber colocado pistas entre los textos mediáticos que forman la mediosfera del currículo prevé una cohesión entre las actividades de aprendizaje que se desprendan de los textos. Esto no significa que el proceso interpretativo esté controlado por el texto, sino que se establece entre ellos una secuencia para diseñar una experiencia transmedia de lectura siguiendo el contenido curricular.
3. Las multiliteracidades parten de situaciones de aprendizaje. La literacidad transmedia parte de la unión o yuxtaposición de un mundo posible que genera experiencias en el mundo referencial del sujeto.

4. En el diseño pedagógico de las multiliteracidades los retos que se le proponen al estudiante se desprenden de lo que requiera la situación de aprendizaje. En la literacidad transmedia el reto es reconstruir a través de problemáticas.
5. Las multiliteracidades parten de los modelos de aprendizaje para que el estudiante logre su cometido en el aula. La literacidad transmedia utiliza los recursos tanto formales como informales para moldear un aprendizaje para toda la vida.
6. Mientras las multiliteracidades promueven la adquisición de diferentes literacidades, la literacidad transmedia no, “The essential idea here is that transliteracy is concerned with mapping meaning across different media and not with developing particular literacies about various media [and] the interaction among all these literacies”¹⁹ (Ipri, 2010, p.532).
7. La última gran diferencia es la que marca Ipri: la transliteracidad no es poseer diferentes literacidades sino la construcción de significado a través de diferentes textos mediáticos.

Otra característica de la literacidad transmedia es que la experiencia e involucramiento del estudiante son encausadas para comprender los textos mediáticos, crear y estructurar significado. Su objetivo, tal como plantea Ciastellardi es, “[transmedia] define an overall framework of observation and participation, in which different media, platforms, language and formats contribute to create a meaningful environment for users”²⁰ (2015, p.9), de esta manera el análisis y la interpretación de información que proviene de diferentes textos es importante, para crear una experiencia de literacidad transmedia. Si la información está únicamente en libros o solo en notas periodísticas no califica como transmedia, para que lo sea debe involucrar por lo menos dos textos

¹⁹ La idea esencial que tenemos es que la transliteracidad trata de mapear el significado a través de diferentes medios y no de desarrollar literacidades particulares sobre diversos medios [y de la] interacción entre todas estas literacidades. (T. de A.)

²⁰ [transmedia] define un marco general de observación y participación, en el que diferentes medios, plataformas, idiomas y formatos contribuyen a crear un entorno significativo para los usuarios. (T. de A.)

diferentes, incluso si son impresos por ejemplo libro y notas periodísticas o blogs y tuits. A mayor cantidad de textos involucrados mayor será el involucramiento ya que la semiosfera estará ricamente construida. Esto tendrá por consecuencia que el esfuerzo del translector será mayor al fluir en la mediosfera, como se aprecia en el siguiente apartado.

Cuarto, se ha referido que la transliteracidad parte de la transferencia de habilidades. La escasa competencia que tienen los estudiantes en impide trasferir sus habilidades de un ambiente a otro (Beetham y Sharpe 2010) se puede explicar desde dos perspectivas. El que no puedan transferir sus capacidades de un contexto a otro se debe a la falta de un algoritmo de procedimiento que una esas prácticas. James Potter (2009) usa este término para describir una secuencia de código mental que las personas emplean para guiar sus percepciones y acciones de acuerdo con el significado que dé a los mensajes (p.113). El no poder aplicar las mismas capacidades de un contexto a otro significa que no se han diversificado los usos de ese algoritmo porque se conoce poco o se tienen de manera rudimental.

En caso de que los estudiantes tengan las habilidades, pero no puedan transferirlas, no significa que estas sean inexistentes. Edwards, Ivanic, *et al.* (2009) realizaron una investigación con jóvenes universitarios, tenían el objetivo de definir aquellas literacidades que se transferían de un sistema o contexto a otro. La conclusión a la que llegaron fue que este movimiento es estable en ciertas situaciones o tareas específicas que excluyen la diversidad (p.13), disertan que el hecho de saber escribir no significa que esa habilidad sea transferible a diferentes contextos, ya que el contexto mismo sirve de límite para el tipo de escritura que se utilizará, “[writing and reading] were networked across her home life and her college life: literacy practices which existed in both

actornetworks, although subtly shifting in terms of the technologies and practices involved.”²¹ (p.175) Más bien, “Literacy and learning can be seen as distributed through the range of networks within which a person is interconnected.”²² (p.173) Este estudio deja ver que la transliteracidad en cuanto transferencia de habilidades podría darle poca aportación a un sujeto en sistemas de información diversos.

Más que centrarse en las habilidades transferibles de un contexto de información a otro, la literacidad transmedia requiere de habilidades para leer diferentes textos con el propósito de crear significado diseñando uno; al proponerse como estrategia implica también el diseño de una semiosfera curricular en la cual navegue el estudiante. La literacidad transmedia se diferencia de la transliteracidad ya que se basa en conexiones textuales que identifica el lector en su itinerario diverso de textos sobre los cuales encuentra un hilo proposicional. Esta conexión no es un elemento aislado, sino forma parte de un proceso de literacidad de información, por lo que la búsqueda, evaluación de textos, entre otros, enmarcan la literacidad transmedia y son necesarios para que esta se dé. Las multiliteracidades se diferencian de la literacidad transmedia en que afirman el reunir diferentes literacidades; mientras que la literacidad transmedia establece conexiones intertextuales entre diferentes textos.

Hasta aquí se ha revisado el término de transliteracidad, cómo nació con Gass para describir los experimentos textuales en sus novelas, después el término se empleó en el campo de las humanidades para dar cuenta de la lectura en formato digital y tradicional, se consolidó con Thomas en los Estudios de Medio y las Humanidades al proponer una lectura y producción transversal a

²¹ La escritura y la lectura están conectadas a través de la vida hogareña y la vida escolar: a pesar de que esta literacidad existe en ambas redes de acción cambia sutilmente de acuerdo con la tecnología y las prácticas involucradas. (T. de A.)

²² La literacidad y el aprendizaje pueden ser vistos de forma distribuida a lo largo de las diversas redes (contextos) en la que una persona está interconectada. (T. de A.)

plataformas, de ahí migró por una traducción al francés (Frau-Meigs, 2012, p.20) en donde se le conceptualizó bajo la esfera de las ciencias de información; mientras otros estudios mantuvieron su aproximación desde la cultura de convergencia.

La diferenciación entre transliteracidad y literacidad transmedia está en el enfoque, uno que privilegia el proceso informativo desde la necesidad de información hasta la creación y socialización; y el otro, lo estético que se relaciona a establecer conexiones, textualidades. La escuela francesa, como atestigua Serge Bouchardon siempre ha visto las narraciones digitales, por ende, lo relacionado a lo transmedia, ligado a los estudios literarios desde que Landow explicara su formación a la luz de las teorías posestructuralistas (2012, p.15). Para los franceses las narraciones digitales y la coexistencia de los medios eran plenamente informática no explicadas totalmente por las teorías existentes.

En este desarrollo del término transliteracidad-literacidad transmedia se aprecia una lucha por hacer prevalecer una visión en un territorio común. Mackey (2011), en la introducción de su ensayo, reconoce que los Estudios de Nuevos Medios han sabido dar respuesta a los cambios en la lectura y producción por medio del concepto “transliteracidad”; sin embargo, cree que la literacidad informacional debe hacer lo propio desde su perspectiva. De ahí que, este autor, proponga que la literacidad informacional sea metaliteracidad, y la definición de esta sea transliteracidad.

¿Por qué seguir empleando el término de transliteracidad cuando desde Gass el sentido fue entre diferentes modos de representación y a partir de Liu entre diferentes textos? A partir del recorrido teórico hecho se ha logrado observar el entramado por el que se construye el término de literacidad transmedia. La literacidad está imantada de la habilidad de información y lo transmedia da la perspectiva de cruzar a través de textos mediáticos. Literacidad transmedia es un término que gana claridad para explicar el fenómeno ya que es la competencia de leer “a través” de diferentes textos para construir un texto mediático.

La literacidad transmedia no es un fenómeno nuevo porque la información siempre ha estado dispersa en diferentes textos, los lectores críticos siempre han sido creadores. La diferencia es la rapidez con la que fluye la información, con los procesos de distribución, cadenas de producción, consumo de textos y la misma forma organizativa de la sociedad, la de tener la realidad en diferentes “pedazos” hipermediales que ligan el mundo digital y el no digital en diversos contextos. Esto nos empuja y exige explorar de manera interdisciplinaria fenómenos como la literacidad transmedia.

La literacidad transmedia es un término que revitaliza el fenómeno transdisciplinario desde una nueva perspectiva: el hilo conductor que une la información dispersa en diferentes textos mediáticos. Mientras la narrativa transmedia le da importancia a la franquicia como un elemento desde el que se articula y crea un mundo ficcional apoyado y promovido por la audiencia y seguidores; en la literacidad transmedia no hay una franquicia definida, los creadores de textos son parte de los mismos consumidores, esto es fundamental en la sociedad red pues en ella descansa su propiedad autoexpansiva. En el siguiente apartado se delinea una propuesta para que, con base en lo expuesto, se comprenda el flujo de literacidad transmedia y en el siguiente capítulo se delinearán las competencias involucradas.

4. Literacidad transmedia una propuesta

Ni la infoesfera ni la mediosfera pueden existir de forma independiente, es decir no se puede abordar un ecosistema de información sin considerar un ecosistema de medios. Esta coexistencia forma un *continuum*, en el que se realizan diferentes procesos comunicativos y creación de información en diferentes formas de organización social, este *continuum* es un gran sistema primario al que Lotman llama semiosfera (1996, p.12). Yuriy Tynianov, Roman Jakobson y Mijail Bajtin refirieron someramente lo que desarrolló Lotman, como semiosfera (Torop, 2005). La

semiosfera es un espacio abstracto en el que circulan lenguajes, textos y culturas (Torop, 2010, p.9) en ella se lleva a cabo la interacción entre el conjunto de organismos o sistemas, que a su vez poseen subsistemas o estructuras (p.16). A pesar de que los subsistemas están delimitados, como un individuo lo está de otro, se comunican por medio de textos. El texto es un enunciado en cualquier lenguaje que tiene la capacidad de mantener la frontera del sistema al que pertenece, pero también de poder adaptar elementos de otros sistemas (transmedialización). Es por lo que Lotman lo considera un espacio en sí mismo, una estructura única.

El texto, según Lotman, posee dos enfoques: cuando se le entiende por el lenguaje que emplea y cuando el texto es un dispositivo que permite reconstruir el código en el que fue estructurado el mensaje (1996, p.52). En el primer caso funciona como la transmisión de significados, el texto es una colección de reglas, de sintaxis, de imágenes, de composición, de silencios, manifiesta un todo estructurado en el que se transmite información. En el segundo caso, el texto cumple la función de generador de sentido (p.56), cuando deja de ser considerado un dispositivo que transmite información para ser una manifestación dialógica de varios lenguajes que se entrecruzan en él, “El texto es un espacio semiótico en el que interactúan, se interfiere y se autorganizan los lenguajes” (Lotman, 1996, p.67). El texto circula en el *continuum* de manera casi atemporal en el que se enriquece ininterrumpidamente. Por ejemplo, los cuentos de Poe fluyen en el *continuum* enriqueciéndose hasta convertirse en un cuerpo textual consolidado conformado por películas, autobiografías, y los textos donde se les ha analizado desde la Física, Psicología, Historia, no solo entre los diferentes sistemas de la semiosfera, también a lo largo del tiempo. En este sentido Ibrus escribe que, “any text can be described as transmedial on a generalizing level. In effect, any text is a transformation of previous texts in different media and any text continues its existence in culture

in different forms of media”²³ (2018, p.87). Tanto el texto, la cultura, los sistemas son considerados textos ya que se forman de un entramado de información interconectada, dinámica y cambiante. El lector frente a un texto tiene que reconstruir el entramado en el que fue estructurado, “basándonos en el texto que no es dado” (Lotman 1996, p.65) de manera manifiesta, pero está en él de forma latente como el contexto histórico, cultural, económico desde los cuales el autor configuró su mensaje. Para lograr comprender las conversiones que el autor ha realizado en el texto, el lector tendría que ser un clon del autor. Mientras eso llega a suceder el lector tiene una representación mental del texto, que al serla deja de ser el texto fuente que está leyendo, el texto tiene la capacidad de autogenerarse. Esta representación del texto o creación mental del texto (Schnötz, 2005) se origina porque hubo elementos captadores en el horizonte del lector que acoplaron y construyeron un puente de significado entre el mundo textual del lector y el texto que lee. El mundo del lector está moldeado por las lecturas que ha hecho de él, se conforma por los diversos textos que han moldeado su percepción de él mismo, de su mundo, de los otros y de su estar. Por eso Lotman escribe que el texto siempre está en el texto (1996, p.70) ya que, entendidos de manera amplia, tanto la cultura, el texto, los lectores y los diferentes sistemas son un entramado de interconexiones que se manifiestan en un artefacto comunicativo, este puede ser extraído como unidad de la semiosfera, pero no puede ser entendido sin ella, sin los otros textos involucrados en él. Esta convergencia en el texto resulta de la convergencia en la “matriz” de generación de significado del lector, en su pensamiento, en el que se generaron los puentes de significado entre diferentes textos. El lector manifiesta a su vez esta construcción en un texto que envía a la semiosfera, a su *continuum*.

²³ Cualquier texto puede ser descrito como transmedial en un nivel general. En efecto, cualquier texto es una transformación de textos previos en diferentes medios y continúa su existencia en la cultura en diferentes formas de medios. (T. de A.)

Ahora bien, surge la pregunta, ¿cómo se crean estas conexiones de textos disímiles de modalidades y géneros discursivos diferentes? Una respuesta obvia nos llevaría a afirmar que para algo múltiple requerimos de múltiples habilidades o multiliteracidades. Sin embargo, en un mundo donde abunda la diferencia y el cambio, guiados por la noria de Lotman, no es la diferencia la que necesita explicación, sino la similitud (Leander y Boldt, 2012, p.30) entre diferentes conexiones que apunten a la construcción de un texto, estas conexiones logran entramar un patrón o estructura que yace en los textos. De Beaugrande y Dressler llaman a esta interacción textualidad, que son principios que ayudan a crear conexiones del texto consigo mismo y entre otros textos (1997, p.16). Ahora bien, la literacidad transmedia es conexión de diversidad de textos por medio de la textualidad sea para la creación de significado por parte de un lector que refleja en un hilo proposicional plenamente interpretativo; es conexión por la representación de este significado materializado en un texto mediático; es la conexión entre la idea y su materialización. Lo que genera la textualidad proviene de la conexión entre el diseño arquitectónico de un texto (hipervínculos) que conecta diferentes espacios por la relación que existen entre sus modos (intermedialidad), los cuales sirven de coyunturas que articulan un mundo textual que posee una lógica (transmedial) estrecha, en un primer ciclo monomedial; en un segundo ciclo, extendida cuando este se transmedializa o cuando su contenido se dispersa en diferentes textos mediáticos. La translectura, construcción de significado a partir de la diferencia textual, toma lugar en el diseño y la relación modal, mientras que la representación, se ubica en lo que se ha llamado lógica transmedial.

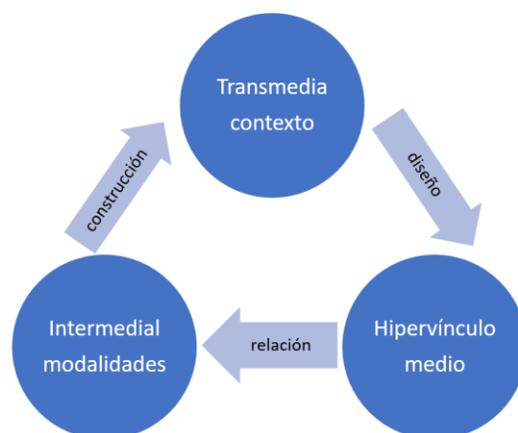


Figura 3. Acercamiento a un modelo de textualidad. Elaboración propia a partir de los autores revisados.

Tomaré el ejemplo de McLuhan (1996, p.30) sobre la luz eléctrica como ilustración de la textualidad. La luz eléctrica es información pura, que puede adquirir su materialidad a través de un medio, un foco. Hay diferentes tipos de focos incandescentes o halógenos, también hay diferentes tipos de bombillas, de colores, de formas, etc., que crean ambientes y se emplean para distintos fines, los juegos de luces en un concierto, explorar las fosas marinas, realizar una operación quirúrgica, encender la computadora. Claramente se pueden identificar tres elementos: la información que se manifiesta a través de un medio y de modos que tienen la capacidad de crear “ambientes”. Antes de ser un autor se es lector, se tiene que conocer cómo está diseñada la información, encontrar la relación de toda esa información que se consume posee una relación modal. A su vez el lector construirá una proposición la cual articulará de manera estrecha en un medio: una película, un ensayo, un estudio de fotografías, etc., o bien puede transmedializar esa proposición a otro medio, estas líneas se pueden transformar en un documental o construir la proposición con una base extendida considerando su dispersión en distintos medios. Así articularía un determinado contenido a un medio distinto y este tendría un tipo de relación modal con otro medio. Esta creación a su vez serviría para la construcción por parte de un lector que es un

prosumer, de otra representación estrecha o extendida. Sea que la representación fuere estrecha o extendida su contenido interactuará con otros textos.

4.1 Diseño hipervincular. Se entienden por hipervínculos aquellos elementos dentro de un texto que lo conectan con otro. Los hipervínculos forman parte del diseño del texto y pueden conformar varias rutas lectoras, no solo una. El vínculo puede estar caracterizado, electrónicamente, con una palabra o nota resaltada la cual se identificará aquí como concepto. Es un concepto, no por su cualidad gramatical, sino por su función dentro del texto, sirve de nodo o centro de dominio que direcciona la lectura hacia otro medio y/o modalidad, uniendo así dos o más espacios semióticos, textos. Retomo la definición de concepto de De Beaugrande y Dressler (1997), aunque ellos lo utilizaron desde una perspectiva gramatical con la que definían la cohesión. El concepto en la configuración de conocimiento puede activarse por medio de “establecer vínculo con los objetos, situaciones, acontecimientos y acciones” (p.149). El hecho de establecer un vínculo genera un movimiento de transición que cruza el espacio textual (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.92). Los conceptos pueden ser un verbo, un sustantivo, adjetivo que generalmente se presentan en modalidad escrita, en el que recae la interactividad del texto y permite presentar la ruta lectora de manera diferente. Los espacios entonces quedan conectados gracias al concepto activado, el hipervínculo funge como unión de interfaces en diferentes textos. Enslin (2013) lo define como la conexión de diferentes espacios (p.262), dentro de la semiosfera.

Este itinerario lector es el que en el ciclo primero de la literacidad transmedia recorre el lector, bien siguiendo los hipervínculos marcados en el texto o encontrando por él mismo vínculos de ese texto con otros. Este tipo de lector es translector, cuya función se explicará más adelante.

En el segundo ciclo, los hipervínculos establecen el ensamblaje del texto creado o el diseño efectivo que describe Pelizzi (2001) que es realizado por los operadores que “determinan la configuración de la identidad y que marcan los componentes que son recurrentes o las fronteras,

las conclusiones, las entradas, las proyecciones” (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.152). En este sentido Julien Favre (2000) considera los siguientes tipos de arquitectura textual: el enriquecido que posee otros recursos además del escrito; arborescente en el que el lector es el protagonista y permea en las diferentes ramificaciones; multifocal en el que se estructura desde diferentes perspectivas o puntos de vista; topográfica es la que posee múltiples entradas para el lector (internet); el algorítmico es el texto que se basa en el juego de roles con un sistema de reglas fijo (videojuegos); el multimodal emplea las interacciones entre los textos para presentar un contenido. Cualquier tipo de esta clasificación vincula dos o más espacios, si forman parte de una misma producción mediática se podrá considerar transmedia.

Como es notable, los hipervínculos requieren de una acción por parte del lector en un texto o con el texto. Ariel y Rafaeli (2012) determinan que la interactividad no es una propiedad de los medios sino deviene del intercambio que hay entre usuario, medio y contenido. En este sentido Zimmerman (2004) establece cuatro tipos de interactividad tres en el texto: cognitiva, funcional y explícita; y del lector con el texto que es la metainteractiva (p.158). La interactividad cognitiva es cuando se participa con el contenido del texto, las búsquedas específicas que se relacionan hacen al lector saltar de una parte del texto a otra o de una interfaz a otra. La interactividad funcional es la participación con la estructura material del aparato textual, puede ser el índice, las notas al pie, la bibliografía, el diseño gráfico de las páginas. La interactividad explícita es cuando se deben tomar decisiones, hay simulaciones dinámicas, eventos aleatorios. La metainteractividad es la participación cultural con un texto, tal como en las comunidades de *fans*, los textos colectivos. Este tipo de interactividad, que ya es hipervincular, no solo es lo que está dado en el texto sino es el nivel en el que el lector entra con los textos y él mismo determina esas conexiones espaciales lectoras y dialógicas con los textos.

El hipervínculo es pues un mecanismo de la textualidad, que permite desplazarnos a través de diferentes textos por los conceptos activadores que pueden estar marcados por el autor o son percibidos por el lector. En el primer ciclo transmedial el lector debe engranar todos esos textos que ha leído y establecer los conceptos activadores entre ellos. Estos conceptos darán un mapa acerca de los nodos sobre los que gira el contenido o información; no solo como las rutas lectoras que hizo sino sobre la información medular que está en juego dentro de los textos. En el segundo ciclo, los hipervínculos funcionan de manera inversa como las flechas que permiten el flujo de contenido en diferentes espacios, interfaces.

Pero ¿qué es lo que conecta el concepto activo del hipervínculo entre las diferentes interfaces? Puedo afirmar que las modalidades manifiestan la relación de un texto con otro por su frontera, y que les da la capacidad de vincularse dentro del horizonte del lector.

4.2 Relación intermedial. La intermedialidad, según Klaus Bruhn y Robert Craig (2016) se refiere a la interconexión de medios como expresión, intercambio de elementos comunicativos, estrategias y que juntos componen un entorno social y cultural (p.1). Para realizar vínculos entre diferentes medios es necesaria una frontera entre los espacios textuales, “intermediality is a result of constructed media borders being trespassed”²⁴ (Elleström 2010, p.9). Pero ¿qué es aquello que permite transgredir las fronteras? Elleström responde que son los modos y el aspecto atributivo del medio los que establecen un tipo de relación intermedial. Siguiendo al mismo autor, hay una diferencia entre modo y modalidad. La modalidad se refiere a las categorías que existen, material, sensorial, espaciotemporal y semiótica; por modo, a los elementos que componen cada una de las categorías (gestual, perceptual, espacial, etc.). Explicaré brevemente: la modalidad material es lo corpóreo del medio, la superficie plana, ondas sonoras, el cuerpo, la luz, etc. La modalidad

²⁴ La intermedialidad es resultado de traspasar las fronteras en que los medios se construyen (T. de A.)

sensorial son los actos físicos y mentales percibidos por las facultades sensoriales: la vista, el oído, el tacto, etc. La modalidad espaciotemporal son las cualidades dimensionales de los medios: anchura, altura, profundidad y tiempo. La modalidad semiótica involucra la creación de significado en el medio concebido, en este hay dos funciones: las proposicionales y las pictóricas, sea un índice, ícono o símbolo. Por ejemplo, una escultura tiene una modalidad material rocosa tridimensional, es sólida y estática, se percibe visualmente tiene calidad táctil y tiene una función icónica. Supongamos que se trata de *Two Urinals* de Robert Gover (1986) que emplea la modalidad semiótica en su modo icónico para relacionarse con *Fountain* de Duchamp (1921) y en su función proposicional la de interpretarse como preferencia sexual, de acuerdo con David Hopkins (2000). Este es un ejemplo de relación intermedial, sin embargo se complica entre dos medios o más que son diferentes, en este caso se habla de transmediación.

En las novelas experimentales de Gass, el uso de otros recursos traídos al libro como los juegos de imprenta, la imagen de la modelo, el libro como cuerpo, el efecto de lupa en el texto, etc., se pueden entender ahora ya no bajo el término de transliteracidad sino de transmediación. Lo que Gass llamaba transliteracidad era lo que en los Estudios Literarios desde la Escuela de Praga se venía conceptualizando, en especial Roman Jakobson (1896-1982), como trasposición intermedial. Esta consiste en dos procesos que han diferenciado los Estudios Interartísticos: la traducción intermedial que realizó Gass con los copos de nieve que equivalían a los asteriscos; y la trasposición intermedial que también se aprecia en Gass y que se explicará líneas abajo. La transmediación es una forma de relación intermedial junto con la multimedia, mix media e intermedia (Clüver, 2006). Lars Elleström (2014) explica que un producto transmedial debe ser entendido para referirse a las relaciones intermediales caracterizadas por transferencias potenciales o realizadas (p.11) esta transferencia es lo que llamamos transmediación, ocurre “when equivalent sensory configurations (sensory configurations with the capacity to trigger representations that

correspond to those of a source medium) are mediated for a second (or third or fourth) time and by another type of technical medium”²⁵ (2014, p.21). También se puede entender bajo otros términos como el de intermedialidad transformacional (Schröter, 2012), traducción intersemiótica (Torop, 2002), referencia intermedial (Rajewski, 2005) o trasposición intersemiótica (Hoek, 1995) en la que se presenta un medio fuente siguiendo el código del medio destino. Podríamos pensar que estos nombres son muy técnicos, rebuscados y que se puede entender muy bien bajo el concepto de remediación. Sin embargo, la remediación entendida como un proceso evolutivo en el que un nuevo medio abarca a otro rehabilitándolo (Bolter, 2000), es equivocado pues nos estaríamos alejando de lo que significa transmediación. Es decir, no hay una remediación en productos como los de Gass, las fotografías no están remediadas en el libro sino transmediadas, ¿cuál es la diferencia?

Elleström (2010) explica que el medio posee dos dimensiones: media y médium. La primera es el medio técnico, tangible, una computadora, un libro, un teléfono.... La segunda se forma por las categorías abstractas del medio atributivo y del básico, el atributivo son características estilísticas y comunicativas; el básico que son aquellas que comparten con otros medios como imagen estática, imagen en movimiento, texto táctil, texto audible, cuerpo icónico. En este sentido, no es posible que exista una remediación ya que los medios técnicos son diferentes, uno no puede abarcar a otro medio, uno es un libro y el otro es una impresión fotográfica. La transmediación se basa en los atributos del medio o en el medio básico que permite configuraciones sensoriales equivalentes en otros medios. Todos sabemos de la gran disputa entre la imagen estática y la narrativa escrita, de las fronteras que existen entre una y otra; sin embargo, comparten un elemento atributivo: ambas se leen a partir de la vista; y un elemento básico: son formas (imágenes) estáticas.

²⁵ Cuando las configuraciones sensoriales equivalentes (configuraciones sensoriales con la capacidad de desencadenar representaciones que corresponden a las de un medio origen) están mediadas una segunda (o tercera o cuarta) vez y por otro tipo de medio técnico (T. de A.)

Así, el medio, que es el libro, transmedializa el atributo visual de la fotografía o explicado a la manera de Elleström un medio técnico que es el libro, media un elemento atributivo que es la imagen estática representada en el medio técnico de la fotografía que a su vez representa a la modelo que posa para el fotógrafo.

Ahora bien, ¿qué sucede con la computadora? Por un lado, este es un medio técnico que ha logrado transmediar medios básicos y atributivos de otros medios técnicos. Por otro lado, las configuraciones sensoriales que son transferidas de un medio a otro son percibidas en una interfaz del medio. La computadora posee diferentes interfaces que componen su medio atributivo —no es la misma comunicación en Facebook, Twitter o Instagram a pesar de que las tres son plataformas de RSV— por lo que la transmediación en el medio técnico de la computadora, se basará únicamente en los elementos básicos entre sus interfaces o de estas con otros medios. La transmediación está sujeta a las capacidades del medio técnico este facilita o limita por su naturaleza técnica cierto modo de representación. Es aquí cuando ocurren cambios, transformaciones, Carey Jewitt escribe que, “the different modes available on the social plane have different socially shaped (and material) potentials or affordances for ‘carrying information’”²⁶ (2003, p.83). Por ejemplo, una novela como la de Gass que se transmedie a un podcast, afrontará el reto de lograr representar de manera auditiva el efecto de las imágenes o el del espejo.

Existe también transmediación cuando un texto se adapta a otro de diferente medio o interfaz. Por ejemplo, el poema *La siesta del fauno* de Mallarmé (1876), Debussy lo transmedió en el *Preludio a la siesta del fauno* (1894) el modo que los conecta es el texto audible que recupera la ensoñación del fauno por medio de la flauta lo cual crea la misma “impresión” que el poema. Ninjinsky en su adaptación a ballet (1912), produjo el mismo “escándalo” que el poeta maldito, la

²⁶ Los diferentes modos disponibles en el plano social tienen potencialidades o capacidades, formadas socialmente (y materiales) de manera diferente, para “llevar información” (T. de A.)

coyuntura entre los dos fue el modo sensorial de efecto del estímulo visual tanto de los versos eróticos como de los movimientos de los bailarines. En este caso, la transmediación de un texto fuente a varios destinos se ha identificado como un fenómeno de crosmedia que genera un mundo transmedia no nativo o en términos de Klastrup y Tosca (2004) un mundo transmedial. Sea transmedia o transmedial estos se crean mediante la relación intermedial basada en los modos o aspectos atributivos del medio.

Elleström llama transmediación al resultado de las relaciones intermediales que se realizan por transferencia actual o potencial (2014, p.3). La relación intermedial que es potencial es aquella que está en el primer ciclo transmedial, en la que el lector a partir de los diferentes textos que ha consultado logra dar un hilado proposicional por medio del hallazgo de puntos modales de encuentra entre ellos. En el segundo ciclo, son los que el creador establece.

La translectura ocurre cuando el lector ha logrado conectar dentro de su horizonte de lecturas, su semiosfera lectora, un entramado intertextual por conceptos que activa una necesidad de información y sobre la que construye un significado por medio estos conceptos activos que asocia en su semiosfera lectora. La lectura de diferentes textos mediáticos implica reconocer las diferencias particulares de su diseño para comprender la perspectiva particular de esa representación textual. Sin embargo, como se ha venido escribiendo, no es necesario poseer una literacidad visual para leer una pintura, fotografía...; no es necesario poseer una literacidad auditiva para leer una pieza musical...; no es necesario poseer una literacidad espacial entre muchas otras literacidades; y no es necesario porque, en palabras de Bill Cope (2015), existe un metalenguaje entre los diferentes modos.

Cualquier texto mediático tiene componentes estructurales semejantes que están en él: una proposición y los elementos que la sustentan. Las categorías de análisis propuestas por Elleström (2014) ayudan a poder distinguir las y analizarlas en diferentes tipos de textos. Al mismo tiempo

sirven de parámetro para construir una proposición y representarla, las diferencias de representación exigen competencia en el dominio de la estructura de representación y también en la manera en que la idea se materializa.

La literacidad transmedia parte de una semejanza a nivel metaestructural de los textos, no de la modalidad del texto. Es decir, se pueden establecer diferencias, disonancias, relaciones, generalización, etc. entre el contenido de los textos, esto es lo que permite establecer las relaciones intertextuales. A nivel estructural, la semejanza a partir de la estructura permite leer, analizar diferentes tipos de texto mediático.

La literacidad transmedia conecta aspectos complementarios, a la manera bajtiniana: semejanza/diferencia, lectura/creación, convergencia/divergencia, formación/currículo. La literacidad transmedia parte de la textualidad, de la semejanza, para materializar un texto en la diferencia. Se hace una translectura a partir de características estructurales en común, pero se crea un determinado texto que opta por un modo de representación particular. El texto que se crea puede ser entendido como la convergencia de otros textos, pero también la divergencia de ellos al formar parte del continuo de la semiosfera y verlo como un elemento que desencadenará otras reacciones, otros textos, que expandirán este continuo.

En esta investigación la literacidad transmedia es una estrategia que va de la mano con el currículo, ya que se encarga de crear una semiosfera nutrida a partir de lo curricular en la que el estudiante se convertirá en su ensanchador. La atmósfera transmedia basada en el currículo y diseñada cuidadosamente permitirá al estudiante fluir en ella y crear un texto que sea producto de su compromiso con su mismo mundo, es producto del empalme de semiosfera académica creada por el diseñador y la del estudiante. La literacidad transmedia genera una experiencia de lectura transmedia y un compromiso con su propio aprendizaje. La transversalidad de esta formación con el currículo se aborda en el siguiente capítulo.

4.3 Lógica transmedial. La lógica transmedial como un acto de representación se entiende, “Representation is the creation of meaning through the perceptual and cognitive acts of reception”²⁷ (Elleström 2014, p.12). Este tipo de representación puede ser extendida si las conexiones del producto resultan de un medio básico que direcciona a varios textos o se traduce de un texto a otro, segundo ciclo de literacidad transmedia. El primer caso se ha entendido por Javier Pardo (2018) como transmedia en el sentido que complementa o suplementan expandiendo un universo original (p.68); en el segundo caso lo llama transmediación puesto que hay una adaptación sea por transemiotización o traducción que reescribe (p.68). Clüver (2017) es más preciso al respecto, esta transmediación la entiende como un conjunto de relaciones intermediales basadas en la transferencia de un sistema semiótico a otro sistema y puede ser, empleando el lenguaje actual: en otro medio (crosmedia), fusión o emplame, yuxtapuesto (*mixed media*) y trasposición intersemiótica (transmedia). A diferencia de Javier Prado, supongo que cualquier tipo de transmediación ya es una extensión del sistema semiótico original, la extensión no es propia únicamente de lo transmedia. De hecho, un texto mediático al ser sujeto de transmediación crea a lo largo del tiempo una expansión, un mundo en sí mismo ya que se multiplican las versiones sobre un mismo tema, forma o medio; pensemos en Drácula, este ha creado un universo en sí mismo y una cultura alrededor de él, una cultura participativa que expande ese universo. Es por esta razón que se ha considerado estas dos facetas de lo transmedia como pertenecientes a una misma lógica. Existe una lógica de representación estrecha, el proceso inverso, en el que se direcciona a un texto mediático la conexión entre diversos modos y modalidades, este texto mediático se constituye por el entramado del lector y sirve como un elemento en el que convergen, mediante la estructuración

²⁷ La representación es la creación de significado a través de actos de recepción perceptuales y cognitivos (T. de A.)

intermedial del lector, el significado de todas las lecturas, es decir es el *prosumer* en su calidad de productor.

Antes de continuar, el lector al que se hace referencia en el primer ciclo es el translector. Scolari (2016) lo define como el sujeto capaz de interpretar e integrar en un único mundo textual los provenientes de diferentes medios y lenguajes (p.180). El perfil de este lector se encuentra desarrollado por Lacroix (2018) y concuerda con los niveles de exposición a los medios de Potter (2009).

El texto en el primer ciclo de la literacidad transmedia es la reconstrucción personal que dota de significado a las conexiones particulares que el translector crea de la intermedialidad dentro de su itinerario hipervincular de lector. Este ciclo se identifica con el trabajo de Vladimir Propp (1895-1970) quien encontró la gran historia que yacía en los cuentos populares y de hadas, no importaba la manera en la que estuvieran contados, la fábula era la misma. Propp (1985) llegó a esta conclusión abstrayendo de los cuentos los elementos constantes que son las funciones de los personajes y la manera en que las cumplen (p.33) en la misma secuencia. Así identificó diferentes actores de acuerdo con la función que tenían dentro de la narración: héroe, villano, buscador, ayudador, héroe falso, princesa y 31 funciones como el alejamiento, la prohibición, la transgresión, el nacimiento maravilloso, entre otras.

Retomo a Propp porque el lector actual debe abstraer, como lo hizo este teórico, de toda la información a la que accede, selecciona y organiza esa gran historia que subyace en ella para hacerla converger en una proposición que se represente en un texto mediático, tal como un ensayo, una película, a este tipo de texto se le nombra texto transmedial. El lector contemporáneo, a diferencia de Propp, se encontrará con un campo más complejo ya que su proposición enlazará información de diversa índole, de diseños y representaciones diferentes.

De acuerdo con Lotman todo texto en la semiosfera no nació solo sino según los textos previos a él, en este sentido un texto es la transformación de otro texto. Indrek Ibrus define, “transmedial text consisting of multiple texts in different modalities that form parts of different cultural subdomains, is a complex entity coded in a number of ways and as such calls for a cultural semiotic analysis”²⁸ (2018, p.84). Es aquí el punto de encuentro entre los estudios de literatura comparada y los estudios transmedia. Por un lado, un texto es considerado como un solo artefacto autodefinido, pero también como el cruce de otros textos, en él convergen textos de distinta índole en este sentido es el que el texto mismo es transmedial. Por otro lado, hay textos que se enlazan bajo un sistema atributivo del medio y que los hace ser parte de una tradición; pensemos en la figura de Don Juan, o en la del vampiro. A pesar de que cada cultura tiene su vampiro, este se crea bajo una sombrilla contextual del vampiro universal, Drácula.

De esta manera, un texto transmedial “it allows us to conceptualize a lot of the individual medial representations of a historic event or a cultural motif as one transmedial text”²⁹ (p.88). En el caso de Drácula, el sistema gótico que circula en la semiosfera crea un “mundo transmedia”, Lotman orienta este tipo de estudios a no centrarse en el grado o nivel de influencia de un texto sobre otro, sino en saber en qué condiciones culturales el sistema se hace necesario en el desarrollo creador del texto (Lotman, 1996, p.45). El texto transmedial hila diferentes recursos y se inserta en el *continuum* ya que da una interpretación bajo ese contexto nutrido de diferentes textos. Un texto transmedial se construye en referencia a otros textos a partir de los cuales construye o reconstruye un tema.

²⁸ El texto transmedial consiste en múltiples textos en diferentes modalidades que forman parte de diferentes subdominios culturales, es una entidad compleja codificada de varias maneras y como tal demanda un análisis semiótico cultural. (T. de A.)

²⁹ Nos permite conceptualizar muchas representaciones individuales mediáticas de un evento histórico o un motivo cultural como un texto transmedial. (T. de A.)

Lo transmedia en su segundo ciclo de representación extendida se entiende en la elaboración de un transtexto nacido para ser representado en diferentes artefactos textuales o bien como producto de una transmediación. Este segundo ciclo lo caracterizo por el dialogismo de Mijail Bajtin (1975). El afán de Bajtin fue encontrar unidades inherentes a la novela, e identificó cuatro que se entretajan en ella y que la hacen ser polifónica, plurilingüística y pluriestilística. El polifonismo recae en la palabra la cual se caracteriza por el diálogo que mantiene con el objeto, representa las ideas, puntos de vista y valoraciones de las que está impregnado ese objeto (p.94). Este objeto entra en el horizonte del autor, pero también en el de los diferentes personajes que forman parte de la novela y que desde su propio contexto interactúan en el desarrollo de la trama; de igual forma este objeto materializado en la palabra forma parte del horizonte del lector.

Se relaciona el dialogismo de Bajtin con este segundo ciclo ya que, como la palabra entiende y dialoga a lo largo de la novela, así una producción transmedia, que contempla diferentes textos para ser presentada, hace dialogar entre sí los medios y modalidades que involucra. De esta manera se crea un transtexto que proyecta un contexto transmedial no centrado en un solo medio sino extendido. Sea por el transtexto o por la transmediación de un texto “estrecho” que se representa en otros medios, se genera un dialogismo entre todos estos productos.

Denzell Richards (2017) escribe sobre el transtexto y argumenta que ha existido mucho antes que el término mismo, “suggesting that various transtextual/-medial cultural logic preexist our contemporary (albeit articulated differently in various historical contexts) and have not been determined by technological or commercial developments alone”³⁰ (p.12). Denzell ilustra la creación del transtexto en la Edad Media bajo la institución del cristianismo que fue el que reguló

³⁰ Sugiriendo que varias lógicas culturales transtextuales/-mediales preexisten a la actualidad (a pesar de que circularon de forma diferente en varios contextos históricos) y no han sido determinadas únicamente por desarrollos tecnológicos o comerciales (T. de A.)

el uso y la interpretación de las imágenes como lo hacen hoy en días los emporios mediáticos. El cristianismo amplió el repertorio de la Biblia por medio de himnos, textos hagiográficos, tratados de los padres, manuales de interpretación, cantatas, pastorelas, la arquitectura de las iglesias, la talla de imágenes. La Iglesia empleó la narración bíblica como el eje central de su institución, “to make systematic use of coherent over-arching master-narratives with established continuity to support their hegemonic power”³¹ (p.24), lo que decidían las autoridades eclesiásticas franqueaba la decisión autoral sobre la creación de los textos. Entonces, un transtexto se basa en una intermedialidad de un texto origen que se extiende a otros medios o bien cuando se emplea un modo básico que atraviesa diferentes sistemas de representación, los cuales crean en conjunto, tal como el cristianismo, un transtexto. Sin embargo, cada una de sus partes proyectarán una parte del mundo que construyen en conjunto. Este es el caso de *Star Wars*, en el que cada medio ha contribuido a la formación de este contexto o mundo transmedia.

5. Recuento

En este capítulo se ha revisado el término de transliteracidad, cómo nació con Gass para describir los experimentos textuales en sus novelas. Después el término se empleó en el campo de las Humanidades para dar cuenta de la lectura en formato digital y tradicional, se consolidó con Thomas en los Estudios de Medios y las Humanidades al proponer una lectura y producción transversal a textos mediáticos. De ahí migró por una mala traducción al francés en donde se le conceptualizó bajo la esfera de las ciencias de información. En ella se aprecia una lucha por ganar territorio a los Estudios de Medios, de ahí que Mackey proponga que la literacidad de información sea metaliteracidad y cuya definición no sea sino la de transliteracidad. Se ha explicado la relación entre estos dos elementos dentro del paradigma del informacionalismo, por lo que se concluye que

³¹ Para hacer un uso sistemático de narrativas maestras coherentemente abarcales con continuidad establecida para apoyar su poder hegemónico (T. de A.)

lo adecuado será emplear literacidad transmedia. Ya que la literacidad está imantada de la habilidad de información y la transmedia da la perspectiva de cruzar a través de textos mediáticos. Este término gana claridad ya que es la habilidad de ir a través de diferentes textos para construir un producto que a su vez también será mediático. La aprensión del término bajo la literacidad informacional ha logrado el desfase entre este y el concepto que se ha consolidado. La propuesta de literacidad transmedia como estrategia de enseñanza-aprendizaje parte de la literacidad de información propuesta por la transliteracidad para enmarcar la translectura de diferentes textos mediáticos y la creación de uno. Como bien explica Imre Lakatos (1989, p.96), estos dos son programas que luchan entre sí por diferenciarse y en esta lucha por emerger como área disciplinar es que comparten características.

La literacidad transmedia se basa en encontrar categorías de análisis que sean invariables a todos los textos esto ayuda al lector a establecer más fácilmente la textualidad entre ellos, los textos mediáticos son de diverso género discursivo presentados en diferentes modalidades. De esta manera no se tendría que aprender a analizar un texto escrito y después un texto auditivo, etc. El establecimiento de estos pilotes invariables a cualquier texto, los cuales se retomaron de Elleström, facilita el análisis de cualquier texto, sin necesidad de poseer multiliteracidades o multimodalidades; ya que la literacidad transmedia se basa en la semejanza. Para ser más contundente, esta literacidad al basarse en microhabilidades (análisis, comprensión lectora, criticidad...) no tendría por qué replicar el analfabetismo de un texto mediático a otro. En otras palabras, el hecho de ser analfabeto de textos impresos no implicaría serlo de textos audiovisuales, no es un doble analfabetismo, es solo uno (basado en varias microhabilidades) porque la literacidad transmedia a nivel macro, parte de semejanzas, de la textualidad entre los diferentes textos mediáticos.

La construcción de la literacidad transmedia, por lo tanto, no yace en el debate entre preferir o iniciar esta formación privilegiando un texto sobre otro. No existe una secuencia de literacidad de textos mediáticos porque la literacidad transmedia se basa en lo que es común a ellos y se enfoca en crear semiosferas, experiencias de aprendizaje altamente diseñadas entre diferentes textos mediáticos, primero para dispersar conscientemente un contenido y regar pistas entre los textos que estudiantes seguirán; después ayudarlos a crear un texto mediático. En caso de que el estudiante no transite en las diferentes modalidades y solo realice una lectura de los textos escritos o viceversa no se puede considerar una translectura, ya que sólo la habrá realizado en un medio/modalidad y quedará sin las herramientas para completar el cometido propuesto a partir de la necesidad de información. La literacidad transmedia se propone en un plano de enseñanza-aprendizaje a nivel de práctica escolar para que los estudiantes expresen los significados que construyen a lo largo de su proceso de aprendizaje.

La literacidad transmedia parte de una semejanza a nivel metaestructural de los textos, no de las modalidades que adopte el texto. La literacidad transmedia conecta aspectos complementarios, a la manera bajtiniana: semejanza/diferencia, lectura/creación, convergencia/divergencia, formación/currículo.

El ciclo doble de literacidad transmedia yace en relación con el lector-creador de textos y las maneras de crear un contexto transmedia que se han llamado ciclo. Los ciclos de literacidad transmedia que se propone giran sobre un mismo eje de textualidad de manera inversa, de ahí que se haya identificado como dobles ya que pueden ir hacia un lado como al otro. La literacidad transmedia parte de la idea de un “a través” de diferentes textos, sujetos, contextos, acciones. La literacidad transmedia en un primer ciclo es la capacidad del sujeto en lograr dar coherencia a esa información disímil, inestable, no relacionada y dotarla de sentido sobre el que construye un significado. La construcción de significado proviene del involucramiento y del compromiso por

comprender la significación textual y de generar significado. En este sentido es un texto que se nutre de textos heterogéneos a los cuales el creador les da un hilado particular y que contribuyen a la autoexpansión de la información. En concreto, es la capacidad de dar convergencia creativa a la información proveniente de múltiples textos mediáticos, o un tipo de texto transmedial, representación estrecha. Todo texto, desde la perspectiva de Lotman, es ya una convergencia de diferentes textos tamizados y estructurados en la consciencia de un autor. Esta convergencia se manifiesta en la creación de significado o una proposición que refleja la generación de nuevas conexiones entre nodos de la red de la semiosfera. Es decir, el texto en el primer ciclo puede ser un documental o ensayo académico en el que el autor consultó diferentes fuentes a partir de las cuales fundamentó su visión del mundo.

El segundo ciclo de literacidad transmedia corresponde a la extendida o transmedialización del texto que surge en el primer ciclo. Es la traducción de este texto a un transtexto, en el que se yergue y crea en sí mismo un microuniverso de información. La transformación de texto a transtexto distribuye la información en diferentes textos entre las cuales se mantiene el hilado planteado inicialmente. En el segundo ciclo este texto sigue una representación extendida, en el que su diseño arquitectónico cubre diversos textos mediáticos en los que se traslapan modos, lo cual le da un sentido de continuidad.

Estos dos ciclos pueden o no ser consecutivos. Por ejemplo, la representación estrecha es: después de consultar diferentes fuentes se realiza un texto sobre el uso de temas góticos como denuncia de los abusos a la sociedad civil mexicana. En el segundo ciclo se transmedializa este texto en diferentes textos de acuerdo con la modalidad que exprese mejor cada parte del contenido del texto, de esta manera se crea un mundo transmedia de ese texto “madre”. La audiencia/estudiantes puede sumergirse en este microuniverso, tener una experiencia profunda para ser copartícipe de esta propuesta y colaborar en su construcción-creación, en sentido inverso al

primer ciclo. Es decir, no haciendo de él una representación estrecha en un texto mediático, sino expandiendo la información en otras formas de texto. El texto del primer ciclo puede o no estar diseñado para transmedializarse en el segundo.

En medio de un mundo bombardeado por información en el que el ser humano fluye a través de ella, la textualidad nos permite construir puentes de significado en un contexto inestable y caótico. La textualidad basada en la arquitectura del texto hipervincular, qué uno, el establecimiento de relaciones intermediales, cómo lo uno, y la construcción de textos bajo un contexto transmedia, por qué lo uno, son los puntos sobre los cuales gira el caleidoscopio de la semiosfera.

En el siguiente capítulo se abordarán los componentes de la literacidad transmedia en cuanto a formación de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo II

Un acercamiento cognitivo a la literacidad de medios

Definir la frontera las áreas disciplinares fue una labor progresiva, Wallerstein (1996) escribe que en el periodo de 1850 a 1914 se demarcaron los límites actuales consolidándose en el lapso de 1914 a 1947. Las disciplinas al quedar delimitadas, como tales, lograron crear un espacio fundacional propio que les permitió desarrollar y fortalecer su núcleo constitutivo. Este a lo largo del tiempo ha acumulado conocimiento robusteciéndose y engrosándose, trayendo por consecuencia dos cosas: primero, la expansión de la disciplina genera ramificaciones, bifurcaciones; segundo, la producción exponencial de la disciplina genera que se recurran a otras disciplinas para renovar su enfoque y continuar ampliándose. Mattei Dogan (2001) explica esta doble tendencia en la que por una parte cada disciplina defiende su “territorio”, pero por otra la frontera siempre se transgrede por la diversidad de conocimiento que rebasa la propia disciplina y requiere de una interacción cada vez mayor con otras, convirtiendo la frontera en un espacio de hibridación y amalgama disciplinar.

En el trabajo de James Potter (2004, 2009, 2015) se observa este fenómeno, él construye un marco teórico híbrido para estudiar temas emergentes como la literacidad transmedia. El marco de referencia de Potter se nutre de la variedad de propuestas cobijadas bajo el cognitivismo y es producto del traslado y aplicación de estos enfoques en la arena de los Estudios de Medios.

El objetivo de este capítulo es explicar el modelo propuesto por este teórico para comprender, desde esta perspectiva, la literacidad transmedia como estrategia de enseñanza-aprendizaje. La literacidad transmedia al proponerse como la creación de puentes de significado entre diversos textos queda inscrita en la literacidad de medios. En este sentido, el primer apartado versa sobre la necesidad de crear una teoría cognitiva de los Estudios de Medios; el segundo apartado, sobre el marco de referencia de Potter basados en postulados de la teoría cognitiva; el tercero, se centra en

la relación entre literacidad transmedia y el marco planteado para establecer la formación implicada. El término “audiencia” se emplea en un sentido amplio, en el enfoque de esta investigación apunta a la audiencia escolar, los estudiantes. La audiencia es un conjunto de individuos expuestos a un mensaje particular, en este sentido los estudiantes como un conjunto de individuos expuestos a mensajes académicos, los convierte también en una audiencia. La audiencia comparte características similares, gustos, edad, intereses, propósitos, etc., que los vinculan a ciertos textos. Importar el término “audiencia” y empalmarlo con el de estudiantes no tiene la finalidad de ver a la educación formal como una especie de industria del entretenimiento, pero sí empujar a verla desde otra perspectiva capaz de crear experiencias, compromiso, inmersión, una semiosfera que inyecte al estudiante de avidez por no desear salir de ella.

1. Los medios y la teoría cognitiva

Potter tiene una vasta producción bibliográfica; sin embargo, para los fines que interesan a este capítulo me centraré en tres libros a lo largo de los cuales ha desarrollado y ampliado su propuesta teórica: *Theory of Media Literacy. A cognitive approach* (2004), *Arguing for a General Framework for Mass Media Scholarship* (2009) e *Introduction to Media Literacy* (2015). En el primer libro Potter se centra en el sujeto, mientras que en el segundo amplía su visión y considera las organizaciones mediáticas, el mensaje o texto mediático, las audiencias y los efectos. En el tercero, retoma la aproximación cognitiva aplicándola en la literacidad de medios ubicada en la audiencia. En conjunto, Potter dibuja un marco delimitado, pero ¿cuál es la necesidad de tomar conceptos del cognitivismo para aplicarlos a la literacidad de medios?

Hay una amplia literatura sobre la corriente cognitiva que se ha centrado en contextos intra e interpersonales aplicados a los medios como: Albert Bandura y su teoría de aprendizaje social (1987) y la teoría social cognitiva (2001); Leonard Berkowitz (1994) que promovió test empíricos sobre la influencia de los medios en las personas; la Teoría de Aprendizaje Multimedia de Richard

Mayer (2009) o el modelo integrativo de texto-imagen de Wolfgang Shnötz (2010) que se basa en la memoria de trabajo, por mencionar algunos. La propuesta de Potter tiene el objetivo de comprender la información que obtiene la gente de los textos mediáticos y cómo interactúan con ellos (2004, p.268). Este teórico ofrece una visión en la que explica los estados en los que las personas experimentan su proximidad con los textos mediáticos y los procesos involucrados que realizan las personas para comprender el mensaje y ser capaces de crear significado. Potter se centra en las características únicas de las exposiciones a los textos mediáticos de todos los días más que una a largo plazo,

A cognitive theory of media literacy would help direct attention to how people encounter the massive flow of media messages in their everyday lives, that is, how they make filtering decisions, how they efficiently make connections of symbols in the messages with learned meanings, and how they construct novel meaning for themselves.³² (Potter, 2004, p.270)

Si es posible conocer cómo trabaja la mente humana en interacción con el flujo de los textos, también se podrá dirigir la literacidad de medios para desarrollar competencias y habilidades en los estudiantes además de ayudarlos a lo largo de sus tareas de procesamiento de información. Se pueden encausar las preocupaciones acerca del currículo, como en qué grados se debe enseñar determinadas habilidades, cómo hacerlo, en qué secuencia instruccional, entre otras preocupaciones, con la literacidad de medios. En este sentido, Potter no intenta crear su propia teoría, especialmente cuando disciplinas cercanas ofrecen perspectivas de análisis útiles,

I am arguing that when we import an idea, we typically need to transform it in some way to fit the purpose of explaining some aspect of the media, and this usually requires some

³² Una teoría cognitiva de la literacidad de medios ayudará a dirigir la atención a cómo las personas se encuentran con el flujo masivo de los mensajes mediáticos en su vida cotidiana, es decir, cómo toman decisiones de filtrado, cómo hacen conexiones eficientes de símbolos en los mensajes con significado aprendidos y cómo construyen un nuevo significado para ellos mismos. (T. de A.)

translation. These translations serve to tailor the constructs for our own purposes³³ (2009, p.19)

De esta manera Potter hibrida conceptos sobre los Estudios de Medio, Pedagogía y Psicología. La Psicología cognitiva “se concibe como la explicación de la conducta, entidades mentales, estados, procesos y disposiciones de naturaleza mental, para los que se reclama un nivel propio de discurso” (Rivière, 1987, p.21). Bajo esta definición se guarecen diversas corrientes de pensamiento. Pozo (2006) identifica en esta variedad un núcleo que considera al ser humano como procesador de información. Según él existen dos enfoques: uno basado en la inteligencia artificial y la ciencia cognitiva que consideran que el ser humano y la computadora son sistemas cognitivos cuyo alimento es la información; el otro, el que emplea el vocabulario y los conceptos de informática sin aceptar esta equivalencia.

De acuerdo con Pozo el procesamiento de información se caracteriza por explicar las acciones y representaciones de las personas por sus entidades mentales como la memoria, filtros, capacidades de procesamiento (2006, p.49). El supuesto fundamental es que la información se puede descomponer en unidades más específicas, estas unidades son nodos e indicadores que dan forma a una red asociativa de la misma forma en que se estructura la mente. Los nodos son referentes y definiciones, los indicadores son los vínculos que unen los nodos, así el funcionamiento cognitivo constituye un proceso complejo que forma las redes. Allan Collins y Elizabeth Loftus (1975) propusieron que las ideas son asociaciones entre los nodos, cuando una persona piensa, el nodo donde se almacena la idea se activa y la energía psíquica se dispersa a otros nodos con los que está conectada. Esta red asociativa es abierta y está en constante cambio, el

³³ Lo que estoy argumentando es que cuando importamos una idea, normalmente necesitamos transformarla de alguna manera para que coincida con el propósito de explicar algún aspecto de los medios, y esto generalmente requiere de traducción. Estas traducciones sirven para adaptar las construcciones para nuestros propios fines. (T. de A.)

acomodo de nuevos nodos se determina por la frecuencia con que la persona accede a esa variedad de conexiones. Los vínculos entre ellos pueden ser cortos, si la persona recurre continuamente a ellos, o largos si no lo hace.

Un término que se ha empleado para denominar esta red de asociaciones es el esquema. Este es una estructura que describe una secuencia apropiada de eventos en un contexto particular o una secuencia predeterminada de acciones que definen una situación conocida (Schank, 1982, p.270). El esquema se organiza jerárquicamente donde las unidades más globales se subdividen en otras simples, representan conceptos genéricos que varían en niveles de abstracción y representan conocimientos más que definiciones (Rumelhart, 1985). Los esquemas se estructuran, de acuerdo con Rumelhart (1984) en: crecimiento, reestructuración y ajuste. El crecimiento es la acumulación de nueva información en los esquemas sin modificar los conocimientos existentes. Cuando los esquemas no bastan para comprender o interpretar una situación es necesario generar nuevos esquemas o modificar los existentes, esto sucede en un proceso de ajuste. Un esquema se puede ajustar por tres formas: por modificación de los valores que se dan por defecto de un esquema; por generalización del concepto al sustituir un valor y por especialización del concepto. El ajuste es producto de la práctica y modifica el campo de aplicación de un esquema. La generación de nuevos esquemas se lleva a cabo por el proceso de reestructuración que consiste en la formación de nuevas estructuras conceptuales.

Ahora bien, Potter se sirve de los esquemas para construir los algoritmos, este término lo emplea para denominar a una secuencia de código mental que las personas usan para guiar sus percepciones durante las exposiciones e interpretar el significado de los textos (2009, p.113). El algoritmo está en constante cambio y modificación, se caracteriza por su tipo, estructura y especificidad. Según su tipo, los algoritmos son declarativos y procedimentales. Según su estructura, consisten en nodos que se vinculan de forma simple, en serie de redes simples y redes

jerárquicas, la diferencia entre una simple y una jerárquica no está en la cantidad de nodos sino en la manera compleja en la que están unidos. Según la especificidad es el grado en el que el algoritmo procede para dirigir una tarea de la mano sin obstáculos. La adquisición de algoritmos puede ser de manera consciente, de otra persona o de sí mismo; o de manera inconsciente cuando el aprendizaje es incidental o hay un aprendizaje implícito. En el apartado “Flujo de tareas de información” se observará cómo en el modelo de Potter se engarzan los algoritmos que rigen las tareas de procesamiento de información según el estado de exposición que tengan las personas a un texto mediático.

Deseo retomar dos aclaraciones que realiza Potter (2004): los esquemas y la estructura de conocimiento comparten algunas cosas en común, ambas son construcciones que hacen las personas desde su experiencia, no nacen con ellas, están compuestas de información cognitiva, emocional, estética y moral, pueden ser usadas para hacer sentido del mundo, son orgánicas, están en constante cambio. La diferencia entre esquema y estructura reside en cómo la gente las construye y cómo organiza la información. Los esquemas se construyen rápido y eficientemente por el vínculo de pares de elementos; las estructuras de conocimiento son cuidadosamente construidas de una manera sistemática y consciente. La ubicación de un concepto importa más a los esquemas; las estructuras de conocimiento requieren de pensar, construir y mantener una eficiencia a largo plazo, centran la atención en el conocimiento más que en la información y que en la organización.

Potter establece una diferencia entre información y conocimiento. La información está plasmada en el texto mediático y es producto del conocimiento de la persona quien lo compuso. Es decir, el conocimiento reside en la mente de la persona y se plasma exteriormente en el texto y será la información que otra persona interprete. El conocimiento refleja lo que ha sido ya interpretado por la persona y por lo tanto refleja estructuras que proveen el contexto y exhibe significado en cualquier tipo de texto mediático. Haciendo referencia a la literacidad transmedia, no es necesario

diferenciar el tipo de información ni el tipo de texto ya que parte de la textualidad y mantiene un nivel de interpretación siguiendo los parámetros propuestos por Elleström (2014) en el capítulo anterior.

Think of messages as the raw materials and skills as the tools you use to do something with the raw materials. That [...] is pulling the information out of the messages and turning that information into knowledge, that is, to reconstruct the information so that it will contribute to our knowledge structures. A characteristic of higher media literacy is the ability and habit of transforming information into knowledge structures.³⁴ (Potter, 2009, p.52)

Potter identifica los conceptos claves para tener antecedentes, adopta una postura neutra. De esta forma no se encontrarán posiciones polarizadas como si los efectos de los textos mediáticos son débiles o fuertes, si las personas son pasivas o activas o qué influye más si el contexto o las personas.

2. Modelo de literacidad de medios

El modelo de Potter parte de cinco principios (2004). Primero, las instituciones son responsables de proveer una estructura básica de conocimiento, pero a menos que la persona acepte responsabilidad sobre su grado de literacidad no habrá alguna motivación para el cambio. Segundo, los seres humanos somos seres interpretativos. Tercero, los individuos necesitan adquirir un número significativo de interpretaciones del exterior para que puedan comprender y usar los símbolos comunes para comunicarse con ellos. Cuarto, las estructuras de conocimiento proveen una cartografía clara para ayudar a navegar mejor en los textos mediáticos. Quinto, el propósito de

³⁴ Se piensa en los mensajes como la materia prima y las habilidades como las herramientas que se usa para hacer algo con la materia prima. Esto [las tareas de procesamiento] es sacar la información de los mensajes y convertirla en conocimiento, esto es, reconstruir la información para que contribuya a nuestras estructuras de conocimiento. Una característica de la literacidad de medios superior es a la capacidad y el hábito de transformar información en estructuras de conocimiento. (T. de A.)

la literacidad de medios es empoderar a los individuos a seleccionar y generar soluciones que les permitan alcanzar sus objetivos.

La propuesta de Potter se centra en cuatro factores principales (Figura 4): uno las estructuras de conocimiento que alimentan de información al locus personal; dos, la motivación de las decisiones, las cuales se toman guidas por el locus personal y por el tercer factor, el conjunto de competencias y habilidades que sirven de herramientas para efectuar las tareas de procesamiento, este último es el cuarto factor, que llevan a cabo las personas. En los siguientes apartados se explicarán cada uno de estos factores, siguiendo lo propuesto por Potter.

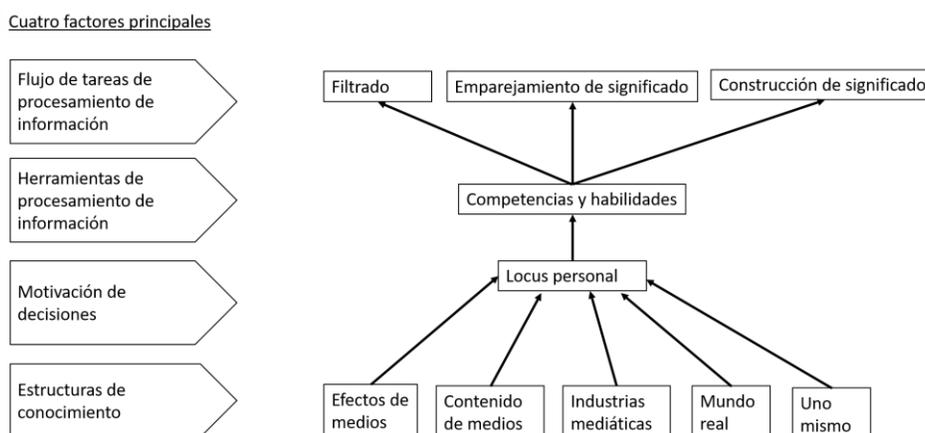


Figura 4. Modelo cognitivo de literacidad de medios. Tomado de Potter, 2004, p.68. (T. de A.)

2.1 Estructuras de conocimiento. Se definen cuatro estructuras: los efectos de los medios, el contenido de los medios aquí entendidos como textos mediáticos, las industrias mediáticas y la audiencia (en el libro de 2009 Potter unifica el mundo real y el yo en la audiencia). Estas estructuras pueden ser examinadas de forma independiente. Cuando las personas tienen un amplio conocimiento sobre un tópico particular tienen una estructura de conocimiento fuerte y bien desarrollada, usualmente están motivados a adquirir más información y son capaces de integrarla rápidamente a su estructura de conocimiento. Para construir una estructura de conocimiento sobre literacidad de medios significativa se deben considerar las siguientes áreas:

Las industrias mediáticas son entidades de personas y recursos que compiten por talento entre ellas para construir audiencias a las que proveen textos mediáticos. Las industrias desarrollan funciones estéticas, sociales y políticas, aunque su primera función es económica. Se deben considerar sus nombres, cómo evolucionan, esto ayuda a valorar las decisiones que toman sobre la gestión de su contenido y el *marketing* que realizan.

Los textos mediáticos se configuran usando fórmulas para atraer y mantener la atención de una audiencia, de manera que se condiciona por el número de veces a las que se haya expuesto a estas fórmulas. El texto atrae y mantiene a la audiencia lectora, para maximizar su valor se incrementa los beneficios y disminuye el costo. Es decir, los lectores dotan de valor al texto por los beneficios y costos que le trae, es un beneficio al incrementar el conocimiento, entretenimiento, una experiencia emocional o la combinación de ambas. El costo es el recurso que los individuos pagan por la exposición al texto mediático. Las fórmulas se emplean para atraer y mantener a la audiencia, cuando la estructura es simple las fórmulas estándar hacen que las personas sigan con facilidad el texto mediático, reduce el costo psíquico. Por ejemplo, si se conoce la fórmula del ensayo será más fácil identificar la idea principal, los argumentos, el aparato crítico, etc. Sin embargo, hay textos que se desvían de la fórmula y generan sorpresa y suspenso, el talento es saber diseñar un contenido cómo seguir las fórmulas y sus desviaciones para mantener a la gente interesada. La audiencia busca el valor de los textos, calcula el beneficio y los costos como dinero, tiempo y energía psíquica. Las personas constantemente evalúan el significado de los textos por medio de un proceso dual de emparejamiento y construcción.

Los textos mediáticos desatan, alteran o condicionan algo que ya existía anteriormente en la semiosfera del lector. Los efectos se manifiestan en una conducta, conocimiento, actitud, creencia, emoción o algo psicológico ya sea a nivel individual o pueden alterar algo en la sociedad, en el público o en una institución. Si es individual el efecto de los es lo que una audiencia experimenta

durante la exposición al texto o una consecuencia de la exposición. El nivel de efecto depende del tiempo y nivel de exposición. Los textos están constantemente ejecutando una influencia en los individuos directa o indirectamente, pueden desencadenar fluctuaciones y durar un tiempo corto o largo.

2.2 Decisiones motivadas. Locus personal es un término que Potter retoma de Rotter (1966) no como rasgo de personalidad sino como un lugar en la mente de la persona donde se toman decisiones sobre las tareas de procesamiento de información guiadas por metas (Potter, 2004, p.90). El locus, de acuerdo con Potter, se compone de dos dimensiones, el control y la conciencia, entre los que plantea cuatro cuadrantes. El locus interno es cuando la persona está en control de sus acciones y el externo es cuando agentes externos, las instituciones que se benefician de los textos, toman el control. El locus opera en modo consciente cuando la persona está alerta de las opciones que tiene y puede tomar decisiones, cuando es inconsciente las decisiones provienen fuera de ella.



Figura 5. Componentes del locus personal. Tomado de Potter, 2009, p.97. (T.de A.)

En el cuadrante automático-manipulado las personas están en “piloto automático” ante el número apabullante de textos y el desaliento de tener que procesarlos todos, hasta que algo captura su atención. Este algo es un desencadenante que el texto puede tener o que la persona puede reconocer y que lo hace pasar de un estado automático al de atención.

El cuadrante automático-habitual se diferencia del anterior en que las personas controlan de manera habitual sus exposiciones y la construcción de significado de los textos que filtran, aunque carecen de información completa sobre el contenido, las organizaciones mediáticas, los efectos.

El cuadrante consciente-manipulado es cuando la persona está consciente durante su exposición a los textos mediáticos, pero no comprende cómo estos puedan ejercer un control, no tiene alternativas a sus exposiciones habituales. Potter ejemplifica este cuadrante con las personas que van al cine y se quejan de que no hay nada bueno, pero siguen yendo, esta gente está manipulada por las instituciones mediáticas, pero no saben qué hacer al respecto.

En el cuadrante de alto grado de literacidad de medios están las personas que controlan sus exposiciones y saben cómo los afectan los textos, pueden autogestionar la cantidad de textos a los que se exponen, saben qué textos buscar, cuáles evitar para alcanzar sus metas.

Para desarrollar un alto grado de literacidad de medios se debe trabajar en el locus personal ya que incrementará el control personal y el grado de consciencia durante las exposiciones a los textos mediáticos, pero ¿cómo se hace esto? Potter (2004) nos ofrece tres ejes, comprendiendo los conductores, el estilo personal de aprendizaje y transformando los esquemas en estructuras de conocimiento.

Potter llama comprensión de conductores al compromiso personal de controlar las exposiciones e incrementar la consciencia durante ellas. Una manera de generar o incrementar este compromiso es encontrar un conductor sea por: placer, economía, incertidumbre e inercia.

Comprender el estilo personal de aprendizaje aumenta el locus personal. La gente difiere de estilos de aprendizaje (Gardner, 1968); difiere de grado de tolerancia a sobrellevar la ambigüedad para que esta no sea un obstáculo para alcanzar su meta; difiere del campo de dependencia de los detalles que obstruyen la comprensión panorámica sobre el tema; de la diferenciación conceptual

(Bruner y Austin, 1956) y de estrategias que aplican para encontrar y usar la información (Lau, 1986). Este autoconocimiento crea un mayor control del locus personal.

El último eje es la transformación de esquemas en estructuras de conocimiento que se refirió anteriormente.

Cuando el locus no está comprometido con las tareas del procesamiento de información, el contenido de los textos ejerce una poderosa influencia en las personas en tanto que pueden ser manipuladas por el autor o industria mediática; en este caso los lectores pueden participar en la expansión pasiva de los textos en la semiosfera, replicándolos, compartiéndolos, pero no involucrándose a nivel de contenido con ellos. El compromiso con el locus tiene niveles, un nivel bajo se caracteriza por una meta de eficiencia, poner un mínimo esfuerzo y llegar a la decisión rápidamente. Cuando la meta es más importante que la eficiencia, entonces el locus se compromete más y su nivel es alto; en este caso, los lectores participan en la expansión activa de esos textos en la semiosfera. En Potter, las metas dan forma a las tareas de un procesamiento determinando lo que hay que filtrar y lo que hay que ignorar, da forma al emparejamiento y construcción de significado. Mientras las personas sean conscientes de las decisiones que tomen podrán controlar el proceso.

2.3 Flujo de tareas en el procesamiento de información. En Potter (2004) hay tres tareas en el procesamiento de información: el filtrado, emparejamiento y construcción de significado que están ordenadas secuencialmente. El procesamiento inicia con una tarea de filtrado, las personas se encuentran con una tarea y con un texto sobre el que deciden si ignorar o procesar, si es el segundo caso se debe reconocer los referentes y emparejarlos a definiciones aprendidas y se necesita construir significado del texto. El texto posee una doble vista, en tanto que es detentor de significados plasmados por el autor y en tanto que el lector los reconstruye desde su propio horizonte de lecturas; este proceso es el que Umberto Eco ha denominado la (re)construcción del texto ausente (1993) explica que el texto debe ser actualizado primero por los espacios en blanco

o indeterminados y segundo por la competencia del lector denominado modelo, el cual es capaz de reconstruir el texto a partir de las huellas, guiños que el autor (modelo) deja en el texto para que su significado se restituya; no solo eso, sino que los actualice, formando una imagen mental propia del mismo. Los textos tienen muchos niveles de significado, si las personas son conscientes de ellos podrán tener más control en la selección que realicen. Si no lo son, el emparejamiento que lleven a cabo será un proceso por defecto en el que no hay esfuerzo mental, cuando las personas ignoran este reto de construir significado en lugar solo de emparejarlo entonces automáticamente su pensamiento queda condicionado por las asociaciones del texto, las imágenes atractivas, la información y las emociones que ofrece. Las personas al exponerse constantemente a ciertos tipos de textos afirman marcos interpretativos desde donde se piensa el mundo y ellos mismos. Cada persona actúa bajo un determinado estado de exposición a los textos en el flujo de procesamiento de información, según el locus personal que tenga.

2.4 Herramientas en el procesamiento de información. Para evitar quedar expuesto a un nivel de emparejamiento simple es necesario desarrollar competencias y habilidades que son herramientas en el procesamiento de información. Estas nos permiten acceder a asociaciones mentales simples y complejas para desarrollar cada una de las tareas implicadas. Es aquí donde entra la formación en literacidad transmedia.

3. Flujo de tareas en el procesamiento de información

Ya se ha escrito que la audiencia es un conjunto de individuos que comparten intereses bajo los cuales se exponen a un texto, en esta tónica abierta de audiencia es como se entiende a los estudiantes, como sujetos cognoscentes dentro del contexto de educación superior que se exponen voluntariamente a los mensajes que vayan a intercambiarse en esos espacios educativos. Este apartado se dedica al flujo y a las herramientas en el procesamiento de información. Potter (2015)

comprende el procesamiento de información en relación con los estados de exposición y los algoritmos o secuencias de trabajo.

Potter retoma el concepto de exposición de Webster y Wakshalg (1985). Estos teóricos realizaron estudios sobre los efectos de los medios en las personas por su exposición prolongada a un determinado tipo de texto; para ellos la exposición influía en la elección, atención y preferencia de ciertos textos. Potter, en cambio, cree que la exposición es algo primario y que tiene tres barreras la física, perceptual y la psicológica (2009, p.102). El reto que se propone Potter es organizar todos estos elementos conscientes y no conscientes en un conjunto significativo y explicar cómo estos son experimentados por el individuo y procesados como información.

Potter (2015) identifica cuatro estados de exposición: automático, atención, transportado y autorreflexivo. En el estado automático: la gente se expone a los textos sin una meta consciente, así los textos son percibidos físicamente y procesados de manera inconsciente. A pesar de que puedan dar evidencia de un comportamiento activo, no significa que sus mentes estén comprometidas, hay un manejo de locus personal automático. El estado de atención es cuando las personas son conscientes de los textos mediáticos e interactúan activamente con elementos de su contenido, hay un espectro amplio de elasticidad de atención que varía entre un procesamiento parcial hasta uno extenso dependiendo de la cantidad de elementos manejados y la profundidad del análisis empleado. El estado transportado es cuando las personas pierden conciencia de que están separados del texto y se comprometen con él a nivel emocional. El estado autorreflexivo es cuando las personas son hiperconscientes del texto y de la manera en la que lo están procesando.

Ahora bien, hay tres tareas cognitivas que la audiencia realiza en la exposición de textos mediáticos para procesar la información de esos textos: filtrado, emparejamiento y construcción.

Tabla 2.

Modelo de exposición a los medios.

<i>Estados de exposición</i>	<i>Tareas de procesamiento de información</i>		
	<i>Filtrado</i>	<i>Emparejamiento de significado</i>	<i>Construcción de significado</i>
Automático	Vistazo	Altamente automático	Altamente automático
Atención	Búsqueda	Automático	Construcción típica
Trasportado	Barrido	Personal y altamente automático	Construcción altamente emocional
Autoreflexivo	Análisis profundo	Clasifica significados aprendidos	Construcción altamente personalizada

Tomado de Potter, 2009, p.110. (T. de A.)

Las decisiones que gobiernan las tareas en el procesamiento de información dependen del estado de exposición y en cada estado domina cierto algoritmo. El estado de exposición es la forma en la que una persona se relaciona con el contenido de un texto.

La construcción de significado usa habilidades para moverse a través del significado emparejado y construye uno para dotar de valor personal al texto. Este es interpretado desde más de una perspectiva, se logra identificar la variedad de significado y se elige uno o se sintetiza uno a través de muchos, el tipo de problema que enfrenta es casi siempre parcialmente especificado. Hago un paréntesis, Potter (2015) entiende los problemas alta y parcialmente especificados a la manera en que Ausubel (1983) el primero se aplica a lo conocido de manera memorística para resolver un problema y el segundo por descubrimiento autónomo.

3.1 Filtrado. La tarea de filtrado tiene el objetivo de atender solo los textos que son útiles y de rechazar lo que no son. Afronta tareas parcialmente especificadas porque los criterios de aquello que se considera útil cambian constantemente.

Estado automático: en este estado las personas emplean un algoritmo de proyección que los mantiene en un estado automático, filtrando todos los textos hasta que un desencadenante interrumpe el flujo y saltan al estado de atención. El algoritmo automático no requiere esfuerzo

mental, no hay una meta consciente ni estrategia, los textos son vistos sin esfuerzo. El cambio de atención es desencadenado por un elemento en el texto que la persona reconoce.

Estado de atención: el algoritmo es de búsqueda de información, comienza cuando la persona es consciente de una necesidad particular del texto. Este algoritmo es más una guía que una prescripción completamente especificada que puede correr completamente por sí misma sin la decisión consciente de la persona.

Estado transportado: Las personas usan un algoritmo de barrido, en este estado se mantienen centrados con reacciones emocionales hasta que termina el texto y filtran todo lo demás, poseen una visión túnel.

Autorreflexivo: El algoritmo de este estado es hiperconsciente por las continuas preguntas que requiere una persona para evaluar sus opciones.

El algoritmo de la tarea de filtrado permite a las personas buscar textos de una manera eficiente. El algoritmo está formado por tres factores: conocimiento del texto mediático, elementos de personalidad y habilidades de procesamiento de información. Una persona con mayor conocimiento en libros tendrá más opciones de usar bibliotecas o ir a las librerías para buscar información. Los rasgos de personalidad se relacionan con las tareas de búsqueda en el campo de independencia, la necesidad de estimulación, tolerancia a la incertidumbre, las personas que son dependientes tienen una baja necesidad de estimulación y tienen una baja tolerancia a la incertidumbre que exhiben con un rasgo de personalidad la cual es débil en la búsqueda de textos. El algoritmo es delimitado por las habilidades de procesamiento como el análisis, la evaluación, agrupación, inducción, deducción, abstracción y síntesis.

Hay cuatro elementos para considerar el proceso de filtrado: atracción al texto, continuidad con el flujo, terminación del flujo del texto.

Atracción al flujo del texto: cuando un elemento en un texto conecta con un elemento del algoritmo de la persona desata el estado de atención. Los elementos en el texto interactúan con elementos del algoritmo, sin esta conexión, no ocurre tampoco el desencadenamiento. Estos elementos, Potter (2004) los llama desencadenantes, pueden cambiar el estado de la persona o modificar el nivel de atención. Hay desencadenantes perceptuales, cognitivos, se aprenden por medio de exposiciones repetidas hasta que la secuencia de la técnica en estas estrategias es aplicada automáticamente.

Continuando en el flujo de exposición. Cuando las personas entran al flujo del texto, constantemente valoran su exposición a él. Se entiende por valor, la expectativa de una recompensa dividida por el esfuerzo requerido. Esta tarea está gobernada por el algoritmo de procedimiento que Potter llama valor de monitoreo, el código dirige a las personas a notar ciertos elementos en el texto y compararlos con expectativas generales. Si el valor es positivo, entonces la exposición continúa; cuando el valor cambia la persona siente disonancias y cambia la exposición del texto o termina la exposición.

Terminando el flujo del texto. El texto termina por un desencadenante o su erosión cuando el valor de su contenido se degrada o bien cuando termina.

3.2 Emparejamiento de significado. El emparejamiento de significado es un proceso en el que el lector emplea competencias básicas para reconocer referentes y localizar definiciones para cada unidad del contenido del texto, accede a los significados previamente aprendidos y afronta tipos de problemas altamente especificados.

Los referentes del lector son cualquier unidad de significado en el texto, se asocian con un significado denotado almacenado en la memoria. Este proceso requiere del escrutinio del campo perceptual, el proceso de emparejamiento corre de manera inconsciente hasta que se presenta una disonancia que exige a la persona aclarar los referentes que posee. Este proceso ocurre porque la persona relaciona cada referente con un significado previo. El nodo del referente se conecta con el

nodo de definición y quizá con otras características relevantes. La mayor parte de la vida humana se centra en aprender a reconocer referentes y lo que significan.

Se llama proceso de rutinización cuando una persona practica el reconocimiento de referentes y accede a las definiciones, al grado de que el proceso de emparejamiento se vuelve automático. La conexión entre el referente particular y el significado denotado se ha reforzado por el uso cotidiano, así que el significado se da por sentado. El reconocimiento de un referente es una tarea sofisticada ya que es capaz de lo siguiente. Primero de delinear el perímetro del referente reunido en su memoria moviéndose de un nodo a otro donde está almacenada la definición y la información de ese referente. Así se desplaza a lo largo de los vínculos de los nodos asociados, este modelo se llama activación de propagación (*spread activation model*). Segundo, la rutinización activa los niveles de los que se compone el referente; tercero permite recorrer las redes asociativas en los que están dispuestos,

Because ideas are linked in networks, when people access one idea, they are able to make associations to other closely linked ideas. As they access each node, it is activated. When people want more information, they continue to activate other links to more and more nodes³⁵ (Potter, 2009, p.168).

Mientras más niveles se reconozca en el referente más opciones de análisis tendrá la persona.

Estado automático: el algoritmo ha pasado por un proceso de rutinización y corre en automático. Así que la persona en este estado tiene un alto nivel de eficiencia en la tarea, ya que el vínculo es corto y fuerte entre el referente-significado, el emparejamiento es automático.

³⁵ Ya que las ideas están vinculadas en redes, cuando las personas acceden a una idea, son capaces de hacer asociaciones a otras ideas estrechamente vinculadas. A medida en que acceden a cada nodo, este es activado. Cuando las personas quieren más información, continúan activando otros vínculos a más y más nodos. (T. de A.)

Estado de atención: El emparejamiento requiere de esfuerzo y concentración. Si el vínculo entre el referente y significado no es simple entonces la persona tiene que elegir entre diversas definiciones usando el contexto del texto para saber cuál será la asociación correcta. El emparejamiento basado en el contexto implica atención ya que la persona se concentra en el referente, pero también en los referentes contiguos para que el contexto tenga sentido. Hay situaciones en que la persona tiene suficiente información sobre el referente y sobre el contexto, en este caso reconoce en el texto tantos referentes que requiere esfuerzo para mantener asociaciones simples. Hay ocasiones en que es el contexto el que no se comprende y entonces los referentes y los referentes contiguos sirven para inferirlo. La inferencia se convierte en un metacontexto, la persona percibe un conjunto de referentes sobre los que busca un principio que pueda explicarlos en conjunto (Potter, 2009, p.172). La comprensión es la habilidad del receptor para entrar al sistema racional del texto empleando sus estructuras de conocimiento más que las redes asociativas. Las estructuras de conocimiento incluyen mucha más información que puede ayudar al lector a comprender el mundo del emisor.

Estado transportado: Es altamente automático, pero también es personal, las conexiones son emocionales, sobre memorias, deseos, necesidades idiosincráticas, los significados son menos definiciones del referente y más emociones o fantasías.

Estado autorreflexivo: Ocurre al término de una exposición cuando la persona se siente engañada, explotada o manipulada, tiene sentimiento de inconformidad. Está motivada por el enojo, rechaza los significados habituales dados por sentado, clasifica los significados por su comprensión y altera aquellos que son inconsistentes.

3.3 Construcción de significado. Las personas construyen el significado del texto con base en sus experiencias y llenan los espacios indeterminados. A pesar de que el contenido pueda ser el mismo nunca lo será la interpretación. De acuerdo con Potter (2009), la construcción de significado

se realiza por medio de tres factores. El primero es el algoritmo declarativo, este contiene información sobre la experiencia de las personas en relación con el texto mediático y la vida real. El segundo son los algoritmos de procedimiento que dirigen el emparejamiento, así como de habilidades para cubrir los espacios y crear nueva información. El tercero es la motivación de la persona; cuando es baja, es muy similar a construcciones pasadas o que otras personas realizan, lo contrario si es alta. Potter explica el proceso de construcción del significado en la: valoración, acceso, fuentes internas y superación de brechas.

En el proceso de construcción, las personas valoran la información de acuerdo con los referentes que reconocen en el texto, los cuales sobresalen en él. Las personas valoran el texto por la cantidad de información, la cantidad de esfuerzo mental que emplearán si no hay un significado almacenado para que realicen asociaciones simples y la determinación de problemas si son alta o parcialmente especificados.

Para Potter el acoplamiento es el grado en el que los componentes de un sistema están vinculados. Mientras más componentes estén vinculados, cuando se active uno se activarán los demás por efecto cascada, el estado autorreflexivo de la persona activará tantos vínculos que se puede caer en una sobreinterpretación.

Frecuentemente las personas tienden a superar estas brechas echando mano de la heurística, aunque hacerlo conlleva algunos errores en la construcción de significado. Según Daniel Kahneman y Amos Tversky (1974) hay tres tipos de heurística: la representativa, disponible y de anclaje. La primera, emplea la similaridad para hacer juicios, sin embargo, esta excluye muchos aspectos que componen el cuerpo de la información y que son importantes, es por lo que caen frecuentemente en falacias. La segunda es la disponibilidad heurística, es cuando las personas estiman la probabilidad y la frecuencia basadas en la facilidad con la que pueden recordar los casos. Este es un atajo en el que se piensa una gran clase de objetos en lugar de muchas unidades; un error

es que muchas de estas clasificaciones grandes tienden al error en la particularidad. El tercero es de anclaje y ajuste, cuando se estima un valor incierto partiendo de un valor obvio o anclaje, entonces el valor incierto se ajusta en esa dirección. El sesgo está en el elemento de anclaje, si este es erróneo, también lo será el ajuste.

Estos son los estados de exposición con los que una persona se enfrenta al realizar una tarea de procesamiento de información.

Estado automático: tiene dos facetas, la primera es cuando las personas están más interesadas en la eficiencia y desean construir significado resolviendo las discrepancias y tendiendo puentes entre la información y sus conocimientos. Para ello, emplean la nivelación y la especificidad (*leveling and sharpening*). La nivelación es cuando se ignoran las diferencias entre lo que perciben del contenido del texto y lo que ellas saben del tema. La especificidad es cuando empatan elementos sobresalientes del texto con su propia perspectiva. La segunda faceta es cuando hay una rutinización de alto grado que el emparejamiento es automático y la construcción de significado activa diferentes nodos y hay un empalme de estructuras de conocimiento.

Estado de atención: las personas piensan conscientemente sobre las brechas en la información, gastan energía mental en reducirlas, emplean habilidades y técnicas de trabajo para una construcción más completa y un proceso lógico. Pueden echar mano de la heurística, en este caso es necesario saber cómo y en qué casos la aplican.

Estado transportado: La construcción de significado es similar al de atención, solo que la construcción es personal y emocional.

Estado autorreflexivo: Se centra en el producto, pero también en el proceso, usan las estructuras de conocimiento o suman nuevos detalles a él, reacomodan estructuras por ellos mismos a veces las alteran. A pesar de que la construcción de significado aparece casi de manera automática, las personas están conscientes de que el manejo de la construcción requiere de cuidado y de precisión,

I argue that increasing media literacy requires people to spend more time in the self-reflexive state, where they are most careful to construct their own meanings and, furthermore, where they can de-construct the meanings that the media have programmed into their memories while they were in the automatic state of exposure.³⁶ (Potter, 2015, p.12)

4. La formación en literacidad transmedia

4.1 Competencias y habilidades. Se han dejado hasta este apartado los aspectos de la formación en literacidad transmedia porque se requería explicar antes el procesamiento de información el cual se intersecta con la teoría del capítulo anterior.

Se refiere a una formación y no a una capacitación por la necesidad de dar forma a las habilidades y competencias que los estudiantes han desarrollado en espacios informales, precisamente por creer que las habilidades se forman solas. Guillermo Labarca (1996) define la capacitación como un proceso breve destinado a grupos de profesionistas para desempeñar una tarea concreta en su ámbito laboral; mientras que la formación posee el objetivo de desarrollar competencias a nivel individual e implica un proceso de enseñanza-aprendizaje prolongado. La literacidad transmedia se propone como formación ya que pretende acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante en una materia curricular. Desde la perspectiva de Tobón, Pimienta y Fraile (2011) las competencias desde el enfoque socioformativo implican conocimiento (saber), habilidades (hacer) y actuación (ser) (p.21). En este sentido una competencia posee tres componentes: el dominio de la competencia; los ejes procesuales; los criterios y las evidencias. El dominio de la competencia es la categoría general que organiza las competencias que le pertenecen a un área. Los ejes procesuales dan cuenta de la estructura de las competencias y las organizan.

³⁶ Sostengo que el incremento de literacidad de medios requiere que las personas pasen más tiempo en un estado autorreflexivo, en el que son más cuidadosas de construir sus propios significados y, además, donde pueden deconstruir los significados que los medios han programado en su memoria mientras han estado en un estado automático de exposición. (T. de A.)

Los criterios son las pautas para valorar cada competencia, es el qué se evalúa o con qué se compara. La ventaja del enfoque por competencias es que promueve un pensamiento constructivo creador (p.43). En la Tabla 3 se pueden apreciar los componentes de la literacidad transmedia: competencias, ejes procesuales, criterios y evidencia. Esta última es cómo se evidencian esas competencias en esta investigación.

Lacroix (2018) delinea las competencias de este translector: crítica, cultural, mediática, cognitiva y comunicativa mediante las cuales comprende el texto. Sukovic (2016), por su parte, llama “formas” a lo que moldea las interacciones y la información, puesto que se desarrollan a lo largo de toda la vida y se componen de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes. Sukovic considera las siguientes formas: la experiencia, los medios, comunicación, colaboración y ciudadanía (2016, p.88).

La experiencia es sobre las oportunidades de actuar, de sentir y de pensar a través de experiencias como escribir, actuar, leer y ver imágenes; aquí entra lo que consideran Jenkins *et al.* (2009): la capacidad de experimentar por medio del juego, la resolución de problemas o adoptar identidades diferentes. La experiencia se genera por las actividades que se realizan en diferentes textos mediáticos.

Los medios se refieren a los diferentes formatos, la habilidad de navegar a través de ellos, conocer cuál es el más adecuado para las necesidades que se quieren cubrir; también, conocer las ventajas y desventajas que poseen para presentar un contenido.

La comunicación es sobre el uso de diferentes formas de comunicación para diferentes audiencias, es saber manejar el nivel lingüístico, el tipo de registro, de redacción, de la gramática de los textos para dar a conocer un mensaje. Es decir, de la estructura interna y externa.

La colaboración se refiere al trabajo con otros de manera informal o formal, sea presencial, en línea o en ambientes mezclados (*blended environments*), las negociaciones de significado, la

inteligencia colectiva. En este rubro entra la creación porque en ella se encarna la construcción de significado que ocurre en la mente del sujeto y se co-construye en interacción con otro texto mediático o personas. Otros se refieren a esto como inteligencia colectiva (Jenkins *et al.*, 2009).

La ciudadanía trata sobre la comprensión de diferentes temas sociales incluye los aspectos legal, cultural y ético, el plagio, los derechos de autor, el comportamiento en línea. Aquí entran varios elementos que plantea Davidson (2011) como: la ética, la asesoría, la preservación, la sustentabilidad. Lo mismo sucede con Jenkins *et al.* (2009) que aportan la simulación y la negociación.

Sobre las dimensiones involucradas dentro de estas formas, hay listas variopintas tan largas como desarrolladas puedan estar. Tan solo la de Scolari (2018) tienen una paleta de literacidad transmedia compuesta por nueve componentes y más de 100 habilidades relacionadas con lo que los adolescentes hacen con los textos mediáticos, lo cual escapa, para efectos de este proyecto, del tiempo de este trabajo. Las competencias transmedia de Lacroix (2018) desmenuzan las habilidades del lector semejando a las multiliteracidades y multimodalidades, aun así, la propuesta de esta autora se acopla a la de Sukovic (2016). Esta última integra elementos que se escapan de Lacroix como lo es la ciudadanía, la colaboración y la creación. Con la paleta de literacidad transmedia de Sukovic sumario otras listas que la detallan y amplían. La habilidad de multitarea propuesta por Jenkins *et al.* (2009) no se considera, ya que según Potter (2009) es una exposición a nivel bajo con bajo involucramiento en la tarea. En la Tabla 3 se encuentran estos factores sintetizados, que nos ayudarán a determinar los indicadores de la literacidad transmedia. Definir una necesidad de información es lo que motiva a la persona a iniciar una búsqueda en determinada dirección.

1. Valoración de la información para ser seleccionada de acuerdo con ciertos filtros, si es confiable y creíble. Se desarrollan habilidades de análisis, evaluación y síntesis ya que se

puede comparar información obtenida en los diferentes textos mediáticos. Los siguientes autores complementan:

- Identificar la información del autor, su estatus, antecedentes, evaluar la confiabilidad de su análisis (Coiro, 2014).
 - Considerar el contexto en el que la información fue producida y circulada. Estar conscientes de los motivos que hay detrás de la creación de los sitios web, si son para informar o simplemente para tener gran número de visitas (Coiro, 2014).
 - Identificar aspectos de la información como las obras citadas, la perspectiva de análisis, el propósito, determinar los valores de verdad de la información (Coiro, 2014).
 - Distinguir entre el hecho y la ficción, entre el argumento y la documentación, entre lo falso y verdadero; entre la publicidad y la inteligencia. Esto se relaciona con lo expresado por Lehman y Liguette (2015) con postura crítica o la habilidad de mantenerse alejado de la recepción mecánica de información (Bush, 2012; Davidson, 2011; Lippincot, 2007).
 - Comprensión de la información (Liguette, 2015): distingue diferentes tipos de información, identifica su valor y participación de acuerdo con las arquitecturas (Bush, 2012; Wilkinson, 2012).
 - Conocimiento de la información (Liguette, 2015): posee vocabulario de expresión y representación ligado a la información. Se toma en cuenta el valor de cómo está diseñado o ensamblado el texto mediático (Davidson, 2011).
2. Organización de información obtenida en diferentes fuentes; cómo cada fuente da respuesta a la necesidad de información.
- Acción: estrategias orientadas a la organización y perpetuación de la información para futuras situaciones.

3. Creación a partir de la información, es decir, la manera en la que se apropia o construye un significado y se combina o integra en él para satisfacer las necesidades de las que se partió. La creación se puede también comprender desde el enfoque de Beetham y Sharpe (2010, p. 92-93) que la llaman apropiación creativa. La apropiación creativa es cuando los puentes de significación están tan recorridos que actúan de manera inconsciente, el filtrado y el ensamblado de significado son ágiles y adecuados a la necesidad, actúan sin la presencia de un tutor. Otros autores agregan:

- Comparar en qué la información concuerda, desacuerda o se complementa. (Coiro, 2014)
- Determinar los puntos de consistencia de la información obtenida. (Coiro, 2014)
- Reconocer la relación existente entre la información que proviene de diferentes fuentes. (Coiro, 2014)
- Integrar múltiples aproximaciones a un mismo tema, reconciliar las discrepancias y fortalecer los acuerdos. (Coiro, 2014)
- Combinar y organizar propuestas y argumentos de la diversidad de información y cobrarlas en un conjunto de propuestas, tomar argumentos de la información y combinarlos en un argumento coherente. (Coiro, 2014)
- Reconocer, relacionar y evaluar las discrepancias de información, tomar una posición a favor de ciertas posturas y argumentos, construir una lógica de razonamiento en contra de otros argumentos. (Coiro, 2014)
- Asimilar la información y adaptar las ideas en respuesta al ambiente cambiante (Coiro, 2014).
- Aplicación de la información (Liquète, 2015): usar efectiva y eficientemente las herramientas técnicas para completar una tarea (Bush, 2012). Saber qué texto mediático es el mejor para lo que queremos transmitir (Davidson, 2011).

- Potencializar información (Liquète, 2015): potenciar la información arrojada por el sistema, transferencia de habilidades (Wilkinson, 2012) para aprovechar al máximo la información.
 - Habilidad de interacción como participación y colaboración (Davidson, 2011; Jenkins, *et al.*, 2009; Lippincot, 2007)
 - Producción social de significado (Jenkins, *et al.*, 2009), existe una colaboración desde una discusión en clase hasta trabajo colaborativo para generar un producto, es la consciencia de la creación individual y de la contribución de grupo (Davidson 2011).
4. Reflexión del proceso desde la definición hasta la creación, generar un balance del proceso de evaluación y comprensión en el contexto del desarrollo personal (Davidson 2011).

Como se aprecia en la lista, la formación en literacidad transmedia hace énfasis en la organización que se le da a los diferentes textos, en el enlazamiento de ellos en una proposición creativa y en su traducción a un texto. En la Tabla 3 se brinda un acercamiento a esta formación contemplando las competencias de búsqueda, evaluación, organización, creación y reflexión con sus ejes procesuales, criterios y evidencias. Se emplean las competencias planteadas por Sukovic que tienen su fundamento en la literacidad de información; los ejes procesuales y los criterios fueron elaborados con base en la revisión de los autores referidos; la evidencia apunta a cómo se evidenciaron en esta investigación.

¿Qué hace que las competencias consideradas en la Tabla 3 sean transmedia? la incidencia que tienen para la translectura y la creación de un texto mediático, ya que este proceso no se da aislado sino se enmarca en uno mayor, en que se han empleado las competencias de la transliteracidad.

La formación de literacidad transmedia semeja al crossfit ambos se componen de un conjunto de ejercicios, literacidades, ya existentes. Lo nuevo es que son el compendio de estos ejercicios, literacidades que se ponen a trabajar en conjunto, de tal forma que un ejercicio vaya de

Tabla 3.

Concentrando de propuestas sobre competencias de literacidad transmedia.

Competencia	Eje procesual	Criterio	Evidencia	
Busca información para satisfacer una necesidad de información en diferentes textos mediáticos aplicando estrategias.	Fuente	Identifica las bases de las fuentes (de primera y segunda mano)	Resultado de búsqueda (lista de cotejo)	
		Usa diferentes buscadores (metabuscadores, diferentes motores de búsqueda)		
	Estrategias	Usa vocabulario específico (sinónimos, palabras clave, términos relacionados)	Diario	
		Emplea una lengua extranjera		
		Usa lenguaje controlado (encabezamiento, tesaurus, descriptores)		
Información	Emplea de operadores (truncamiento, proximidad, comillas)	Diario		
	Tiene una necesidad específica de información			
Evalúa y selecciona el contenido de diferentes textos para discernir cuál es confiable y le ayuda a satisfacer su necesidad de información considerando los criterios.	Autor	Identifica los antecedentes del autor (estudiante, investigador, especialista, profesor)	Identifica criterios en ensayo, cortometraje y narración (lista de cotejo)	
		Información		Identifica la estructura del texto (tema, tesis, argumentos, fundamentos, citas)
				Identifica el propósito
				Distingue entre juicios de valor y hechos
				Evalúa la perspectiva de análisis
	Recurso	Evalúa la función de otros recursos que acompañan al texto principal	Diario	
		Identifica el público al que se dirige el texto		
		Evalúa datos de publicación		
		Considera la última fecha de actualización		
		Periodicidad de mantenimiento		
Organiza el contenido de los textos para crear una proposición que satisfaga la necesidad de información con fluidez.	Contenido	Establece puntos de comparación en los que la información concuerda o se complementa.	Red de ideas	
		Determina los puntos de consistencia de la información obtenida	Diario	
		Reconoce, relaciona la información		
		Toma una posición a favor de ciertas posturas y argumentos.		
		Construye una lógica de razonamiento de acuerdo con la necesidad de información.		
Crea el contenido y presentación de un nuevo texto a partir de su proposición para satisfacer la necesidad de información en intertextualidad con los textos seleccionados y evaluados.	Información	Determina propósito	Reseña	
		Determina público	Producto (texto mediático)	
		Estructura contenido de acuerdo al medio que lo vehicula		
		Desarrolla de contenido con propiedades textuales (cohesión coherencia, adecuación)		
	Propuesta	Maneja un formato de citas. Da crédito al trabajo de otras personas.		Presentación oral
		Integra múltiples aproximaciones a un mismo tema, reconciliar las discrepancias y fortalecer los acuerdos.		
		Emplea la información consultada como base para desarrollar sus propias ideas.		
		Propone un punto de vista diferente con base en la información leída		
	Medio	Comparte los productos que realiza en su contexto cercano	Diario	
		Selecciona medio adecuado al mensaje a transmitir		
Reflexiona sobre su desempeño para valorar sus alcances y delinear puntos de mejora en su desarrollo académico.	Proceso	Reflexiona sobre el proceso enseñanza-aprendizaje (recursos de aprendizaje, metodología de enseñanza, ponderación actividades, formato de actividades...)	Participación oral	
		Producto		Reflexiona sobre el producto creado
	Actores	Reflexiona sobre sí mismo	Diario	
		Reflexiona sobre sus compañeros		
		Reflexiona sobre facilitador		

Elaboración propia a partir de los autores antes referidos.

la mano del otro. El trabajo del día o WOD por sus siglas inglesas es el corazón del entrenamiento de crossfit y no tiene nada nuevo sino la secuencia en que se hacen los ejercicios y en su intensidad.

La literacidad transmedia tiene su centro en la translectura y en la creación de un texto mediático, no tiene nada nuevo respecto a las otras literacidades, sino que las emplea para realizar esta translectura y creación.

Así es que la formación en literacidad transmedia puede brindar la formación del análisis, la relación, organización entre otras, pero no será su centro sino su base para llegar a ella. Aun cuando estas habilidades no estén formadas, la propuesta de lectura transversal permite desarrollarlas, ya que se basa en la textualidad de los textos mediáticos que conformen la semiosfera diseñada para una asignatura. En otras palabras, no se plantea dentro de la formación el seguimiento de lecturas con base en los diferentes niveles de comprensión de esta, sino en la textualidad que permite fluir de un texto a otro.

4.2 La transversalidad de la formación. Como se escribió en el capítulo anterior la literacidad transmedia es la conexión que una persona realiza entre diferentes textos, es la creación y significado que surge de ellos y también es la conexión de la creación de significado con la representación de éste. De esta forma la literacidad transmedia se enmarca en un proceso de literacidad de información, retomada en la transliteracidad, de ahí la necesidad de establecer las competencias y habilidades identificadas en la Tabla 3, de las que la literacidad transmedia se centra en la organización y creación.

Con relación a la formación, esta se considera transversal ya que: uno, atraviesa el currículo porque empata la formación con el objetivo de la asignatura y por ende con los diferentes temas, como se apreciará en el siguiente capítulo; dos, se vincula la formación con la semiosfera del estudiante y de la clase; tres, conecta las tareas de procesamiento con los estados de exposición y con la teoría de literacidad transmedia. Como se aprecia, la formación en literacidad transmedia plantea una dinámica de carácter integrador, esta es una característica de la transversalidad (Castañeda, Lugo, Saenger, 2011, p.8). Lo que se pretende lograr al ser transversal es invisibilizar

la formación, es decir, no que las competencias sean inexistentes, sino que no sean el plano principal del proceso enseñanza-aprendizaje. De tal manera que el estudiante no vea como objetivo desarrollar las habilidades independientemente al currículo, sino que las aprecie como un todo y las desarrolle como herramientas que le permitan mejorar su desempeño en cuanto al ser, hacer y conocer.

La formación es transversal porque atraviesa el currículo. Esto se explica detalladamente en el siguiente capítulo basta escribir aquí con que las competencias de la formación se empalmaron con un objetivo de los subtemas del currículo, ambos giraron alrededor de una necesidad de información. La necesidad de información y el hecho de que la formación sea transmedia exigió además distribuir el contenido del currículo en diferentes textos mediáticos, cada uno de los cuales sirvió a un propósito tanto del currículo como de la competencia.

La formación es transversal porque vincula espacios mediante las mismas competencias. La propia semiosfera del estudiante entra en escena debido a que la formación gira en torno a textos que se desprenden del currículo. El horizonte de lecturas del estudiante y las lecturas de la clase son atravesadas por la formación ya que la lectura misma conlleva la ejecución de elementos personales que han formado su enfoque y han construido un marco desde el cual leen. La formación al atravesar esta semiosfera con la curricular, creada por los textos permite potenciar y efectivizar el rendimiento académico; pues el desarrollo de los componentes de la formación al estar anclados en la semiosfera individual fácilmente pueden ser replicados a otras áreas disciplinares. Zorrilla (2019) cataloga este tipo de transversalidad performativa porque se refiere a un contenido transversal que ayuda a “hacer” algo, así la distingue de la transversalidad temática que es la que atraviesa los contenidos curriculares (p.20). El espacio semiótico del estudiante se vincula con el espacio semiótico creado por la distribución de contenido curricular de los textos de la clase.

La formación es transversal porque conecta estados de exposición con la literacidad transmedia. Los estados de exposición de Potter (2009) ayudan a comprender y a identificar cuándo un lector cambia su estado de atención y en qué grado está comprometido con el texto que recibe. Esto ayudará a explicar en qué medida el estudiante expuesto a diferentes textos mediáticos y es capaz, a partir de la textualidad, de entramar un hilo que atraviese la información que lee y generar una proposición que exprese el significado construido. Ahora bien, el hecho de crear un significado ya lo aleja de un lector y lo acerca a un productor con la labor de crear significado de la amplia variedad de recursos semióticos que consume.

Un translector será capaz de interpretar los textos que provienen de diferentes fuentes que emplean diferentes textos en su estructura. Lacroix (2018) identifica cuatro tipos de lectores: de medios, multimedia, crosmedia y transmedia. El perfil de estos corresponde con el grado de exposición a los textos mediáticos propuesto por Potter (2009): automático, atención, transportado y autorreflexivo; veamos cómo: los lectores de medios son consumidores, leen y buscan información, este tipo de lectores tiene un estado automático de exposición, no tienen una meta consciente ni una estrategia para buscar información, pasan de un sitio a otro “como si” estuvieran buscando algo, pero su actividad es rutinaria. Los lectores multimedia leen en línea, realiza compras en línea, comparte, recomienda, discute, produce contenido informativo. Este grupo corresponde con el nivel de atención en el que el sujeto es consciente de los textos, se relaciona activamente con ellos, interactúa en la red. Los lectores crosmedia experimentan serendipia, pone los objetos en perspectiva, trabaja en red, y produce contenido crítico. Este grupo equivale al estado transportado cuando el sujeto es empujado al texto con tal intensidad que pierde consciencia de estar separado de él, la concentración y la crítica residen en el involucramiento sentimental con el ambiente mediático. Los lectores transmedia comprenden los textos en juego, valoran los juicios, evalúan información, comprenden las dimensiones económicas del sistema mediático y producen

contenido creativo; si no lo hacen entonces pertenece a cualquiera de los otros grupos lectores. Este tipo de lector es el que posee un estado autorreflexivo, es decir, cuando es consciente de su entorno mediático, de la información que mana de él, de su mundo social y de su posición en él, en este estado el lector se pregunta: ¿Por qué me expongo a este texto? ¿Qué obtengo de esta exposición? Los estados de exposición permiten identificar el cambio en el que un lector se convierte en un lector crosmedia y este en un transmedia. Es decir, permite rastrear el grado de cambios de alerta y la consciencia que tiene el lector ante el texto, ubicando las tareas en el proceso de información que lleva a cabo cuando se engancha con un contenido. Los estados de exposición son una herramienta que permite mapear el desarrollo de la literacidad transmedia en los estudiantes.

La formación es transversal porque conecta las tareas de procesamiento con la literacidad transmedia. Ahora bien, ¿qué relación hay entre las competencias de literacidad transmedia y los estados de exposición? Las competencias marcadas implican tareas de procesamiento de información que son identificadas por Potter en el filtrado, emparejamiento y construcción de significado (ver Figura 6). La etapa de filtrado de Potter (2009) corresponde a la competencia de búsqueda; el emparejamiento de información a la evaluación y organización de la información y la



Figura 6. Correspondencia entre tareas de procesamiento y competencias. Elaboración propia a partir de Súkovic (2016) y Potter (2009)

construcción de significado a la creación, en tanto la reflexión se queda como un proceso autorreflexivo.

Las competencias de literacidad transmedia corresponden con una tarea de procesamiento de la información. Se recordará que el objetivo de la investigación es implementar un prototipo de diseño que se base en la formación en literacidad transmedia y en las tareas de procesamiento de información para describir los cambios de los participantes antes y después de cada formación para lo cual se identifican los estados de exposición. La instrumentación acompaña a cada componente de literacidad transmedia que atraviesa al currículo dándole un soporte al estudiante no solo del qué hacer, sino cómo hacerlo, sea de manera individual o colaborativa, empleando diferentes soportes tecnológicos.

Los estados de exposición: automático, atención, transportado y autorreflexivo servirán de marcadores que nos ayudarán a identificar el nivel de desempeño y desarrollo de competencias del estudiante en las tareas de procesamiento dentro de una asignatura. Es decir, ya que la tarea de búsqueda implica filtrar información, hay una actividad en la que el estudiante realizará dos búsquedas, una antes y otra después de la formación en literacidad transmedia correspondiente a la competencia de búsqueda. De esta manera se identificará dentro de esta actividad si hubo un cambio en el estado de exposición de automático al de atención o dentro del mismo estado de atención si hubo un cambio entre el flujo de la información, y así sucesivamente. El diseño de este prototipo se encuentra explicado ampliamente en el siguiente capítulo.

5. Recuento

Gracias a Potter (2004, 2009, 2015) nos damos cuenta de que la literacidad de medios es un sistema en sí mismo, es un organismo al que pertenece la literacidad transmedia. Esta es una de sus formas que para abordarla no se puede alejar de la gran fotografía a la que pertenece ya que de

hacerlo se tendrá una visión limitada de este fenómeno. La propuesta de Potter nos ayuda a lo siguiente.

Crear un espacio disciplinario en que la literacidad de medios explica con términos de la psicología cognitiva qué sucede en el lector-espectador-audiencia cuando se expone a un texto mediático. De esta manera establece un fundamento sólido en este campo disciplinar sin necesidad de recurrir a otras áreas con las que se pierde el centro de la investigación sobre los textos mediáticos.

La propuesta de Potter facilita comprender un área específica de lo que sucede con la audiencia sin perder el marco al que pertenece: el contenido de los textos, los efectos, las organizaciones mediáticas que influyen en el locus personal de los lectores.

A pesar de que Potter plantee las tareas de procesamiento de información no significa que adopte la postura de que el ser humano es una máquina, sino que considera su mente como una alegoría de ella; como un procesador activo de información que la busca y la reelabora activamente, que interpreta la realidad y proyecta sobre ella significados que va construyendo. Las tareas implicadas en este proceso se han emparejado con las competencias de literacidad transmedia. Los estados de exposición ayudarán a saber cómo los lectores se involucran con los diferentes textos para la solución de un problema y para saber cómo reflejan la construcción de la solución en un texto mediático.

El marco propuesto por Potter (2004, 2009, 2015) unido con el de Sukovic (2016) es la base del prototipo de diseño de implementación transversal al currículo que se aborda en el siguiente capítulo. La caracterización de los estados de exposición dentro de las tareas de procesamiento acompañadas de las competencias expuestas por Sukovic, facilita la comprensión de la experiencia de los participantes en un diseño con formación en literacidad transmedia.

Capítulo III

Investigación de diseño educativo

Cada época en la humanidad trae consigo nuevos retos para comprender fenómenos que ocurren en nuestro entorno. Estos retos plantean muchas veces la transformación o la ruptura de los grandes acercamientos metodológicos desde los cuales se les aborda. Más aún, ha surgido la necesidad de establecer nuevos objetivos científicos que son inasequibles usando las metodologías existentes, o bien se atestigua el surgimiento de nuevos fenómenos para los que estas son inadecuadas.

Allan Collins (2004) documenta que la investigación basada en el diseño, conocida por investigación de diseño educativo, surgió en la década de 1990 con la finalidad de desarrollar una nueva metodología de intervención educativa que diera respuesta a necesidades centrales en el aprendizaje. Entre dichas necesidades enuncia: la falta de guía en cuestiones teóricas sobre la naturaleza del aprendizaje en contexto, la necesidad de comprender el aprendizaje en un contexto real más que en el laboratorio, la necesidad de ir más allá de las estrechas mediciones de aprendizaje y la de derivar hallazgos de la investigación de evaluaciones formativas.

Este capítulo se enfoca en la metodología de la investigación de diseño educativo (IDE), para lo cual se divide en cuatro secciones. La primera aborda esta metodología diferenciándola de otras intervencionistas como los diseños experimentales, la investigación-acción y la evaluación educativa; se definen las características, tipos, problemáticas, validez y confiabilidad. En la sección dos, se describen las fases propuestas de la IDE de Thomas Reeves (2006). El tercer apartado apunta la Fase 1 y la Fase 2 de esta investigación considerando los antecedentes del prototipo de diseño, alineándolo con la teoría de investigación, la literacidad transmedia, la muestra y la instrumentación. En el cuarto apartado se encuentra la Fase 3 de esta investigación que corresponde a la primera prueba del prototipo.

1. Investigación de diseño educativo

La terminología empleada para designar la metodología basada en el diseño aún no se encuentra totalmente establecida. Algunos la llaman estudios de diseño (*design studies*), diseños experimentales (*design experiments*), investigación desarrollada (*development research*), investigación formativa (*formative research*) o ingeniería de investigación (*engineering research*). A pesar de la variedad de conceptos, todos ellos tienen en común vincular la investigación, el diseño educativo y la pedagogía (Rodríguez, 2014, p.66). Considero que la definición proporcionada por Tjeerd Plump es la más elaborada puesto que captura y delinea los estudios que se han abanderado como investigación basada en el diseño:

Educational design research is perceived as the systematic study of designing, developing and evaluating educational interventions, -such as programs, teaching-learning strategies and materials, products and systems – as solutions to such problems, which also aims at advancing our knowledge about the characteristics of these interventions and the processes to design and develop them.³⁷ (Plump, 2010, p.9)

De esta definición resalta el empleo de *educational design research* que he traducido como investigación de diseño educativo (IDE). El cambio de término se debe a que las últimas aportaciones que se realizan desde 2006 apuntan a la IDE por la labor de consolidarla en su desambiguación con otras metodologías intervencionistas. Sobre el primer caso, hay investigaciones centradas también en el diseño de objetos o productos, bajo un enfoque mercadotécnico. Dentro del ámbito educativo existen otros enfoques intervencionistas similares a

³⁷ La investigación de diseño educativo es percibida como el estudio sistemático del diseño, desarrollo y evaluación de intervenciones educativas, -tales como programas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, materiales, productos y sistemas- como soluciones a tales problemas, que tienen el fin de aumentar nuestro conocimiento sobre las características de estas intervenciones y los procesos para diseñarlas y desarrollarlas. (T. de A.)

la IDE, pensemos en la investigación-acción, en el diseño experimental o en la investigación evaluativa. ¿Cuál es la diferencia de estos respecto a IDE?

1.1 Diferencias. Stephen M. Corey definió investigación-acción, “Action research is the process by which practitioners attempt to study their problems scientifically in order to guide, correct and evaluate their decisions and actions”³⁸ (1953, p.6). Esta descripción es muy parecida a la de IDE. La diferencia entre las dos es de grado, la investigación-acción obliga al docente a ser el mismo investigador; en la IDE no, el docente, el diseñador y el investigador pueden ser personas distintas. Otra diferencia es que la investigación-acción se puede realizar según un enfoque positivista, interpretativo o crítico (Edwards y Willis, 2014). El primero parte de una teoría *a priori* de la que se desprenden las soluciones probadas por expertos; el segundo, se caracteriza por comprender los fenómenos locales sobre los que el propio facilitador diseña una solución rechazando la impuesta por los expertos; el tercero, se centra en diseñar programas para lograr una emancipación, empoderamiento o democracia participativa. De forma general, la investigación-acción se asocia más a este último tipo de indagaciones (Ferrance, 2000, p.9) por el grado de impacto del facilitador en los estudiantes. Una última diferencia es que la investigación-acción y la IDE a pesar de que ambas tienen el propósito de mejorar una práctica, según Kalle Jutti y Jari Lavonen, la investigación-acción trabaja en correspondencia con un grupo de docentes que realizan la misma implementación, de forma que comparten las mismas dificultades y se benefician del mismo diseño (2006, p.53), no así, la IDE.

Sobre el diseño experimental existen dos grupos como mínimo, uno de control y el otro experimental en el que se aplica el diseño de un tratamiento o intervención. Aun cuando hay dos tipos de diseños, el experimental y el cuasi experimental, ambos se caracterizan por mantener las

³⁸ La investigación-acción es el proceso por el que los profesionistas intentan estudiar sus problemas científicamente para guiar, corregir y evaluar sus decisiones y acciones. (T. de A.)

variables aisladas y manipuladas, además de equilibrar la muestra con perfil y antecedentes semejantes (Cohen, 2005, pp.273-277).

Collins (1999) establece siete diferencias del diseño experimental respecto a la IDE. Primero, los diseños experimentales rehúsan los efectos contaminantes, los aprendizajes se concentran en tareas sin interrupciones ni distracciones, los materiales deben estar bien definidos y presentados en una manera estandarizada. IDE se caracteriza por la situación desastrosa de la vida real, en la que hay muchas variables que convergen en el aula.

Segundo, en muchos experimentos hay una variable controlable y en la IDE muchas. Así se considera que el investigador no ponga atención a todas.

Tercero, los experimentos identifican las variables dependientes e independientes y mantienen todas las demás en una situación constante. En la IDE no hay una intención de mantener esas variables constantes, en su lugar la meta es identificar todas las variables o características de la situación que afectan a cualquier variable dependiente de interés.

Cuarto, en los experimentos se sigue un procedimiento que está fijado y documentado para que pueda ser replicado por otros. En la IDE se comienza con un procedimiento y materiales planeados, pero no están completamente definidos, dependen del éxito en la práctica.

Quinto, en los diseños experimentales los sujetos son estudiados de manera aislada. En la IDE hay situaciones complejas sociales como el salón de clases.

Sexto, en los diseños experimentales los investigadores tienen una o más hipótesis que son probadas sistemáticamente variando las condiciones de aprendizaje. En la IDE la meta es observar diferentes aspectos del diseño y desarrollar un perfil que caracterice el diseño en la práctica.

Séptimo, el experimentador toma decisiones sobre el diseño y el análisis de los datos para mantener el control de lo que sucede. En la IDE hay un esfuerzo por involucrar diferentes participantes en producir el diseño.

Ahora, sobre la metodología de evaluación educativa y la IDE, la primera se define como el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto (Stufflebeam y Shinkfield, 1978, p.19). La IDE considera la estrategia de evaluación dentro de su estructura porque la investigación se realiza en un proceso cíclico de refinamiento del diseño, por lo que ayuda a determinar qué elementos fallaron o no. Tessmer se refiere al papel que juega la evaluación formativa como un “[it is a] judgment of the strengths and weaknesses of instruction in its development stages, for purposes of revising the instruction to improve its effectiveness and appeal”³⁹ (Tessmer, 1993, p.11). El proceso cíclico en el que se diseña un prototipo se implementa y se evalúa, sirve para mejorar el diseño del prototipo con el objetivo de: obtener los datos que se buscan, desarrollar una teoría local de intervención o encontrar principios de diseño que sean válidos en ese contexto. El interés al que se refiere Tessmer es el aporte innovador que tiene la implementación del prototipo del diseño en contextos locales.

1.2 Características. Cada autor maneja características diferentes, pero las que enunciaré son las que se mantienen constantes.

Contexto real. La IDE se sitúa en un contexto educativo real. Esto produce un sentido de validación y asegura que los resultados puedan ser usados efectivamente en la práctica.

Intervencionista. Se centra en problemas que persisten en la práctica y tiene el objetivo de generar una solución mediante el diseño de un prototipo de intervención que se aplique en el contexto real.

Diseño. Según Plump (2010) hay dos principios de diseño: el procedimental que son las características del diseño y el sustantivo que son las características de la intervención (p.24). La IDE inicia con una valoración detallada del contexto local, el investigador se informa sobre la teoría y la práctica en otros contextos, diseña un prototipo específicamente para solucionar el problema

³⁹ (este es un) juicio de las fortalezas y debilidades de la instrucción en sus etapas de desarrollo, con el propósito de revisarla para de mejorar su efectividad e interés. (T. de A.)

o crear una práctica que lo reduzca. El diseño sustantivo es una actividad de aprendizaje, un tipo de evaluación, una actividad administrativa o una intervención tecnológica, cualquier procedimiento que involucre resolver un problema del que no haya suficientes datos, “A design[-based] research program should yield new theories that have utility for resolving important problems”⁴⁰ (Edelson, 2002, p. 118) de forma novedosa y útil. El mismo diseño sustantivo comenzará a arrojar datos para delimitar el problema y afinar las características del diseño que generen una solución. A partir de ello se encontrarán principios de diseño que puedan aplicarse en diferentes contextos.

Iterativa. Se refiere tanto al diseño procedimental que se refina por la repetición como al diseño sustantivo nutriéndose mutuamente. Se dice que la IDE es iterativa porque se enfoca en desarrollar y probar prototipos para mejorar la enseñanza y aprendizaje en áreas específicas que permiten la innovación para resolver problemas prácticos. Cuando se completa el diseño de prototipo este no está terminado, es decir, el prototipo evoluciona en tanto se prueba y se realizan ajustes en la práctica misma. Akker califica la IDE como “[it is a] research through mistakes”⁴¹ (2006, p.17). La IDE forma parte de una visión constructivista porque el error en la práctica provee de una guía detallada en la instrucción.

Involucra a diferentes participantes. Esto es que existe trabajo colaborativo entre investigadores, diseñadores, facilitadores y sujetos involucrados en el problema específico del contexto local.

Orientada a la teoría. La IDE se preocupa por desarrollar teoría relacionada con el problema que ataca y con la investigación. Sobre la teoría, Akker (2010) no la llama teoría sino principios de diseño que son herramientas y modelos de lo que funciona en la práctica, los cuales ayudan a ajustar

⁴⁰ Un programa de investigación basada en el diseño debe producir nuevas teorías que tengan utilidad en resolver problemas importantes. (T. de A.)

⁴¹ [es una] investigación a través de errores (T. de A.)

el diseño tanto sustantivo como procedimental para maximizar el aprendizaje u obtener buenos resultados. Estos principios de diseño se pueden incorporar a la vida real generando un cambio.

Sobre la investigación, William Sandoval (2004) introduce el término de conjeturas incorporadas para caracterizar cómo el diseño del prototipo y de la intervención incorporan conjeturas teóricas que desean probar (p.200). Esto genera expectativa pues se trae esa conjetura incorporada a un escenario real en el que se observa cómo funciona, qué se puede lograr con ella, qué puede ser refinado y qué es descartado. De acuerdo con Sandoval, esta es la única manera de asegurar la confiabilidad y validez de la IDE por lo que se hace imperativo explicar la incorporación de conjeturas particulares a través del diseño.

1.3 Tipos. Se identifican tres tipos de la IDE. Aquellos estudios en los que el objetivo es diseñar una implementación para desarrollar teoría basada en la intervención como la solución a un problema complejo o para construir principios de diseño (Akker, 1999, p.9). El otro tipo es de desarrollo de validación, en este caso se crean ecosistemas de aprendizaje con el propósito de desarrollar y validar teorías sobre el aprendizaje, sobre el ambiente de aprendizaje o para validar diseños de principios que sirven de hipótesis del investigador (Gravemeijer y Cobb, 2013). El último tipo son los estudios de implementación o ampliación de escala, en estos se implementa un programa y estrategia particular y se detallan las condiciones sobre las que la implementación puede suceder (Plump, 2010, p.27).

1.4 Problemáticas. La mayor problemática a la que se enfrenta la IDE es la limitante del contexto local en el que se aplica y los resultados también particulares que se obtienen, estos no pueden ser replicables a otros contextos ni poblaciones. Otra problemática es cuando el facilitador es el mismo investigador y diseñador, la falta de un grupo de trabajo puede llevarle a caer en sesgos, en una visión muy subjetiva y limitada. El investigador de IDE puede tardar mucho tiempo en encontrar un principio de diseño que rinda fruto, ya que la investigación es iterativa. La diferencia

temporal entre una primera intervención y la segunda puede ser amplia y esto traería consecuencias ya que el tipo de estudiante y contexto puede variar.

En este sentido ¿qué es lo que hace exitosa a una implementación que emplea IDE?, ¿cómo se aprende de un éxito que no puede ser generalizado?

1.5 Validez y confiabilidad. Es aquí cuando nos topamos con dos palabras claves: la confiabilidad y la validez. El hecho de que los resultados de la IDE no puedan replicarse a un contexto amplio, compromete su validez externa; sin embargo, esto no invalida la IDE ni los instrumentos que emplee. Tampoco significa que estos, el diseño o los datos sean ilegítimos, es por lo que Owengbuzie y Burke (2007) sustituyen la palabra “validez” externa por “legitimación” ya que hay grados de realidades. La legitimación es de contextualización, que representa el estándar por una comunidad particular en un tiempo y lugar específicos.

La legitimación, siguiendo a estos autores, se basa en la calidad del diseño y en el rigor. En cuanto a la calidad del diseño, Sandoval (2004) explica que se obtiene por medio de alinear metodológicamente el conocimiento teórico con el diseño del prototipo, Nienke Nieveen (2010, p.154) agrega la necesidad de intervención que lo genera. La legitimación resalta la practicidad en la que la intervención puede ser usada en el escenario para el cual fue diseñada y desarrollada, es decir la legitimación de un prototipo yace en la alineación con el contexto que lo genera, la teoría en la que se basa y los objetivos de investigación que persigue. La legitimación está en la efectividad del prototipo para obtener los resultados deseados. Es necesario determinar, al final de cada ciclo, a qué se debió o no el éxito: si a la implementación o al diseño del prototipo, es decir si al diseño sustantivo o procedimental.

El rigor se refiere a la interpretación, donde las múltiples inferencias de los hallazgos deben ser consistentes con los objetivos planteados, la teoría y la eficiencia interpretativa.

La confiabilidad en la IDE enfatiza la forma en la que se lleva a cabo la intervención, así es que debe ser documentada para destinarse a alguien. Para promover la fidelidad, en toda intervención, se han elaborado manuales que describen las valoraciones, las actividades sesión por sesión de la intervención y todo aquello que guía la práctica, como los protocolos de las actividades, las hojas de trabajo, etc., (sobre esta investigación véanse Anexos). La confiabilidad pues, yace en la documentación detallada del diseño sustantivo y procedimental del prototipo.

Se emplea IDE en esta investigación porque se conocen los problemas que enfrentan los estudiantes en sus lecturas impresas y digitales, pero no las habilidades de búsqueda, evaluación, organización y creación que ponen en práctica para lecturas de diferentes recursos y la generación de contenido creativo en su contexto académico. Tampoco se dispone de directrices claras o modelos anteriores que permitan realizar una implementación totalmente orientada y especificada, esto se pudo apreciar en el estado de la cuestión. Estas necesidades se adecuan al perfil propuesto por Anthony Kelly (2010),

Design research is recommended when the problem facing learning or teaching is substantial and daunting how-to-do guidelines available for addressing the problem are unavailable. Further, a solution to the problem would lead to significant advances in learning or at least a significant reduction in malfunction in the educational system.⁴² (p.75)

Así se advierte a los investigadores que la IDE no aplica en todos los casos ni situaciones. El diseño de formación en literacidad transmedia se realizó en un contexto local donde la investigadora fungió a su vez como diseñadora y facilitadora, esta última función fue transitoria.

⁴² Se recomienda la investigación de diseño cuando el problema que se enfrenta en la enseñanza o aprendizaje es importante y no se disponen de directrices para hacer frente al problema. Además, una solución al problema conduciría a avances significativos en el aprendizaje o, al menos, a una reducción significativa del mal funcionamiento del sistema educativo. (T.de A.)

1.6 Fases. Thomas Reves (2006) propone cuatro fases para la IDE. La primera es identificar y analizar el problema en su contexto real. La segunda es el diseño del prototipo que se implementará, ya sea que el diseño se base en principios de diseño anteriores o sea que el investigador tenga que generarlos. Debido a que cada implementación es diferente es importante identificar la función de los elementos del diseño sustantivo y procedimental, de esta manera será más fácil realizar una evaluación del prototipo. Esta fase es clave para la legitimación y confiabilidad del diseño del prototipo. La tercera fase se compone de los ciclos de iteración en la que se analiza y evalúa lo que está funcionando o no y por qué. Es importante documentar los errores, las revisiones, los ajustes y los resultados que se obtuvieron. Cada modificación que se hace en un ciclo se implementa en el otro, por lo que se deben describir las razones de los refinamientos. La cuarta fase es la reflexión en la que se identifican los principios de diseño, cómo estos resolvieron el problema práctico por el que fueron diseñados, qué cambios generó, se deben reportar los resultados en término de un perfil de valores, se deben reportar hallazgos coherentes con el desarrollo del diseño, describir las limitaciones, fallas y éxitos de la intervención, así como sus resultados.

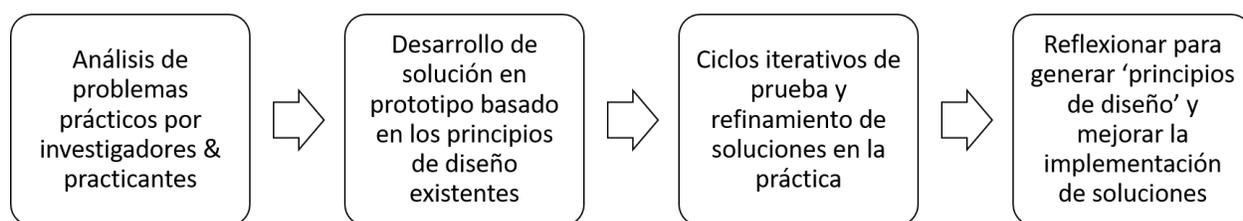


Figura 7. Fases de investigación de diseño educativo. Tomado de Reves, 2006, p.109. (T. de A.)

La Fase 1 ha quedado descrita en la primera parte del documento donde se ha realizado una revisión de literatura. En este capítulo se presentan la Fase 2 destinada al desarrollo del prototipo y la Fase 3 en la que hay una primera prueba. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de una segunda prueba del prototipo. La Fase 4 corresponde a las conclusiones de esta

investigación, en la que se presenta la reflexión de la implementación del diseño del prototipo, los balances, limitaciones, errores y direcciones para futuras investigaciones.

2. Fase 2. Desarrollo del prototipo de diseño

2.1 Descripción

2.1.1 Del contexto. La idea del prototipo se gestionó como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que ayude a los estudiantes a construir su conocimiento por medio de la lectura en diferentes soportes y creación de texto académico. Esta propuesta se negoció en varias universidades, siendo aceptada en una universidad privada del estado de Morelos en la primera mitad de 2018, para realizar la implementación en la segunda parte de ese año. El vicerrector dirigió la solicitud de intervención a la escuela de Humanidades y Ciencias Sociales. Por conveniencia de la universidad solicitó el desarrollo del prototipo con formación en literacidad transmedia para la carrera de Idiomas primer semestre, agosto-diciembre 2018, en el tercer parcial de la clase de Interculturalidad I.

La universidad privada en la que se llevó a cabo la implementación se ubica en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. La institución ofrece 30 licenciaturas, 10 maestrías y 4 doctorados, cuenta con un programa de becas, talleres deportivos y culturales. Los valores que profesa la institución son la verdad, libertad, universalidad, solidaridad, justicia, responsabilidad, calidad, tolerancia, honradez, honestidad, respeto a la identidad nacional y equidad; dentro de los principios que los guían está el desarrollo integral y salvaguardar entorno natural. La universidad es ajena a partidismos políticos, “se compromete a mantenerse a la vanguardia educativa” su objetivo es “Formar personas con profundo sentido humano, con una formación sólida en su educación y en el ejercicio ético de su profesión, con una actitud de liderazgo emprendedor y creativo” (Ideario, 2014, p.10). Posee una gaceta y una amplia cobertura de sus eventos usando plataformas de

Facebook, Instagram y Wordpress. Sus instalaciones son limpias y todas las salas poseen un cañón, computadora y conexión a internet, están disponibles pantallas y televisiones. La institución cuenta con un Centro de Medios Audiovisuales, Radio y Televisión, cinco laboratorios de cómputo, red inalámbrica en todas las instalaciones, cinco cafeterías, centro de copiado, papelería, enfermería y sanitarios. Otorgan premios a ciudadanos morelenses destacados por su servicio en algún área, a miembros de la misma universidad reconociendo su excelencia académica, doctorados *Honoris Causa* y homenajes póstumos. Tiene una cabina de radio para realizar prácticas y laboratorio de idiomas. Esta institución brinda educación a 2025 estudiantes, según el dato proporcionado por la institución en 2018.

2.1.2 De la muestra. La muestra fue un grupo cautivo de primer semestre de la carrera de Idiomas, compuesto por treinta participantes de 18 y 19 años, 28 mujeres y 2 hombres. Los participantes eran recién egresados de bachillerato, muchos de ellos procedentes de otros municipios del estado de Morelos y en su minoría de Guerrero, Michoacán y Estado de México. El primer semestre se considera de acoplamiento ya que se aclimatan a la vida universitaria. Seleccionaron esa institución porque confían en que es la mejor en la carrera que eligieron. Los participantes usan teléfono celular para comunicarse, tienen un grupo en WhatsApp y comparten un grupo de Facebook de su carrera, emplean una computadora laptop o de escritorio para hacer tarea, usan la red inalámbrica de la universidad y su centro de impresiones, es obligatorio para ellos llevar un taller de idioma de forma extracurricular, los que tienen beca deben cumplir con su carga de servicio becario. Muchos de ellos no cuentan con automóvil, se trasladan en transporte público, en su minoría sus padres los llevan y los traen, 27 de ellos no trabajan, sino que dependen de la fuente de ingresos de sus padres. Los participantes mezclan calcos, falsos cognados del inglés al español o españolizan palabras en inglés. Veinte participantes viven con sus padres, 10 son foráneos que viven con familiares en Cuernavaca o rentan espacios con otros participantes o de

forma individual, los viernes por la tarde regresan a sus casas y vuelven a la universidad el lunes por la mañana. Los participantes esperan conocer el mundo y recorrerlo con ayuda de esta institución y de lo que aprendan. Los participantes tenían un horario matutino de 8 am a 2:30 pm, cursaban siete asignaturas incluyendo Interculturalidad I, muchos de ellos hacían servicio becario durante la tarde hasta las 7 pm, tomaban talleres de idiomas que eran obligatorios.

2.1.3 De la materia. La carrera de Idiomas consta de ocho semestres, 50% de las asignaturas que cursan son del área de Literatura y lingüística; 20% sobre Entorno social y cultural; 18% sobre Administración y gestión de conocimiento (clases de computación) y 12% de Metodología de la enseñanza de lenguas. Se ofrecen cuatro certificaciones para los participantes: Letras hispánicas con corrección de estilo; Letras inglesas y traducción; Letras francesas y traducción; y Administración.

Interculturalidad I pertenece a la tira de asignaturas que cursan en primer semestre junto con Etimologías grecolatinas, Metodología de investigación, Desarrollo humano y valores, Taller de ortografía, lectura y redacción, Español superior I e Inglés I. Interculturalidad I forma parte del componente Entorno social y cultural, con secuencia Interculturalidad II, en el segundo semestre. La asignatura de Interculturalidad I forma parte del programa de estudios de modalidad escolarizada por créditos. Esta asignatura tiene asignada 6 créditos, 48 horas frente a docente, 48 horas de trabajo independiente con una carga semanal de 3 horas. El objetivo general es “Considerar el concepto de cultura y su impacto en el individuo, en lo social, político, económico e internacional con la finalidad de favorecer la interculturalidad” (Plan de estudios, 2014). El programa consta de seis unidades. La primera trata sobre los conceptos y modelos de cultura centrándose en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de Benett. En la unidad dos se comparan culturas por apariencia, realidad, humor, choques culturales, lo normal y anormal. La unidad tres es sobre el uso del tiempo ya sea lineal, multiactivo, cíclico, regreso al futuro y otros conceptos.

En la unidad cuatro analizan las raíces culturales de organización, condicionamiento social, liderazgo individual y colectivo. En la unidad cinco abordan la formación de equipo. En la unidad seis se tienden puentes entre la brecha comunicativa, los prejuicios culturales, los patrones de comunicación, el lenguaje corporal, el carácter nacionalista y la negociación.

2.2 Diseño de prototipo

La propuesta de literacidad transmedia se planteó como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Se consideró una estrategia de enseñanza porque involucró el diseño de una semiosfera con base en el currículum, esto es la selección de textos que siguieron el objetivo del currículum al tiempo que las tareas de procesamiento y la formación en literacidad transmedia.

Se realizaron las siguientes acciones: se ajustaron los textos para que se diera una secuencia entre ellos a pesar de que tocaban subtemas distintos; se diseñaron actividades de aprendizaje con base en los textos (que iban de la mano con las competencias de la formación y con el diseño de los instrumentos); se planteó una necesidad de información, a manera de resolución de problemas para que los estudiantes dieran una respuesta por medio de la creación de un texto; se realizó un seguimiento de cada estudiante durante cada sesión con base a los estados de exposición.

Se consideró una estrategia de aprendizaje por el acompañamiento de la formación en literacidad transmedia que se brindó a los participantes para mejorar su desempeño. La propuesta se consideró transversal porque se diseñó en el cruce de tres dimensiones. Primero considerando el contenido curricular de la asignatura en la que se implementó: Interculturalidad I.

Segundo, se organizó ese contenido según la necesidad de información declarada a los estudiantes. Esto es que el contenido curricular se estructuró según lo planteado por Sukovic (2016), cada uno de los temas respondió a un componente de literacidad transmedia. Así en la unidad 6 el subtema del lenguaje como elemento diferenciador, fungió como planteamiento de la

necesidad; el subtema de los prejuicios crosculturales fue empatado con la búsqueda y así sucesivamente (Tabla 4). El material de lectura seleccionado jugó un papel importante porque a la vez que ayudó a informar del contenido disparó en los estudiantes la necesidad de tener ciertas habilidades para comprenderlo. Por ejemplo, para comprender el contenido del cortometraje fue necesario entender la negociación del nacionalismo, pero también poseer habilidades para leer texto audiovisual como los gestos, la música de fondo, los colores, relacionar la trama con los nombres de los personajes, sus funciones, etc.

Tercero, la secuencia propuesta por Sukovic (2016) corresponde con las tareas de procesamiento de información de Potter (2009). Las características de las tareas de procesamiento y sus estados de exposición ayudaron a identificar si la formación en literacidad transmedia afectó, y cómo, la manera en que los participantes se relacionaron con los textos. El acompañamiento de literacidad transmedia se ofreció mediante guías de apoyo impresas y presentaciones. Estas se basaron en la caracterización teórica sobre los componentes de la formación en literacidad transmedia.

El prototipo retomó el contraste entre la transliteracidad y la literacidad transmedia. El enfoque de la literacidad transmedia se centra exclusivamente en la organización y creación en el proceso presentado por Sukovic (2016), calificado por ella de transliteracidad. La transliteracidad, literacidad de información, construyó un marco común, un contexto, a los participantes dentro del cual crearon un hilado transtextual y lo materializaron en un texto mediático. Es decir, ejecutaron su literacidad transmedia.

El prototipo se basó en la semiosfera de Lotman (1996) en tanto que se creó una en el aula partir de la selección de diferentes textos mediáticos. El ambiente de textos conectados formó una red de significados dentro y fuera del espacio del aula. De esta forma, no sólo se diseñó el prototipo para que los estudiantes pudieran tener una experiencia transmedia (Jenkins, 2010; Scolari, 2018)

dentro del aula con currículo, sino también pudieran vincular ese contenido con otros en espacios informales.

El diseño de este prototipo consideró una experiencia en la que todos los elementos dispuestos estuvieron entrelazados, tanto los apuntes de clase, las explicaciones, las lecturas, las tareas, las participaciones, los recursos visuales. Todo esto se tomó en cuenta para crear una atmósfera participativa.

El prototipo retomó el concepto de translectura (Scolari, 2018). Una vez que el contenido curricular fue diseminado en diferentes textos y propuesta una necesidad de información, los participantes debieron realizar una translectura con base en elementos claves de los textos (textualidad). Esta propuesta se basó en Beaugrande (1997) y Elleström (2014) entre otros más autores referidos en el capítulo I. La translectura se tejió por el recorrido textual, el establecimiento de redes intertextuales reconocidas en los textos o relacionadas por los participantes. La manera en la que organizaron la información y la fueron conectando ayudó a que perfilaran una respuesta, plasmada en una proposición, ante la necesidad planteada.

El prototipo retomó el concepto de texto transmedial (Ibrus, 2018) y transtexto (Richards, 2018). La proposición que elaboraron los participantes se tradujo en un texto mediático, es decir un texto transmedial en el que convergían otras intertextualidades. Los participantes tuvieron que establecer primero una red de significaciones para elaborar su proposición y después tejer otra para diseñar su texto. Esto se nombró en el capítulo I primer ciclo de literacidad transmedia. En esta propuesta no se consideró el transtexto, llamado segundo siglo de literacidad transmedia que es la propagación de ese texto transmedial o la creación de contenido diseñado para estar en diferentes textos mediáticos.

2.2.1 Prototipo alineado con la muestra y la materia. El programa de Interculturalidad I se dividió en tres parciales, en cada uno de ellos se abordaron dos unidades, sin embargo, la titular de

la asignatura realizó una modificación para que el tercer parcial fuera solo sobre la unidad seis. Ella consideró que esa unidad era la más flexible, con más posibilidad para desarrollar un caso práctico abierto, creyó que los participantes estarían más confiados para generar un producto creativo y que el contenido de esa unidad no necesitaba que la investigadora fuera especialista en el tema. Así que me solicitó diseñar un caso práctico de la cultura en el que los participantes pusieran en práctica el contenido de la unidad seis. Se eligió lo gótico como tema del caso práctico aprovechando el ambiente de inicios de noviembre del día de los fieles difuntos y Halloween y porque los estudiantes, según mi experiencia, viven ese motivo gótico participando activamente en la colocación de ofrendas, en fiestas particulares, en concursos de diferentes tipos. Por esto creí conveniente la elección de lo gótico que reforzaba el tema con el ambiente extraescolar, duplicando la mediosfera del prototipo.

Bajo esta premisa, manteniendo la propuesta de literacidad transmedia y las tareas de procesamiento se desarrolló el siguiente prototipo.

2.2.2 Prototipo alineado con currículo, teoría de investigación y literacidad transmedia. El método que se empleó para el prototipo está basado en la propuesta de William J. Rothwell, Bud Bencoter *et al.* (2015). Para ellos el diseño es la planificación de actividades que el diseñador prevé para facilitar el aprendizaje del estudiante para que construya conocimiento y las habilidades necesarias (p.32). El diseño desde esta perspectiva tiene las siguientes funciones: establece las actividades y sus plazos; los requisitos para desempeñar las actividades (instrucciones); brinda un esquema comunicacional “un buen diseño instruccional contribuirá, no solo a la variedad de canales de comunicación utilizados, sino también a establecer cuáles se utilizarán prioritariamente en cada instancia de aprendizaje” (Rothwell, Bencoter, *et al.* 2015, p.10); seguimiento de tutor hacia tareas, el cambio en los perfiles de participación, mantener al estudiante motivado y facilitar control de cumplimiento académico, en pocas palabras es el diseño sistemático y de procedimiento.

Para que el diseño cobre sentido en relación con el contenido y a las habilidades, Tobón escribe que debe basarse en la resolución de actividades o problemas (2009, p.67). Es decir, la formación en literacidad transmedia no se desarrolla separada del contenido curricular, tampoco se puede desarrollar antes para resolver los problemas o actividades, tanto las competencias como contenidos se aprenden juntos. En este sentido el prototipo se diseñó en tres plantas siguiendo el contenido curricular, la formación en literacidad transmedia y el objetivo de la investigación, que fue describir los resultados y las reacciones de los estudiantes antes y después de la formación en literacidad transmedia para saber si les ayudaba a mejorar su desempeño.

En la Tabla 4 se puede observar el concentrado del prototipo de diseño, en la sección de Anexos se encuentra a detalle cada una de las sesiones y el material empleado. Por ahora se describirá la Tabla 4.

Este prototipo no considera al docente ni su capacitación ya que se enfoca en ser estudiantes universitarios; en IDE, que fue la metodología empleada en esta investigación el investigador es el mismo diseñador y docente por lo que no se consideró ningún tipo de capacitación. Además, los niveles de análisis de textualidad no requieren poseer a fondo multiliteracidades sino reconocer los elementos estructurales de cada texto.

Para reafirmar lo que se ha escrito, en este prototipo lo curricular no es lo gótico sino la unidad 6 de la asignatura Interculturalidad I, que fue “Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa”. Lo gótico surge a petición de la profesora titular para brindar un contexto en el que los estudiantes aplicaran herramientas teóricas.

Tabla 4.

Alineación de contenido curricular, literacidad transmedia y tareas de procesamiento de información.

Tema: Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa								
Objetivo: Crear un texto mediático que dé respuesta a: ya que lo gótico mantiene una brecha cultural, ¿por qué se le emplea como puente comunicacional en los textos analizados en clase que hablan sobre la cultura mexicana?								
Sesión	Objetivo	Literacidad transmedia	Experiencia	Medios	Comunicación	Colaboración	Ciudadanía	Tareas de procesamiento de información
1	Identificar el uso del lenguaje como un elemento diferenciador	Definir	-Escucha atenta sobre panorama de lo gótico -Visualizar cómo se mantiene el uso del lenguaje cambiando el contexto -Evaluar si las imágenes son góticas o no y justificar	-Presentación con recurso visual (Prezi y Power Point)	-Del facilitador al grupo -Del grupo al facilitador	-Entre participantes		Filtrado
2	Determinar prejuicios cros culturales de lo gótico en México	Búsqueda	-Conocer estrategias de búsqueda -Aplicar estrategias de búsqueda -Encontrar información específica de un tema general	-Diferentes tipos de medios -Presentación con recurso visual (emaze)	-Interacción en Foro	-En grupos colaborativos	-Escribir de dónde provienen las fuentes	
3	Identificar el lenguaje corporal y la negociación del carácter nacionalista	Evaluación	-Ver cortometraje -Relacionar el lenguaje corporal en los personajes principales y la trama -Analizar la negociación del carácter nacionalista respecto a la Santa Muerte	-Cortometraje -Imágenes de negociación de carácter nacionalista y lo gótico	-Participación grupal -Del grupo al facilitador		-Imágenes con copyright -Respeto a ideas diferentes	Emparejamiento
4	Determinar influencia del código de conducta social en la comprensión del entorno	Organización	-Red de ideas	-Hoja -Foro	-Participación grupal -En plataforma	-En pares -Facilitador-estudiante		
5	Organiza la información del parcial para dar respuesta a la necesidad	Organización	-Red de ideas aplicada al parcial	-Hoja	-Entre pares -Facilitador-estudiante	-Entre pares -Facilitador-estudiante		
6	Determina los medios y los recursos que necesita para dar cuerpo a su texto mediático	Creación	-Almacena y carga documentos en línea -Se informa sobre cómo hacer una reseña -Cómo hacer una presentación en Power Point	-Power Point -Medio a elegir por estudiante -Plataforma	-En pares -Facilitador-estudiante		-Dar crédito a otros autores -Exposición oral apropiada con apoyos visuales	Construcción
7	Presentación oral siguiendo lineamientos	Creación/ Reflexión	-Presentación oral de 5 minutos sobre su texto mediático. -Reflexionar sobre su saber, hacer y ser en las sesiones	-Presencial -Power Point -Word -Otro a elección de estudiante -Plataforma	-Estudiante a grupo -Facilitador a grupo	-En grupo	-Expresar apropiadamente con libertad sus pensamientos, emociones, etc.	

Elaboración propia a partir del Sukovic (2016) y el procesamiento de la información de Potter (2009).

El prototipo se ha considerado transversal al currículo aun cuando sólo se haya aplicado a una unidad. Esto fue parte de las limitaciones de este proyecto ya que no se contó con un equipo de trabajo, ni con los permisos para realizar la implementación durante más de 8 sesiones. El hecho

de que sólo haya atravesado una unidad no resta la legitimación ni validez del prototipo, ya que como se ha escrito en líneas anteriores esto se obtiene por medio de las alineaciones metodológicas, con el contexto, con objetivos, con la comunidad.

El tema de la unidad 6 del programa de Interculturalidad I fue: Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa. El objetivo de la unidad fue que al término del parcial los estudiantes crearan un texto mediático que diera respuesta a la solución de un problema presentado en forma de necesidad de información: ya que lo gótico mantiene una brecha cultural, ¿por qué se le emplea como puente comunicacional en los textos analizados en clase que hablan sobre la cultura mexicana?

Los grupos góticos se definen por el material cultural de la arquitectura y de la literatura gótica que se han extendido a diversos textos mediáticos a lo largo del tiempo. Esto hace que el gótico originario de Europa se haya tropicalizado a otras latitudes y a otros textos mediáticos además de la literatura y arquitectura hasta formar un mundo transmedial. El gótico en la literatura, en la música, en la pintura forman en conjunto una semiosfera que remite a un enfoque, a una perspectiva de la vida. Los textos empleados a los que hace referencia la pregunta fueron el material que se abordaron en las sesiones y se emplearon para analizar cómo lo gótico que es producto de un material cultural externo puede hablar de algo interno a la cultura mexicana; el gótico se mantiene como un puente en el que fluye cosas externas y se transforman a internas.

Los participantes tuvieron el cometido de resolver la necesidad de información, la pregunta, con base en las actividades y explicaciones en las sesiones. La manera en la que los participantes expresaron la respuesta a esta pregunta fue por medio de la creación de un texto mediático ya fuera un ensayo, poema, canción, tráiler, entre otros. La necesidad de información se estableció como problemática parcialmente especificada, en términos de Potter (2009), es una tarea que exige la

construcción de significado por parte del estudiante en la que ellos echaron mano de todos los recursos que se les brindaron en las sesiones y los que adquirieron anteriormente en otros contextos.

El material que se seleccionó para el prototipo se basó en la perspectiva de lo gótico como fenómeno cultural que se cimienta en la tradición literaria pero que no le es exclusiva (véase Armitt, 2011; Day, 2006; Punter, 2016; Smith, 2007). En este sentido se eligieron tres textos de diferentes medios: un ensayo académico “Jóvenes góticos incipientes” (2014) que trata sobre los aspectos culturales que consumen los jóvenes y la manera en la que se establecen entre ellos una diferencia respecto a los demás y una similitud respecto al grupo cuando se identifican con lo gótico. Un cortometraje “Día de muertos” (2015) en el que se observa la imbricación de imágenes de mujeres icónicas: virgen de Guadalupe, Catrina, Llorona, Santa Muerte. El tercer texto fue una narración hipermedia “Tatuaje” (2015) sobre el terror que experimentan los jóvenes en la red, se nutre de leyendas digitales como “el señor de los sueños” y fusiona aspectos tradicionales con los digitales como Jabamuel (java-muel), el terror a vivir desconectado de la red o vivir una vida sin mediación del lenguaje y de la tecnología. La selección de textos obedeció a la manera en la que se engarzaron con el contenido temático, el planteamiento de la necesidad de información, a su contenido que fusiona elementos góticos con la cultura mexicana de inicios de siglo XXI y a su formato. Esto se explicará en las siguientes líneas.

Regresando a la Tabla 4 en la primera columna se encuentra el número de sesión, en total fueron ocho sesiones de hora y media cada una. En la segunda columna están los objetivos del contenido curricular de la Unidad 6 de la clase Interculturalidad I unidos al tema de lo gótico. En la tercera columna los componentes de literacidad transmedia las cuales se despliegan en actividades de las competencias según las formas planteadas por Sukovic (2016) (columna tres a la ocho), en la última columna se aprecia la tarea de procesamiento implicadas en el objetivo y la

formación en literacidad transmedia. La planeación de cada sesión se encuentra en el Anexo 3 y el material empleado por la facilitadora en el Anexo 8.

A continuación, se explica sesión por sesión. En la sesión 1 el objetivo fue que los estudiantes identificaran cómo el uso del lenguaje es un elemento diferenciador y por lo tanto crea una brecha comunicacional. Se inició explicando en qué consistía el parcial, el propósito de la investigación, la necesidad de información o el problema del parcial. Se ofreció un panorama de lo gótico a partir del uso específico del lenguaje para definirlo y cómo este uso se ha ido actualizando a lo largo del tiempo. El material empleado por la facilitadora fue una presentación en Prezi en la que se muestra un recorrido por las diferentes etapas de lo gótico. Posteriormente se proyectaron diferentes textos mediáticos para que los estudiantes identificaran si eran góticos o no y por qué. En este ejercicio se puso en práctica la teoría expuesta en la presentación de Prezi y reafirmó para ellos el uso del lenguaje que emplearon los góticos para separarse del resto. El material usado en esta actividad fue una presentación en PowerPoint con siete imágenes diferentes. Tanto esta presentación como la de Prezi fueron elaboradas por la investigadora. La asignación extraclase fue realizar la lectura “Jóvenes góticos incipientes” y realizar una búsqueda siguiendo la lista de cotejo “¿Qué demonios busco?” Ambas las compartieron en la plataforma del curso.

En la sesión 2 el objetivo fue que determinaran los prejuicios crosculturales de lo gótico en México con base en la lectura realizada “Jóvenes góticos incipientes”. Se explicó lo que era un prejuicio y lo que se refería lo croscultural, se resolvieron dudas y se dividieron en grupos colaborativos de cuatro personas cada uno, se les asignó una pregunta sobre la lectura que debían discutir junto con la lista de cotejo “¿Qué demonios estoy leyendo?” y compartir la respuesta en plenaria a la clase. La facilitadora formó un gran mapa mental sobre lo que cada grupo aportó. Posteriormente se dio el *input* de formación en literacidad transmedia de búsqueda. La tarea fue que los estudiantes realizaran una segunda búsqueda con el tema de la Mujeres icónicas en México

en acompañamiento de una lista de cotejo “¿Qué demonios busco?” De esta manera, en la sesión 1 se obtuvo el dato sin *input* de literacidad transmedia y en la segunda sesión el dato después de haber dado la formación. A partir de estos resultados que arrojaron los estudiantes y del texto que seleccionaron es que se hizo una comparación para identificar si hubo un cambio en el estado de exposición a los medios. El material que se ocupó en esta sesión fue una presentación en Emaze sobre las estrategias de búsqueda con ejemplos sencillos.

En la sesión 3 el objetivo fue analizar el lenguaje corporal y la negociación del carácter nacionalista en el cortometraje “Día de muertos”. Esa sesión inició brindando estrategias de evaluación de literacidad transmedia para valorar el cortometraje. Hubo una lluvia de ideas sobre lo que era el lenguaje corporal y algunos de sus significados, lo mismo para el carácter nacional, se vio el cortometraje que duró cinco minutos, al término los estudiantes resolvieron la lista de cotejo “¿Qué demonios estoy leyendo?”. Se comentó en grupo la lista de cotejo a la par que se presentaban imágenes de la negociación de carácter nacional en relación con el cortometraje. El material que se ocupó fue una presentación en Emaze para la formación en literacidad transmedia y una presentación en PowerPoint para las imágenes. La tarea para la siguiente sesión fue leer la narración hipermedia “Tatuajes”.

En la sesión 4 el objetivo fue determinar la influencia del código de conducta social en la comprensión del entorno, esto se logró analizando la narración hipermedia “Tatuajes”. En esta el código de conducta del investigador choca con las personas involucradas en el caso, para comprenderlo es necesario determinar ambos códigos. Para ayudar al estudiante se propuso una actividad llamada Red de ideas, este fue un ejercicio que se desarrolló a partir de la propuesta de T. Van Dijk (1980) en la que el estudiante debe reconocer una macroestructura y superestructuras. Se le ofreció al estudiante una macroestructura y tres superestructuras para que ellos relacionaran estas superestructuras encontrando la intertextualidad que poseen a fin de conocer bajo qué código

actúa el investigador y las personas involucradas. Los estudiantes respondieron esta Red de ideas que forma parte de la lista de cotejo ¿Qué demonios sin sentido? correspondiente a la formación de organización de literacidad transmedia.

La sesión 5 estuvo destinada a organizar la información que cada estudiante recolectó de los subtemas que se discutieron en las sesiones para dar respuesta a la necesidad de información del parcial. Así se partió del mismo ejercicio anterior Red de ideas, pero ahora aplicado a la definición de su respuesta. Se explicó la entrega del tercer parcial, se explicó de nueva cuenta la red de ideas a la luz de la formación en literacidad transmedia de organización. Mediante esta actividad se contrastó la organización antes de la formación en literacidad transmedia de la sesión pasada y con la posterior a ella. El material que se ocupó en esta sesión fue una presentación en Emaze para la formación, los estudiantes contestaron por segunda vez, ¿Qué demonios sin sentido? Se brindó atención especial a cada estudiante durante esta sesión y fuera del horario de clase.

En la sesión 6 el objetivo fue crear el producto, el texto mediático, que materializó la respuesta a la pregunta planteada al inicio del parcial. Para generar los datos con competencia de literacidad transmedia y sin ella se planteó al estudiante su producto ideal y el otro de acuerdo con los requerimientos que se presentaron. Esta parte de creación se enfocó en tres aspectos: el texto (fotografía, ensayo, *mashup*, etc.), la presentación de una reseña escrita de su texto y la socialización (presentación frente a clase). El material que se ocupó en esta sesión fue una presentación en Emaze sobre la formación de creación y cómo hacer un PowerPoint. En casa los estudiantes contestaron la lista de cotejo ¿Qué demonios hago? Se les mostró cómo almacenar y cargar documentos en línea, a petición del grupo.

Las sesiones 7 y 8 se destinaron a la presentación de sus textos mediáticos, 15 participantes por sesión, cada estudiante contó con seis minutos máximo y cinco minutos mínimos para darnos a conocer su trabajo. Al final de las sesiones se reflexionó sobre el trayecto que habían tenido a lo

largo de la última unidad de la asignatura de Interculturalidad I. El instrumento de evaluación que se diseñó fue una rúbrica que se considera genérica a todo tipo de producción mediática, toma en cuenta: el contenido del producto, su diseño, el aspecto técnico y la socialización. Todo el material de las sesiones estuvo disponible en la plataforma educativa de e-UAEM al igual que lo generado por los participantes.

La formación en literacidad transmedia implicaba tareas de procesamiento de información de la unidad 6. La solución de la problemática planteada conllevaba tareas de procesamiento en las que emplearon información de la unidad y para facilitar las tareas se les acompañó con la formación en literacidad transmedia. La definición de la problemática y la búsqueda ayudaron a crear elementos que sirvieron al estudiante para filtrar la información sobre lo que es gótico y lo que no. Estos elementos fueron desde una perspectiva al interior del grupo gótico con el uso de lenguaje y desde un afuera del grupo con los prejuicios transculturales. El uso del lenguaje quedó definido por ciertas imágenes, motivos y temas que emplearon lo gótico.

Este acercamiento ayudó a que se emparejara en una asociación simple el concepto gótico y su definición. Sin embargo, el emparejamiento requirió de la diferenciación, acepciones, categorizaciones, etc. del concepto. En este sentido el emparejamiento acompañó la formación evaluación y la organización. En la primera se partió de figuras de carácter nacional como la Virgen de Guadalupe, la Malinche, entre otras para saber la negociación que ocurre con la Santa Muerte, las adaptaciones y las adopciones que se realizan con lo gótico, en este análisis se evaluó el uso del lenguaje corporal tan importante en las imágenes y en el cortometraje.

En cuanto a la organización, la narración hipertextual se compuso de muchos recursos que podrían confundir a cualquier inexperto. La actividad de Red de ideas fue una representación de la forma en la que ellos leían la trama en el choque de códigos de conducta tanto del investigador que vive en un mundo “normal” y los personajes involucrados en el caso que viven en un mundo

“gótico” y que se conducen bajo ese esquema. En un segundo ejercicio esta misma Red sirvió para que los estudiantes resolvieran ya no el caso sino su propio caso, es decir, dieran respuesta a la necesidad de información planteada al inicio del parcial. La intertextualidad que los participantes realizaron muestra lo planteado por Potter (2009) de cómo un nodo que es usado recurrentemente activa otros nodos. Ya que la narración y la unidad involucran diferentes plataformas y textos, fue un ejercicio para que ellos pudieran encontrar la textualidad en juego, armaran las pistas del caso/pregunta, pudieran darles un sentido y construir la solución a la pregunta. Al encontrar la textualidad entre los diferentes textos de la narración basados en los hipervínculos y en la intertextualidad, el estudiante podría hacer frente elaborando una proposición que diera la respuesta a la necesidad de información y de esta manera crear un contexto transmedia.

La formación de creación implicó la construcción de significado ya que fue la interpretación y apropiación personal que el participante logró en el desarrollo de las sesiones. También manifestó cómo se trasladó la respuesta escrita a la creación de un texto mediático, la forma en que el participante lo desarrolló y la relación que tuvieron cada una de sus partes con la respuesta.

Ahora bien, ¿dónde están los estados de exposición? Estos yacen en los participantes, es el grado en que ellos se involucran con las tareas de procesamiento de información que proviene de diferentes medios. Los estados de exposición sirvieron de marcadores para conocer si la formación en literacidad transmedia favoreció su aprendizaje reduciendo las problemáticas de lectura en diferentes medios y la creación de textos originales. Los estados de exposición se delinearón por los datos recabados a través de los instrumentos que se explicarán en seguida.

2.2.3 Prototipo alineado con instrumentos. Los instrumentos empleados fueron: un diario digital, listas de cotejo, rúbrica y un diario de campo de la facilitadora, este último es el único que se encuentra manuscrito. La facilitadora fue quien reunió todo el material en la plataforma educativa de e-UAEM. Esta sirvió como repositorio para registrar y almacenar los recursos

disponibles a los estudiantes por sesión y a su vez recopilar los diferentes materiales que los estudiantes generaron. Se brindó acceso a los estudiantes por medio de su nombre de usuario y contraseña.

Se empleó la plataforma educativa de e-UAEM, se solicitó permiso y acceso al Programa de Formación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos en calidad de alumna del Doctorado en Educación, ya que la intervención se llevó a cabo en otra institución. La plataforma se destinó como una infraestructura o una herramienta para recabar información y no para investigar la manera en la que la tecnología ha reestructurado, adoptado o transformado las prácticas sociales. Aproximadamente un cuarto de la información recabada fue escaneada por los participantes y almacenada en la plataforma, el resto fue elaborado de manera digital. Por lo que en esta investigación no se hizo una diferencia entre los datos recabados fuera de línea y en línea, sino que se trataron como “intercontextuales en práctica” (Leander, 2003, p.224). Tomo la estafeta de Shani Orgad (2009) cuando afirma que no importa el medio del que vengan los datos; el internet y las diferentes plataformas digitales fueron una herramienta en la investigación.

En la plataforma el curso contó con una bienvenida, el “Plan de viaje” que era la planeación del parcial y el material organizado por número de sesión (ver Anexo 2). En cada sesión había: Foro en el que compartían sus tareas, listas de cotejo y otras actividades, en las que se dio retroalimentación (Anexo 6); el Diario se llamó “Confesiones de un alma penitente”, el material de lectura estaba bajo el nombre de “Lecturas malditas” y una sección de “Consejos” en el que se compartieron las presentaciones de formación en literacidad transmedia con ejemplos y ligas para que los estudiantes las consultaran.

El diario fue una herramienta que permitió documentar la experiencia de una persona sobre su proceso de enseñanza o aprendizaje (Díaz, 1997). El diario se caracteriza por estar escrito en primera persona y centrarse en un relato personal introspectivo, registra sensaciones y percepciones

de su experiencia cotidiana. El diario que llevaron los participantes se llamó “Confesiones de un alma penitente”, este nombre responde a la temática del caso concreto con el que se abordó la Unidad 6. Para asegurar la confidencialidad del diario los participantes eligieron un nombre gótico mismo que se empleó para identificarlos en la investigación. Los estudiantes escribieron una Confesión por cada sesión, es decir realizaron ocho entradas, la extensión máxima eran 20 líneas, aunque la mayoría solo escribió de 5 a 10 renglones. Las Confesiones tenían preguntas guía abiertas para motivarlos a escribir sobre su proceso de aprendizaje (ver Anexo 5). Las Confesiones eran de carácter obligatorio, pues formaron parte de la ponderación de su calificación parcial.

La facilitadora llevó un diario de campo en el que registró su actividad de observación. De acuerdo con Cohen la observación participante pone al investigador *in situ* y le permite dar cuenta y comprender el contexto físico, de los participantes, de sus interacciones, del programa y de sí mismo (2007, p.397). El tipo de observación fue semiestructurada ya que se consideraron diversas anotaciones guiadas bajo cuatro ejes propuestos por McNiff (2005): qué he hecho, qué he aprendido, qué es lo significativo de mi aprendizaje, cómo puedo modificar mi practica (p.100). Las respuestas a estas preguntas tuvieron la intención de “to introduce some systematization into observations in order to increase their reliability”⁴³ (Cohen, 2007, p.407).

Otras herramientas que se emplearon para recolectar datos fueron las listas de cotejo y una rúbrica. Frels *et al.* (2011) escriben que esta última se utiliza para convertir cualidades de un producto en puntajes numéricos que resultan en un porcentaje final, la rúbrica es un instrumento de retroalimentación sumativa (p.67). La rúbrica se empleó como guía para la elaboración de su texto mediático, los participantes sabían de antemano las características que debía tener. La rúbrica fue diseñada por la investigadora de forma genérica, es decir tuvo la flexibilidad de adaptarse a

⁴³ Introducir sistematización en las observaciones para incrementar su confiabilidad (T. de A.)

cualquier tipo de entrega, fuera fotográfica, ensayística, teatral, etc. La rúbrica consideró el contenido, diseño, aspecto técnico y socialización de la entrega final, con criterios por desempeño insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente; cada nivel de desempeño tuvo una descripción y puntaje. Mediante la rúbrica se logró ponderar el nivel de la construcción de conocimiento de los estudiantes (disponible en Anexo 4).

La característica de la lista de cotejo es formativa, ya que planteó los rasgos que se debían rastrear o trazar en el proceso (Frels, *et al.* 2011, p.67). En este sentido las listas de cotejo permitieron recolectar información específica sobre las actividades que los estudiantes realizaron brindaron una guía práctica para que el participante desempeñara con éxito su tarea. Además, siguiendo a Arthur y Nazroo (2003, p.116), estuvieron estructuradas de acuerdo con una categoría que les ayudó a clarificar su tarea. Se emplearon cuatro listas de cotejo que correspondieron con cada formación en literacidad transmedia (búsqueda, evaluación, organización y creación), estas tuvieron nombres que reforzaron también lo gótico: Qué demonios busco, Qué demonios estoy leyendo, Qué demonios sin sentido y Qué demonios hago. Los participantes contestaron dos veces cada lista, una antes y la otra después de la formación en literacidad transmedia. Las listas fueron elaboradas por la facilitadora, estuvieron disponibles en la plataforma digital, se organizaron en preguntas o afirmaciones que solicitaban respuestas cerradas, complementarias o abiertas. Las listas de cotejo se ubican en el Anexo 7.

2.2.4 Prototipo alineado con análisis de datos. Los datos recopilados se organizaron en cuatro fases de acuerdo con Aravena (2006, p.81): organización, codificación, categorización y análisis. La organización de datos se realizó durante cada sesión de la implementación en carpetas almacenadas en la cuenta personal de la investigadora en Dropbox y OneDrive. Las carpetas, que se rotularon con el número de la sesión y formación en literacidad transmedia, contuvieron los registros de Confesiones de los estudiantes, listas de cotejo, tareas que acompañaron las listas.

La codificación es la definición de lo que se tratan los datos, es una manera de indexarlos para establecer un marco temático de ideas (Gibbs, 2007, p.34). Mientras la categorización es un término a nivel analítico y no descriptivo como la codificación (p.42). Así, la lista de cotejo que acompañó cada componente de literacidad transmedia (búsqueda, evaluación, organización, creación) sirvió como protocolo de codificación, en el que los códigos ya estaban preestablecidos (Saldaña, 2009, p.130). Los códigos de cada lista de cotejo fueron diferentes de un componente a otro, sin embargo, se enmarcaron según pertenecieran a: la primera aplicación antes de formación (1) y la segunda aplicación después de formación (2).

La búsqueda incluyó dos códigos: datos de primera aplicación antes de formación en literacidad transmedia (blt1), segunda aplicación con formación en literacidad transmedia (blt2) ambos con seis categorías de análisis, el tipo de *buscador* que emplearon, las *estrategias* que siguieron para encontrar la información, las *palabras* que usaron, el *criterio* de búsqueda, la *cantidad* de textos que revisaron antes de seleccionar el suyo y por qué habían realizado esa *elección*.

La evaluación incluyó las categorías de análisis de: *datos técnicos* con los que se identificó al autor del texto, el tipo de texto, el aval del contenido, la fecha de mantenimiento de la información; sobre el contenido del texto se buscó que extrajeran el *esqueleto* de la información: el tema, el propósito, el objetivo, la tesis o idea principal, los argumentos, el aparato crítico; y el *análisis* de los componentes: cuál es el diseño, el qué del mensaje, el cómo lo dice, aparato simbólico. Estas categorías quedaron codificadas según hubiera sido evaluación antes de formación (elt1), evaluación después de formación (elt2).

En la organización se emplearon los componentes de la red como categorías analíticas: la identificación del *tópico* o tema; la identificación de *macroestructuras* que se desprenden del tópico, la identificación de *superestructuras* que se desprenden de las anteriores y la *proposición*

que fue la respuesta a la pregunta de la red de ideas. La codificación antes de la formación en literacidad transmedia (olt1) y después de la formación en literacidad transmedia (olt2). Se agruparon las confesiones antes de la formación en tres grupos: lectores, compuesto por lectura rápida y como experiencia (Confesiones I1, Confesiones I2); no lectores, formado por postergación y dificultad (Confesiones -I1, Confesiones -I2). La codificación después de la formación para listas de cotejo quedó dividida en tres grupos, el “a” por no leer, “b” lectores con proposición de hecho, “c” lectores con proposición original.

En la creación, el rendimiento de los estudiantes sirvió de categoría analítica según hubiera sido su desempeño: insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente.

El análisis empleó la categorización de literacidad transmedia ya que el diseño de las sesiones giró sobre ella. El análisis tuvo el propósito de describir si la formación en literacidad transmedia fue eficaz gracias al perfil que apuntaron los estados de exposición de los participantes antes y después de cada formación.

3. Fase 3: primera prueba

3.1 Resultados. La primera prueba del prototipo de diseño se realizó en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos como curso de Formación Integral a través de e-UAEM (Programa de Formación Multimodal de la UAEM) con una carga de 8 sesiones de hora y media cada una, haciendo un total de 12 horas. El grupo que se reunió fue una muestra por interés en el tema. Constó de seis personas, de las cuales una era mujer y el resto hombres. Cinco participantes cursaban la primera mitad de la carrera, de segundo a cuarto semestre. Tres de ellos eran del área de Ciencias Sociales, dos de Ingeniería (mecánica y molecular), uno de Psicología. Los estudiantes declararon no estar familiarizados con lo gótico. Los resultados de la primera prueba fueron los siguientes.

Búsqueda. Se observó un cambio de estado automático al de atención. El resultado de la primera búsqueda no tuvo relación con el tema. En la segunda aplicaron las estrategias de literacidad transmedia y refinaron sus resultados.

Evaluación. Se observó un paso de estado de exposición automático a traspuesto. Los participantes construyeron una noción de lo gótico que emparejaron con sus experiencias. No lograron aplicar la formación en literacidad transmedia, aunque declararon que era guía útil.

Organización. No se apreció ningún cambio de estado de exposición antes ni después de la formación. En ambos ejercicios se les dificultó abstraer en palabras claves el contenido de las lecturas y entrelazarlas para contestar la pregunta del curso.

Creación. Cuatro participantes se quedaron en un nivel automático replicando imágenes, situaciones típicas de lo gótico sin establecer una respuesta clara y sin poder concretarla en su producto. Dos participantes lograron un estado traspuesto, el primero se emocionó por su propuesta del patrimonio nacional, de la Santa Muerte, el segundo por el contraste y contraposición de dos realidades en México, el cual tradujo a música, esta creación formó parte de su proyecto personal de música electrónica.

3.2 Hallazgos. Los participantes fueron más perceptivos y participativos con los textos audiovisuales que con los escritos. Los textos escritos no los leyeron de forma completa incluso cuando su extensión fue de 13 a 15 páginas. Los participantes aplicaron las estrategias de búsqueda por extensión en su mayoría “.pdf”, se quedaron con los tres primeros resultados. Enfrentaron dificultad para tener una postura crítica frente a un texto (porque no lo leen en su totalidad). Otra dificultad fue el proceso de síntesis para organizar información diversa sobre un mismo tema, el conflicto de expresar en una oración las palabras claves que han encontrado como puentes de la información. Enfrentaron dificultad para consolidar una respuesta propia a la necesidad de información y crear un texto mediático que expresara su punto de vista en respuesta a la necesidad

planteada. No les agradó socializar su trabajo, prefirieron hacer la entrega uno a uno (participante-facilitadora).

Los logros que se detectaron fueron: en la búsqueda aplicaron al menos una estrategia nueva para ellos. En la evaluación valoraron los datos del autor, que antes eran inadvertidos. En la organización relacionaron la información del curso a su contexto personal.

3.3 Ajustes al piloto. Como resultado de la primera prueba del prototipo de diseño se realizaron ajustes. Se modificó el consentimiento informado (ver Anexo 1) ofreciendo detalles de la investigación.

Sobre la plataforma. En el foro se precisaron las instrucciones que se les ofrecieron oralmente en la sesión. En el diario se reemplazaron las preguntas específicas por unas más generales para conservar el intimismo del diario y propiciar la reflexión del proceso. Se modificó el nombre de “lista de cotejo” por “¿Qué demonios estoy...?” para reforzar el tema del taller.

Se modificó el material del taller, ya que el tiempo no fue suficiente. Se redujeron las lecturas de seis a tres. Se cambió el orden de las lecturas para favorecer las actividades y alinearlas con la formación en literacidad transmedia a desarrollar. El cortometraje se cambió de la sesión 4 a la tres para reforzar la evaluación de textos audiovisuales. “Tatuaje” se cambió de la tercera a la cuarta sesión, ya que al ser una narración hipermedial permitía llevar a cabo la organización de información para encontrar el hilo conductor y articular el final de la narración.

Los cambios en las presentaciones fueron: en la presentación de la sesión 1 se agregaron imágenes de Barbanegra y de los piratas ingleses, así como una evolución de la imagen del vampiro; este ejemplo contribuiría a explicar la evolución del gótico en la cultura. Sobre las presentaciones de literacidad transmedia, se decidió que debían ir al inicio de cada sesión y no en medio, esto para que se ejemplificara el componente transmedia con la lectura de la sesión. Se

agregaron ejemplos a la presentación de evaluación para diferenciar entre tema, tesis, argumentos y fundamentos.

Los elementos se modificaron en el rol de facilitadora fueron: comenzar por preguntas sencillas, enlazar las preguntas con lo gótico e ir cerrando las lecturas por sesión; no dejar el tema abierto para continuar en otra sesión. Dejar en claro que lo que importa es su análisis de la lectura, lo que piensan. Fue necesario hacer más énfasis en los componentes de la literacidad transmedia. A pesar de que la planeación consideró un cierre, no se llevó a cabo, por lo que se consideró importante dejar un espacio de dos a cinco minutos para que los mismos estudiantes hicieran un recuento de lo abordado en cada sesión. Esto también ayudaría a confirmar si efectivamente estaban comprendiendo. Se valoró necesario solicitarles que identificaran qué aspectos góticos encontraron en cada lectura y cómo se relacionan con la cultura mexicana.

Con relación a la creación de texto mediático, se cambió la pregunta de si se puede hablar de un México gótico a ¿por qué se tienden puentes comunicacionales entre lo gótico y las producciones mexicanas analizadas en clase?

Hizo falta rehacer la introducción del curso: en lugar de comenzar con imágenes actuales, se consideró necesario explicar cómo funciona la dinámica cultural y de ahí introducir lo gótico, definir las formas en las que apoya su representación y dar un ejemplo.

4. Colofón

La diferencia entre un diseño tradicional y transmedia es que el primero es monográfico, corre de forma histórica presentando información panorámica. Mientras que en esta intervención se seleccionó el material o los recursos de la clase para que el estudiante respondiera una necesidad de información. Es decir, es intencional y causal que el material parezca disímil entre sí y que provenga de diferentes medios: un artículo académico con tema del movimiento gótico en México;

un cortometraje “Día de los muertos” en donde mujeres que han sido sustraídas de sus domicilios y obligadas a la prostitución, se rebelan; una narración hipermedia “Tatuaje” que trata sobre el problema del significado y los temores de la red. Cada uno de estos recursos fue engarzado con las actividades de clase y las tareas por pistas que detecté dentro de los textos. Esto empujó a los estudiantes, para responder la pregunta o necesidad, a considerar no solo las lecturas sino las tareas, discusiones en clase, actividades en clase, contenido teórico de la asignatura, participación de sus compañeros. Es decir, todo aquello que formó el prototipo de diseño, más aquellas experiencias que poseyera el propio estudiante.

Cada uno de estos recursos, como la explicación de la facilitadora o las lecturas, se pueden leer de manera independiente pero no adquieren un sentido sino hasta que el estudiante establece puentes entre ellos orientado en responder la pregunta del programa.

La clase, como punto de encuentro, sirvió para que los estudiantes pudieran realizar la articulación de todas esas fuentes tanto manifiestas dentro del aula, guiados por las no manifiestas, como la formación en literacidad transmedia que no se evidenció sino como una “ayuda” para realizar las diferentes tareas. Después de estos ajustes se realizó una segunda iteración, cuyos resultados se muestran en el siguiente capítulo.

La primera iteración fue importante porque marcó las áreas para afinar entre la teoría en la que se basó el diseño con formación en literacidad transmedia, la práctica y el contexto. Lo teórico se reflejó en el diseño por las dimensiones señaladas y además por lo que estas ayudaron a crear un perfil del participante lector en cada una de las tareas de procesamiento. En este sentido, lo teórico y lo metodológico se engarzaron en el diseño de intervención, uno fusionando el contenido curricular, el qué con el cómo de la formación en literacidad transmedia; y el otro apuntando el diseño para crear instrumentos que recabaran datos sobre cómo los participantes se involucraron con los textos antes y después de cada formación. El diseño de los instrumentos a la vez que ayudó

a los participantes a diseñar sus tareas contribuyó a recabar información sobre la manera en que los participantes buscaron, evaluaron organizaron la información y crearon contenido dentro de la enseñanza del tema de interculturalidad. Los datos arrojados por los instrumentos permitieron construir un código y delinear un patrón bajo el que se desempeñaron los participantes en cada uno de los componentes de la formación. Esto permitió identificar que la intervención logró que los participantes emparejaran a su algoritmo de trabajo la formación en literacidad transmedia que se brindó.

Capítulo IV

Análisis de resultados

“gracias por aniquilar la monotonía y mantenerme en el borde de mi asiento”

(Morgana, *Confesiones*)

Toda investigación que parte de un prototipo de diseño comienza *in medias res*, entre los ajustes de un prototipo anterior y la proyección a implementarlo de nueva cuenta. Este capítulo se dedica al análisis de datos emanados de la implementación posterior a los ajustes de la primera prueba. Es decir, esta es la segunda iteración del diseño. En el análisis se buscaron patrones, acontecimientos significativos y frecuencias (Cohen, 2007, p.398) sobre la percepción y actuación de los participantes en las diferentes categorías que implicaron tareas de procesamiento de información (filtrado, emparejamiento de significado, construcción de significado). Los datos recabados en cada categoría fueron analizados de acuerdo con estas tareas y los diferentes estados de exposición (automático, atención, transportado, autorreflexivo) que explican el nivel de inmersión de una persona respecto a estas tareas (ver Tabla 2). Este tipo de análisis permitió triangular los datos obtenidos en el diario, listas de cotejo, observaciones en el diario de campo y la rúbrica. En la siguiente tabla se observa la tarea de procesamiento de información seguida por la formación el estado de exposición antes y después de la formación en literacidad transmedia con identificación del desencadenante y el hallazgo que se obtuvo de la implementación.

Tabla 5.

Concentrado de análisis de datos.

Tarea de procesamiento	Formación en Literacidad Transmedia	Estado de exposición antes	Desencadenador	Estado de exposición después	Hallazgo
Filtrado	Búsqueda	automático	-	automático	Desvinculación entre currículum y procedimiento
Emparejamiento	Evaluación	atención receptiva	texto audiovisual	atención participativa	Desvinculación entre teoría y práctica
	Organización	automático	valor otorgado	atención	Desvinculación entre parte por el todo
Creación	Creación		cognitivo y procedimental	atención	Desvinculación entre contenido y medio

Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Se presentan los resultados bajo la siguiente secuencia: descripción de la actividad con relación al contenido y a la tarea de procesamiento implicada; resultados de la primera actividad sin formación en literacidad transmedia (se dio una instrucción pero no la formación, no se brindó la manera cómo hacerlo y se dejó que el participante lo hiciera como comúnmente lo hace); resultados de la segunda actividad después de la formación (se dio la instrucción y la manera cómo hacerlo), en estos dos se identifica el estado de exposición de los participantes según la caracterización establecida en el marco teórico (ver capítulo II); e identificación del cambio o no en el estado de exposición de los participantes. La identificación de los estados de exposición son inferencias de la investigadora con base en el análisis de los datos recogidos a través de los instrumentos de investigación y su triangulación. Al final se brinda una explicación de estos hallazgos y se muestra su armonía con los resultados de otras investigaciones.

*Figura 8. Presentación de resultados. Elaboración propia con base en análisis de datos*

1. Desvinculación entre el qué y el cómo

En la búsqueda existe una desvinculación entre el algoritmo procedimental y el contenido temático, el contenido se descarta como filtro de información, por lo que la búsqueda se realiza en estado automático.

1.1 Descripción de la actividad. Los participantes realizaron dos búsquedas, la primera sobre el gótico y la música, la segunda sobre mujeres icónicas en México. Las búsquedas fueron tarea que entregaron de forma individual en plataforma, podían buscar en cualquier medio y podía ser cualquier tipo de texto.

El objetivo de la búsqueda fue identificar cómo buscaban y observar si hubo un cambio en su manera de buscar tras la formación en literacidad transmedia. El contenido curricular sirvió para que el participante considerara como filtros de su búsqueda las características internas del grupo gótico y los prejuicios sobre el mismo. El contenido debía servir de parámetro para realizar una búsqueda pertinente y relevante.

1.2 Búsqueda antes de la formación. Con la primera búsqueda se trató de recuperar la forma en la que los participantes usualmente obtienen información. Los participantes emplearon en su mayoría YouTube (27) seguido de blogs (3), la información que consultaron fue de vblogueros⁴⁴ de distinta índole desde *influencers*⁴⁵ (10), religiosos (8) y esotéricos (4). La estrategia que emplearon fue buscar en Google videos, directamente en YouTube o Facebook; únicamente tres personas describieron su búsqueda: las ventanas en las que hacían la búsqueda las veía en miniatura; otras dos lo hacían de manera simultánea a otras actividades que realizaban en la

⁴⁴ Es la unión de la primera letra de video con el sustantivo blog, un video blog, vblog o vlog hace referencia a las publicaciones periódicas en video de corta duración que expresan una opinión o comentario sobre un tema, pueden emplear texto escrito, música de fondo u otros elementos.

⁴⁵ El *influencer* es un anglicismo que se emplea para designar a una persona de influencia, esta cuenta con credibilidad sobre un tema o varios por su aceptación en las redes sociales; adquiere su nombre porque ejerce autoridad en la opinión pública haciéndola que actúe o piense de determinada manera.

computadora. La mayoría de los participantes empleó el tema de búsqueda como palabras clave. El criterio de búsqueda fue la duración de los videos menor a 5 minutos y los que tenían mayor número de visitas. La cantidad de textos antes de seleccionar uno fueron de 3 a 4. Seleccionaron el texto que tenía el contenido que más les llamaba la atención, les era entretenido o de su agrado.

A partir de este primer ejercicio se infirió un estado de exposición automático en la búsqueda. Los participantes la realizaron siguiendo un algoritmo altamente definido. En otras palabras, se apreciaron los atajos que comúnmente emplean, fueron directamente a la plataforma que les suministra la información; tuvieron un patrón definido de búsqueda de acuerdo con el rango de tiempo y popularidad del video; realizaron una lectura global “*screening*” para elegir su mejor opción. La búsqueda no fue su actividad principal, su estado automático se debe a que esta no requería de su total atención la acompañaron de otras; sea que la pusieran en miniatura dividiendo su atención entre las diferentes ventanas paralelas que tenían o, “en video me atrae más y puedo hacer alguna otra cosa mientras escucho” (Lilith, *Confesiones*) con ventanas empalmadas o minimizadas. De este comentario, se pueden observar dos cosas, primero, el video que podría tener una función audiovisual solo cumple la función auditiva, ya que Lilith no lo estaba viendo. Esto nos lleva a lo segundo, y es que seguramente estaba viendo otra cosa que no era el video y por lo tanto la búsqueda se realizó en una línea de espera que se colocó en un segundo o tercer plano de la actividad principal de la participante. Este algoritmo de búsqueda está altamente sistematizado al grado de que los participantes pueden hacer varias cosas al mismo tiempo. También refleja la estrategia que emplearon, ya que es probable que el vídeo haya sido solamente alguien hablando, en este caso la persona que produjo ese vídeo debió de haber pensado en producir ya que su audiencia sólo iba a escucharlo.

La búsqueda se realizó en estado automático porque hubo una meta que para ellos no requería mucho esfuerzo intelectual: encontrar información con el tema gótico y música. Este tema fue la

instrucción y podían entregar cualquier texto. A pesar de que este era general y bien pudieron especificarlo: el gótico y la música contemporánea, estilos de música o las influencias góticas en la música, no lo hicieron. ¿Por qué? porque tenían un algoritmo procedimental suficientemente específico para superar el tema bastante general, no requirieron de ninguna especificación porque confiaron en que podían desempeñarlo bien, la búsqueda es una actividad que realizan cotidianamente.

Dos personas estuvieron a disgusto con esta actividad por la información “basura” que encontraron. Su queja demostró la necesidad de estrategias de búsqueda para reducir la cantidad de información y encontrar la pertinente a sus necesidades.

1.3 Actividad después de la formación. Para realizar la segunda tarea se les ofreció la formación en literacidad transmedia de búsqueda y se les asignó de nuevo un tema general “mujeres icónicas en México” que debían compartir en la plataforma junto con la lista de cotejo. Esta aplicación tuvo el objetivo de conocer si la formación había cambiado su estado de exposición automático del ejercicio anterior y relacionaban el contenido de clase con la formación.

Los participantes declararon seguir empleando Google y YouTube (13); mientras otros (15) usaron diferentes buscadores entre los que dominaron Google Académico, Safari y Gigablast. Estos últimos quince emplearon estrategias de búsqueda como comillas, otro idioma y sinónimos. El uso de palabras claves se mantuvo en sentido general, a pesar de que emplearon sinónimos, se alejaron del tema solicitado desplazándose a: mujeres destacadas, importantes, simbólicas, influyentes, de mayor impacto en la historia, mexicanas en la historia, libertad femenina y algunas totalmente específicas como: Elena Garro y María Látigo de Hernández. Las personas que emplearon estrategias de búsqueda redujeron su lista inicial de 34 mil millones a 240 mil. Se interesaron más por el tipo de información: que estuviera sintetizado, que tuviera una perspectiva abarcante, de fácil lectura, breve. En esta ocasión los participantes eligieron textos escritos, solo dos personas

compartieron videos de YouTube. Consultaron de tres a cuatro recursos antes de realizar su elección. Esta búsqueda se guio por una elección más delimitada cambiando de lo interesante en la primera aplicación a fijarse en elementos del texto como la organización de los temas, la presentación sucinta de la información, la simplicidad y la síntesis.

Los participantes mantuvieron un estado automático de exposición, al que encuentro tres posibles razones. Primero, dieron por sentado el significado de “icónicas” cuando en realidad no sabían su significado, sino que lo construyeron por los adyacentes que sí conocían, en este caso mujeres y México. No se aseguraron de que el emparejamiento de los términos fuera el correcto. Esto alteró el resultado esperado de su búsqueda.

Segundo, los participantes realizaron la búsqueda por hacer la tarea y cumplir, pero no de manera consciente. La discusión sobre la lectura de esa misma sesión “Jóvenes góticos incipientes” daba pistas sobre la tarea de búsqueda de mujeres icónicas. Si bien no se especificó quiénes eran, la facilitadora repitió varias veces que los góticos se basan en figuras fundacionales, ¿cuáles son esas figuras fundacionales en nuestra cultura mexicana? A pesar de que los participantes declararon que leyeron el material correspondiente a esa sesión y haber estado presentes en la misma, no refinaron su búsqueda. No relacionaron las pistas que les habían dado en la clase sus propios compañeros, la facilitadora, la lectura, incluso sus apuntes o fotos de los apuntes de la facilitadora en el pizarrón.

Tercero, los participantes tuvieron una respuesta preelaborada al tema de búsqueda. Esto reveló una pesquisa en forma de túnel en la que descontextualizaron la tarea del tema central aunado a la sustitución automática de icónica por importante, y de ahí que hayan tenido en mente mujeres específicas. Dentro del tema de lo gótico María Látigo o Garro quedan fuera de contexto.

1.4 Cambios de estados de exposición. A pesar de que aplicaron el mismo procedimiento de búsqueda en la primera y en la segunda tarea, se apreció que en esta última casi todos los

participantes (28) eligieron un texto escrito, ¿esto se debió a la formación en literacidad transmedia o a la instrucción? Por un lado, parece que fue un efecto indirecto de la formación. Al ofrecerles estrategias de búsqueda los participantes asociaron lo “políticamente correcto” a un texto escrito y no a un video o podcast, de esta manera eliminaron sus búsquedas en YouTube. Este cambio no se desprendió de forma directa de la instrucción, se dejó siempre en claro que eran bienvenidos todo tipo de textos.

Por otro lado, se podría pensar que hubo un desencadenante por la formación en literacidad transmedia, pues la búsqueda ya no era subjetiva, ya no eligieron el texto por el interés que les generaba o por el entretenimiento como en la primera búsqueda; sino por el contenido, el lenguaje, la coherencia. Sin embargo, esas características no hicieron su búsqueda consciente, es decir, el mismo interés que buscaban en lo audiovisual porque les dio la facilidad de hacer otras tareas, se desplazó al texto escrito, que fuera breve, conciso, comprensible. No se estuvo frente a un cambio de grado de exposición de subjetivo en la primera búsqueda a objetivo en la segunda, sino un desplazamiento del mismo interés práctico por la naturaleza del video a la del texto escrito.

En ambas búsquedas los resultados destacaron por ser sencillos, comprensibles y breves; los participantes actuaron en un nivel automático ya que no estaban involucrados cognitivamente, las búsquedas que hicieron, aunque fueran de textos escritos las seleccionaron, de manera mecánica. Con todo esto, la formación no fue un fracaso, una participante en la segunda búsqueda confesó:

Me siento muy frustrada porque no encuentro la información que me gustaría [...] lo único que encuentro son listas de mujeres destacadas [...] No sé si es porque me faltan habilidades de búsqueda o simplemente no hay algo a mi alcance. (Escarabajo de oro, *Confesiones*).

Este comentario muestra un cambio de un estado de exposición automático al de atención, en él se aprecian dos tipos de desencadenantes: perceptivo y procedimental.

Lo que desencadenó el cambio fue que, a nivel perceptual de la información, Escarabajo de Oro a quien me referiré como Escarabajo, se encontró con listas de información que se repetían en varios sitios. Ella fue capaz de filtrar el contenido basura como las oraciones y objetos de compra, pero no refinó suficientemente su búsqueda para dar con la información que necesitaba. Esto se debió a que no le dio nombre a esa necesidad específica, se manejó bajo el tema general de búsqueda, no terminó por engarzar el tema central y la tarea. Dado que se topó con listas y listas, Escarabajo fue consciente que la tarea no era una lista sino un algo más que no logró identificar. Esto generó frustración en la participante: en el comentario se observa la pérdida de confianza en el algoritmo procedimental de búsqueda, pues fue insuficiente para cumplir el cometido. Con una mayor guía en este tema Escarabajo hubiera podido modificar su algoritmo para hacerlo más específico y con más práctica lo hubiera automatizado al grado de que sabría qué hacer en casos como este.

¿A qué se debe la descontextualización de la búsqueda respecto al tema de clase? La desvinculación entre aplicar un algoritmo procedimental y cognitivo se debe probablemente a que provienen de contextos disímiles para el participante, que no ha engarzado con un fin específico. Los algoritmos procedimentales en las búsquedas provienen en su mayoría de contextos informales, que chocan en estados iniciales de vida académica con el contexto formal de aprender el contenido curricular de un área de conocimiento. No son conscientes de cómo lo procedimental, saber el cómo, aplicar estrategias de búsqueda, puede ayudarles a conocer algo en el ámbito formal de la universidad. Es decir, en este apartado cómo aplicar estrategias de búsqueda en una tarea que se dejó está relacionado con el tema, curricular, de la siguiente clase. En las aulas no se ofrece una formación para afinar y desarrollar el algoritmo de búsqueda para que se pueda emplear efectivamente. Las tareas de búsqueda que se dejan al participante se basan en temas generales como el de este prototipo de diseño cuando en realidad los participantes requieren, como se deja

ver en estos datos, de cuestionamientos específicos o bien de crear esa necesidad de búsqueda en el aula para que se la lleven dentro de sí y mediante ese ser conscientes realicen su búsqueda. El reto de la formación en literacidad transmedia de búsqueda es facilitar el filtrado de información estableciendo conexiones entre el contenido de la clase (currículum) y el algoritmo procedimental de búsqueda.

2. Desvinculación entre teoría y práctica

Los textos audiovisuales son catalizadores del emparejamiento de significado. Esto significa que los participantes mostraron una alta recepción de este tipo de textos y fueron más participativos para su interpretación. Su medio atributivo logra incorporar la formación en literacidad transmedia de evaluación por relacionarse con la vida diaria de los participantes, así estos pueden moverse en un estado de atención.

Existe una desvinculación entre conceptos aprendidos con anterioridad y su aplicación práctica y la carencia de desplazamiento de estos conceptos a otro tipo de textos.

2.1 Descripción de la actividad. Los participantes analizaron dos textos. La primera antes de la formación fue una tarea individual en plataforma sobre el artículo “Jóvenes góticos”. De él se extrajo que los estudiantes identificaran de tarea de forma individual, los datos técnicos del autor y el esqueleto del texto. Esa misma lectura se trabajó en la segunda sesión de la que se extrajo el análisis de sus componentes en el aula de forma grupal.

El segundo ejercicio después de la formación fue el análisis del cortometraje “Día de muertos”, que realizaron tras su proyección en el aula. De él se consideraron los datos técnicos del texto, esqueleto de información y el análisis de sus componentes. Este último se engarzó con el tema de las sesiones: prejuicios transculturales en el artículo; lenguaje corporal y negociación del carácter nacionalista en el cortometraje, que fungieron como ejes de análisis.

La evaluación ofreció parámetros para seleccionar un texto por la calidad de información y recurso en la que se emplean habilidades de análisis, crítica, evaluación. En este ejercicio solo se echó mano del análisis. Esta tarea entró en el proceso de emparejamiento de significado por la diferenciación y la reconstrucción del mensaje por parte del participante.

2.2 Evaluación antes de la formación. En el primer ejercicio de evaluación de información los participantes pasaron por alto los datos técnicos del texto. En cuanto al esqueleto, no diferenciaron entre propósito y objetivo, que para la mayoría (27) eran sinónimos, lo mismo sucedió entre el tema y la tesis/idea principal, no reconocieron el aparato crítico o las referencias del texto, enfrentaron dificultad para señalar en el texto los argumentos, algunos (10) prefirieron abstenerse de contestar, otros (20) confundieron los argumentos con los párrafos. Leamos:

con ellos s[í] tengo la idea de lo que son, pero no sabía cómo identificarlos en mi texto
(Moonlight, *QDLI*⁴⁶)

En esta respuesta Moonlight dejó ver que estaba familiarizada con los elementos del esqueleto. Lamentablemente, aun cuando los participantes se hayan expuesto a lo largo de 12 años a estos conceptos no significa que los tengan incorporados a su estructura cognitiva, ya que no estuvieron vinculados en su práctica, y tampoco los pudieron aplicar en diferentes tipos de textos.

El *análisis* del primer texto fue con base en preguntas que la facilitadora les asignó a los participantes. Ellos formaron grupos colaborativos para responderlas, algunas preguntas fueron: ¿Cómo influye la literatura en la formación de los grupos góticos? ¿Ante qué se rebelan los góticos? ¿Quién es Satanás y cuál es su función? La función de las preguntas fue identificar los referentes del texto y la perspectiva desde la cual los abordaba el autor para señalar si había disonancias o guardaba armonía y resolvía el planteamiento inicial. El resultado fue que los participantes

⁴⁶ Qué demonios leo 1 (lista de cotejo de evaluación antes de formación)

contestaron a manera de paráfrasis alejándose de la pregunta. Se detectaron dos tipos de dinámicas al interior de los grupos colaborativos: los que buscaban en el texto y los que buscaban consenso. Los que buscaban en el texto se caracterizaron porque al interior del grupo había más personas que no habían leído que las que sí, por lo que buscaban una respuesta textual. Su cometido entonces no fue analizar sino construir una red asociativa inferior entre el concepto y referente sin trabajar unidades superiores. Esto creó que se perdieran entre tantos conceptos que identificaban a primera vista y que percibieran el texto con demasiada información. Los que buscaban consenso lo hicieron para reconstruir el contenido del texto,

Me sirvió comparar lo que mis compañeros piensan [del texto] con lo que yo pienso [del texto]. (Amón, *Confesiones*)

En este extracto, Amón emplea la palabra “pensar” en el sentido de comprender, según la usó repetidas veces en líneas anteriores en su Confesión y a lo que hace referencia es al texto. Para este participante el objetivo del ejercicio fue encontrar puntos de acuerdo, intercambiar ideas entre lo que unos entendieron y lo que otros no, para tener una imagen global de texto, así llenaron los espacios vacíos que tenían.

A pesar de que ambos grupos tuvieron dinámicas diferentes realizaron paráfrasis y síntesis del texto. En ese proceso se apreció el estado de exposición de atención ya que buscaban continuamente en la lectura referentes para poder emparejar el significado que poseían y enriquecerlo limitadamente con el comentario de sus compañeros.

Ante la carencia de una formación de evaluación, los participantes comúnmente emplearon, de acuerdo con sus respuestas en la lista de cotejo (QDL1), la estrategia de la repetición: si la información se repite varias veces en diferentes sitios en internet, entonces confían que es verídica.

2.3 Evaluación después de la formación. En el segundo ejercicio de evaluación posterior a la formación en literacidad transmedia los participantes realizaron una pesquisa muy detallada sobre los datos técnicos del cortometraje, incluso buscaron más información.

De igual forma comprendieron las diferencias entre los elementos del esqueleto de la información y los pudieron aplicar de nueva cuenta en el texto anterior, sin embargo, no pudieron trasladar esos conceptos al cortometraje. Fue necesario que la facilitadora guiara esa actividad junto con la de análisis. Esto mostró que, a pesar de que los participantes declararon su preferencia por textos audiovisuales, carecen de herramientas para evaluar su información. ¿Qué hacen los participantes para saber si un texto audiovisual es confiable? En la QDL2⁴⁷ declararon que la estrategia que emplean es el número de “likes”, comentarios positivos y mayor número de visitas. Es decir, emplearon el consenso colectivo de la web para validar la información.

Las participaciones en este ejercicio, a diferencia del anterior, ya no usaron paráfrasis sino, “me gustó”, “me interesa”, “me acuerdo de”, se observó que se engancharon emocionalmente con la idea que proyectó el cortometraje. Por ejemplo,

me duele vivir en un país donde no se castiga por ultrajar la dignidad [...], me duele [el] incremento de los actos violentos sin reprimir, [...] me duele que quede mucho camino [...]
(Luzbel, *QDL2*)

sentí gusto que pasara eso, yo sinceramente lo haría si alguien llegara a abusar de mi (Petit, *Confesiones*)

Estos participantes mostraron un estado de exposición traspuesto. Lo plasmado en el cortometraje afectó sus sentidos, de ahí que Luzbel enfatice tanto “me duele” y Petit no solo sintiera gusto por lo sucedido, sino que se puso en la misma situación de los personajes de ficción

⁴⁷ Qué demonios leo 2 (lista de cotejo de evaluación después de formación)

justificando sus actos y valorando el texto por ese efecto sensitivo. De esta manera se apreció una conexión emocional con el contenido, realizaron un barrido de toda la información (imágenes, colores, utilería, música, etc.), esta emotividad llevó a algunos (2) a reflexionar de manera semejante, recupero un comentario:

la Santa Muerte no tiene nada que ver con la santidad, porque la muerte no es un ser, no es una persona, sino un acontecimiento, la ausencia de vida [en paz] (Hellboy, *QDL2*)

Retomo el comentario por dos razones: La primera porque este participante fue una muestra del termómetro anímico grupal. Al principio hubo mucha discrepancia sobre este tema, en la Confesión de la primera sesión 28 participantes declararon que no se sentían a gusto, era escabroso, tenían una formación católica y estaban con miedo ante esas fuerzas ocultas. Así que, en esa sesión, la tercera, los participantes lograron vencer la brecha comunicacional, unidad 6 de la asignatura, los prejuicios que tenían con el movimiento cultural gótico. La segunda razón es que el vencimiento de esta brecha les permitió apreciar y reflexionar sobre los temas góticos. En el cortometraje la negociación del carácter nacional se apreció en la Santa Muerte; Hellboy reflexionó y reelaboró para sí este concepto, quitando el carácter religioso de “santidad” y antropomorfo de la similitud con la Virgen, reivindicando su significado a un estado natural del ser humano, en donde la santidad no es más que un adjetivo de la muerte en paz. Este es un claro ejemplo de un estado de atención en el que se reacomodaron los vínculos asociativos de la Santa Muerte por una reconfiguración en su red.

Ahora bien, si los elementos de análisis que poseían eran endebles en el texto escrito e inexistentes en el texto visual, ¿qué generó la atención en los participantes?

2.4 Cambios de estados de exposición. Entre el primer y segundo ejercicio de evaluación se observó un cambio en el estado de exposición de atención. Mientras que en el primero se realizó un emparejamiento de significado a nivel de red de asociación simple, en el segundo hubo visos de

una reacomodación de estos vínculos por la reestructuración conceptual del referente. ¿A qué se debió el desplazamiento de grados de atención si la formación en literacidad transmedia fue totalmente guiada por la facilitadora? El análisis de los datos apunta a los siguientes factores: el tipo de texto, el atributo del medio (modalidad), la formación y la relación que los participantes comenzaron a hacer del tema con su vida diaria.

El tipo de texto. En el primer ejercicio los participantes se encontraron con un doble reto, los prejuicios que tenían sobre el tema gótico y el tipo de texto que era escrito. Solo 17 realizaron la lectura de forma corrida, tenían una idea general de lo que trataba, pero no al grado de responder preguntas específicas sobre el texto. En el segundo ejercicio, su filtro afectivo descendió porque se trató de un cortometraje, generó una especie de emoción y comunión grupal. El contenido de este material fue violento respecto al del texto escrito, con todo, los participantes se mostraron más receptivos por su preferencia a este tipo de texto.

El atributo del medio o el tipo de modalidad textual. En la primera aplicación el texto escrito fue presentado de una forma dura, es decir, fue hilvanado en una secuencia de ideas que se explicaban, ejemplificaban y analizaban, esto obligó a los participantes a experimentar el texto de manera abstracta. El atributo del texto audiovisual los expuso a una experiencia gráfica, dejaron de actuar bajo el “como si” lo estuvieran viendo y escuchando, atributo del texto escrito, a verlo y escucharlo en el cortometraje. Esta característica hizo que el texto audiovisual haya fungido como un catalizador de emparejamiento de significado. Los participantes vieron las negociaciones nacionalistas, el lenguaje corporal, en lugar de pensar a qué se referían. De esta forma el cortometraje desató en ellos empatía por el tema, sobre el que tenían prejuicios, y un emparejamiento de significado más efectivo que el del texto escrito, pues visualizaron conceptos abstractos en imágenes concretas.

Relación con vida cotidiana. Otro efecto del atributo del texto audiovisual es que al ver imágenes concretas y escuchar un lenguaje estandarizado —no fue culto ni académico como en el texto escrito— se logró incorporar la formación en literacidad transmedia ligándola a su vida diaria. Los participantes estaban en un estado de atención, en el segundo ejercicio; participaron de manera activa porque vieron cómo aplicar en un caso concreto y no abstracto la formación en literacidad transmedia. Ellos la habían comprendido al grado de querer afianzar ese nuevo conocimiento en la práctica, de ahí que su participación era constante y se arrebataban la palabra entre sí, en este sentido, la formación en literacidad transmedia pareció ser significativa.

Además del cambio de percepción motivado por el tipo de texto, también se apreció una amplia gama de cambios. Como:

No me gusta leer pero ahora veo que es muy interesante leer porque aprendes cosas que no sabías (Dandelion, *Confesiones*);

Dandelion encontró que las sesiones estaban dirigidas hacia el análisis de los textos donde las explicaciones de la facilitadora solo eran una plataforma para que ellos pudieran leer el texto con facilidad. Dandelion pudo reelaborar su noción de que el aprendizaje no está exclusivamente en el aula de clases sino en la competencia que tiene de aprender en diferentes contextos y textos. El diseño del prototipo con literacidad transmedia en esta tarea permitió que,

he podido reflexionar los textos de una forma general y al mismo tiempo percatarme de pequeños detalles que pareciera que no tienen significado alguno, muestran todo lo contrario (Ebony, *Confesiones*)

La formación en literacidad transmedia de evaluación rozó con la lectura profunda, en la que los participantes pudieron realizar el proceso inverso de síntesis, a lo que Ebony se refirió como “forma general”, de análisis “pequeños detalles” y la armonía o no que hay entre esos elementos para conformar un todo que es el texto. Muchos de estos detalles o conceptos de los textos no

entraron en el campo perceptual de Ebony y de sus pares, por eso ella creyó que son detalles, pero con la formación se dio cuenta que sobre ellos recae un significado especial del texto tal como nombres, colores, etc. Otro tipo de cambios fueron los que identificaron la utilidad de la formación:

Creo que sirven para inferir cuándo alguien está siendo objetivo y cuándo no también para reconocer *fake news* y utilizar el mejor artículo (Nigte, *Confesiones*)

En este caso la evaluación se relacionó al proceso de selección de información que acompaña a la búsqueda, a Nigte la formación le ayudó como filtro para descartar o aceptar cierta información. A pesar de que no se abordaron las noticias falsas, el participante las vinculó con esa práctica por su utilidad. Otros de sus pares identificaron música y películas favoritas con su contenido gótico, esta relación entre el contexto de su vida diaria y el contenido de la clase facilitó el emparejamiento de significado porque fueron cosas significativas para ellos. Abordar la negociación de carácter nacional, dejó de ser un concepto abstracto para ser concreto al poder verlo en su vida, y hacer consciente cómo ese lenguaje corporal, ese prejuicio lo estaban viviendo.

En esta formación los participantes tuvieron un conocimiento endeble de herramientas de evaluación que no supieron aplicar a los textos. Aunque los participantes se mantuvieron en un estado de exposición de atención antes y después de la formación, se notó un desplazamiento de la paráfrasis a la participación. Esto reflejó que su tarea de emparejamiento comenzó agrupando características para construir un referente. Esta tarea es sin duda compleja porque ellos debieron haber delineado el perímetro del referente y después tender puentes con otros nodos almacenados en su memoria. El reto de la formación en literacidad transmedia es facilitar el emparejamiento de significado y establecer conexiones transversales y significativas del contenido de la clase (currículo) con el (con)texto(s).

3. Desvinculación entre la parte y el todo

La organización de información depende de la negociación del valor del texto dada por el participante en el emparejamiento de significado. La negociación del valor se refleja en la construcción de una respuesta que satisface una necesidad de información.

3.1 Descripción de la actividad. La formación en literacidad transmedia de organización se enlazó con el tema del código de conducta social; para analizarlo como un factor de la brecha comunicativa se aterrizó en la narración electrónica de “Tatuaje”. La narración fue importante porque los participantes debían resolver el caso practicando las habilidades de búsqueda y evaluación, además de un nuevo elemento, la organización. Ya que la narración tiene un diseño hipertexto, los participantes se vieron obligados a organizar los pedazos de información provenientes de diferentes plataformas y a hilar su contenido distinto a la trama principal. Este ejercicio tuvo una doble óptica, además de la aplicación de los códigos de conducta. Por un lado, los participantes organizaron la información de la narración; por otro, el ejercicio simula la forma en la que ellos organizan la información, no de una narración, sino la que buscan y evalúan en su vida real.

Para la organización de información, los participantes elaboraron una red de ideas de la narración y, posterior a la formación en literacidad transmedia, otra red de ideas aplicada a organizar la información del parcial (“Jóvenes góticos”, “Día de los muertos”, “Tatuaje” acompañada de los textos que ellos mismos encontraron) que les sirvió para definir la idea rectora de la creación de su entrega del parcial. La formación de organización ofreció estrategias para identificar estos elementos en los textos y ayudarles a establecer intertextualidad entre ellos. El ejercicio de organización se encuentra en la bisagra entre el emparejamiento por los elementos de la red de ideas y de construcción de significado por la elaboración de una proposición personal a

partir de la asociación personal de super o macroestructuras. Es en esta formación en la que recae la literacidad transmedia como translectura y creación.

3.2 Organización antes de la formación. A partir de la red de ideas los participantes debían de contestar ¿cómo afectan los códigos de conducta a la solución de la trama? La macroestructura facilitada fue un personaje, los participantes solo consideraron tres o cuatro personajes, no identificaron superestructuras. Las redes de ideas fueron débiles, la mejor de ellas relacionó a los personajes por acción/reacción de acuerdo con la narración, la más elemental solo apuntó los personajes. Diez participantes no entregaron esta actividad porque no supieron cómo hacerla, el resto del grupo (20) no redactó una respuesta a la pregunta planteada para ese ejercicio. En la Figura 9, se aprecia un ejemplo de la red de ideas que elaboraron.

La falta de éxito en este ejercicio fue por el valor que otorgaron a la lectura. Los participantes realizaron la negociación de valor del texto “Tatuaje”: sobre su gasto (restar horas de sueño, desgaste mental, dejar de hacer una actividad lúdica o personal) y el beneficio (poder participar en la siguiente sesión). El costo fue mucho mayor que el beneficio. En las Confesiones se identificaron dos procederres: los que leyeron (14) que se dividieron entre los que leyeron rápido (6) y los que leyeron como experiencia (8); los que no leyeron (12) dividido entre los que postergaron la tarea (6) y los que tuvieron dificultad por el medio digital (6). A pesar de que todos los participantes no contestaron la pregunta de la red de ideas, ni generaron una evidencia manifiesta, poseían características latentes que los diferenciaron, las cuales influyeron en su emparejamiento de significado. Veamos.

Los participantes que hicieron una lectura rápida se saltaron los hipervínculos o los revisaron parcialmente para saber de qué trataba la narración y cumplir con la tarea. Ellos leyeron primero la bitácora del investigador sobre la que se llevaba la trama principal y después todos los demás recursos o bien leyeron los vínculos, pero de forma incompleta. Al final, no sabían la procedencia

de las pistas ni qué había pasado primero ni después. En la bitácora había un promedio de tres a cuatro vínculos que conectaban al lector con otros recursos, estos fueron percibidos como ruido que los alejaba de su tarea principal que era el escaneo de información. Por un lado, la bitácora que ligaba contenido a otro texto escrito generó:

fue tedioso por el hecho de que mandara a ciertos links que tenían aún más texto (Dark Lord, *Confesiones*)

Es posible que Dark Lord esté acostumbrado a que los vínculos lleven a un texto audiovisual, esto provoca un relajamiento en la tensión generada por el texto escrito. Sin embargo, cuando el texto escrito se vinculó con otro de su especie, se mantuvo la atención y no hubo opción de una distensión. El fastidio se debió a que su objetivo se vio entorpecido por dedicar más tiempo a la revisión de esos vínculos que eran más texto escrito.

Por otro lado, la bitácora también vinculaba el texto escrito con otro tipo de textos, aun así esto generó:

se me hizo confusa la narración porque contienen mucha trama, fotografías, archivos, animación y demás (Dandelion, *Confesiones*).

La confusión que experimentó no fue del texto principal (literacidad funcional) sino de los “otros” textos que se vincularon a la bitácora que requerían de una habilidad para saber la manera en la que se engarzaban a la trama principal, qué pistas daban sobre la solución del caso y cómo se resolvía este (literacidad transmedia). De cualquiera manera, sea que el hipervínculo llevara al texto escrito o a otro tipo de texto fue considerado un ruido que la distrajo del objetivo central.

A pesar de esto no se podría entender la trama sin los textos hipermedia, ya que contienen el 70% de la información de la narración y las pistas para resolver el caso. Además, el autor diseñó un final abierto para que el lector competente pudiera elaborarlo a partir de ellos. Esto explica por qué los participantes al saltarse los hipervínculos no hubieran podido completar la red, solo tenían

el 30% de la información. El estado de exposición que mantuvieron estos participantes fue automático ya que se caracterizó por hacer un *scanning* de la información, en el que los hipervínculos entorpecieron su meta de obtener información rápida, breve, concisa y sencilla.

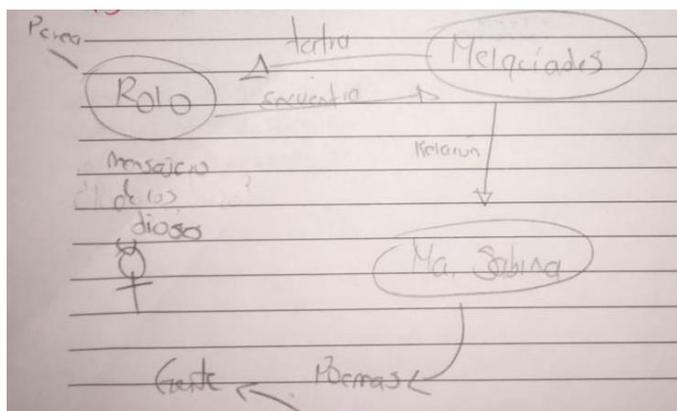


Figura 9. Red de ideas de participante QDS1⁴⁸ (lista de cotejo organización 1)

Los participantes que leyeron la narración como entretenimiento tuvieron una experiencia sensorial y mantuvieron un estado traspuesto. Este se debió a que la narración estaba en primera persona y a que la interfaz fuera la computadora del investigador. La identificación lector-investigador sirvió de desencadenante del estado traspuesto, al grado de que:

Cuando la terminé no me di cuenta que la terminé en realidad. De hecho esperaba otro capítulo más, pero ya no había nada. (Chica fantasma, *Confesiones*).

Esta participante quería seguir expuesta al mensaje al grado de desligarse de su contexto real. Como Chica fantasma, los participantes experimentaron la narración inmiscuyéndose, perdiendo consciencia del tiempo que había transcurrido frente al ordenador y deseando más contenido. En este caso los textos hipermedia, fueron un puente de inmersión para que el lector formara parte de la narración. El haber estado sumidos en la narración no significó que la hayan comprendido en su cabalidad, muchos de ellos confesaron que,

⁴⁸ Qué demonios sin sentido lista de cotejo organización 1

fue una narración increíble pero no recuerdo porqué (Ninfoman, *Confesiones*).

Los participantes experimentaron esta narración de manera sensorial como efecto de su diseño hipermedia. Los sonidos, la música, la animación crearon un ambiente ideal para atraerlos y mantener su atención; sin embargo, el estado con el que los participantes actuaron fue traspuesto, ya que se dejaron llevar por el encanto digital, disfrutaron la narración. Al final, como Ninfoman, no pudieron dar una explicación consciente sobre por qué fue increíble, por qué la disfrutaron tanto, mucho menos pudieron identificar los códigos sociales y cómo influyeron en la solución del caso. El algoritmo que emplearon fue de barrido pues todo aquello que no reforzó la sensación de estar dentro de la narración fue eliminado, quedando solo el artefacto digital en el sentido lúdico de la narración y no de un proceso consciente.

Los participantes que no leyeron fue porque tenían mucha tarea, les exigía un esfuerzo mental o tenían dificultades con el medio electrónico. Los primeros confesaron que no habían leído:

tenía demasiada tarea de varias materias [...] ya iban a ser las 12 am, no leí [...] me tenía que meter a bañar [...] (Luzbel, *Confesiones*)

Así se notó la lucha de valores, mucha tarea contra necesidades personales y el tiempo disponible. El valor otorgado a la tarea de Interculturalidad I no fue prioritario, ya que no pudo prevalecer en la batalla de la consciencia del tiempo, era medianoche, la necesidad de dormir, bañarse y luchar contra otras tareas. La lectura “Tatuaje” no fue la primera en su lista, ya que el gasto requerido para hacerlo no correspondía con los beneficios que le reportaría.

Hubo quienes no leyeron porque el medio digital les hizo desistir de la tarea. Estos participantes tenían la intención de realizar la tarea, solo que el medio electrónico fue una barrera física que los hizo desistir. Este comentario pudo ser un pretexto, aunque, confesaron tener problemas, desde técnicos para ir al sitio web de la narración hasta dificultades para leer textos en la pantalla de la computadora, esto los hizo abandonar la tarea. Los participantes no tuvieron una

motivación suficientemente alta como para vencer la dificultad que les presentó el medio, por lo que el valor otorgado a la lectura fue también bajo.

3.3 Organización después de la formación. Después de ofrecer la formación en literacidad transmedia, se realizó la misma actividad de red de ideas, ahora aplicada a las lecturas del parcial, con el objetivo de que los participantes encontraran la respuesta a la pregunta planteada como necesidad de información. Los participantes identificaron el tema de las lecturas y las superestructuras usando palabras claves, el tipo de proposición varió de nula, a hechos y opiniones. Los participantes se movieron de un estado traspuesto y automático al de atención, debido a que se delineó la idea rectora de su entrega parcial. El valor, por tanto, que otorgaron los participantes a la elaboración de la red fue mayor que el dado a las lecturas individuales por sesión. Analicemos el tipo de proposición que realizó cada facción.

El primer subgrupo (18) se caracterizó por no realizar las lecturas, esto hizo que no fueran a la par de las sesiones por lo que había veces que expresaban su confusión; no bastó con ir a clases y escuchar de lo que se estaba hablando, no lograron elaborar la red considerando las tres lecturas y las dos búsquedas. Lo único que parecieron entender fue el cortometraje que se vio en clase. En la Figura 10 se observa que el participante solo contó con dos recursos, la presentación del panorama gótico de la primera sesión y el corto; identificó superestructuras, las cuales relacionó con la fe y la religión. En las Confesiones, escribió:

Honestamente me ha resultado muy complicado, no he logrado ponerme al corriente pero ya he comprendido lo que debo hacer (Apollyon, *Confesiones*)

En este tipo de participante se observó que el valor que se otorgó a las sesiones fue inferior al valor del parcial, cuando en realidad, en esta implementación, el parcial fue la suma de las sesiones. El participante tuvo la intención de ponerse al corriente de lo que no hizo en dos semanas y media, en una tarde. El estado de exposición en el que se condujo este participante fue automático,

demonstró que posee el algoritmo procedimental que le hace sintetizar cinco clases en poco tiempo, pero ¿su algoritmo fue lo suficientemente efectivo para enfrentar el reto del parcial?

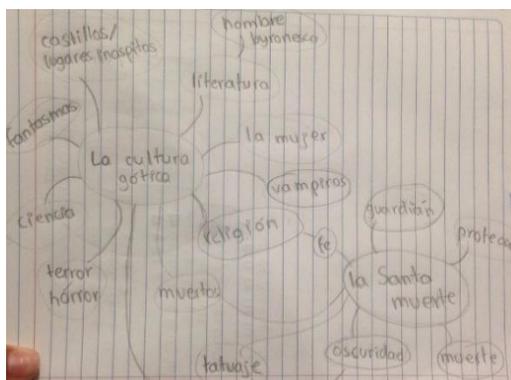


Figura 10. Red de ideas de participante QDS2a⁴⁹

La segunda facción (8) correspondió a participantes que identificaron los temas y las superestructuras importantes para ellos, las relacionaron, pero elaboraron una proposición que era un hecho, un aspecto que ya se había revisado en las sesiones. Un ejemplo es la Figura 11. Esta participante da la impresión de haber realizado todas las lecturas, sin embargo, si se observa con detenimiento, “Tatuaje” lo consideró en sentido literal y no simbólico como en la narración, también se nota con María Sabina a quien la adscribe a las mujeres icónicas por el hecho de ser mujer y no por ser icónica. Muchas relaciones que la participante realizó fueron endebles e imprecisas. Esto mostró que su tipo de emparejamiento fue asociativo simple y no logró realizar un agrupamiento. La proposición que elaboró fue:

La fusión de estos con los remanentes de las tradiciones prehispánicas son lo que conocemos hoy como tradiciones mexicanas, con gran influencia gótica por parte de los espa[ño]le” (Dark, QDS2).

⁴⁹ Qué demonios sin sentido (lista de cotejo después de formación) tipo 2a

entrega de su último parcial por la que sí estaban dispuestos a sacrificar su tiempo. El cambio de exposición de nueva cuenta mostró la actitud que tomaron los participantes, los que estaban por encima de la información, que había seguido las lecturas y había acumulado muchos referentes y la otra que estaba por debajo de la información. Estos se formaron por los que no habían leído los textos y estaban literalmente perdidos y confundidos, y aquellos que leyeron rápido, pero tenían una idea general con varios espacios en blanco que tuvieron que llenar.

El grupo que siguió la lectura se enfrentó con un desencadenante cognitivo de la red de ideas en la que manifestaron tener mucha información de los recursos,

Estoy confundida, porque cuando parezco llegar a un punto, se despliegan otras líneas que llevan a otro. Es todo muy confuso ahora mismo. Espero llegar a una respuesta cerrada y sencilla. (Ninfa Lunar, *Confesiones*)

El proceso que sufrió Ninfa fue descartar información irrelevante, encontrar un parámetro para filtrar a lo que la conducía y la alejaba de la respuesta. Este fue un proceso que requirió un algoritmo de procedimiento, saber cómo hacerlo, y una tarea altamente específica, saber qué hacer, los participantes no tuvieron desarrollados al 100 por ciento estos dos. La formación en literacidad transmedia tenía la intención de brindar un procedimiento claro; sin embargo, el tiempo fue breve para que los participantes lo integraran, sistematizaran y corriera en forma automática. Por consecuencia se podría llegar a esa respuesta cerrada y sencilla, que no tuviera otras vertientes.

La descripción de Ninfa sobre la red de ideas ilustró un proceso de emparejamiento en el que estuvo construyendo su red asociativa y tendiendo puentes de significado de los textos, entre los textos en su mundo asociativo. También se atestiguó el empalme con la etapa de la construcción de significado en el que existen tantas ideas que no sabe qué hacer con ellas puesto que todo está relacionado, aunque en ese momento Ninfa Lunar estuvo cerca de contestar la respuesta no la pudo concretar si no hasta días después, cuando logró el hilado intertextual entre los textos consultados.

Hubo otro subgrupo que iban a pasar lista apoyándose en las inferencias que hacían de lecturas que habían realizado de manera general o basándose en comentarios de sus compañeros para comprenderlas. Un participante declaró,

no leí muy completo las lecturas porque yo ya sabía del tema y creí que no era tan necesario, que con saber por mi cuenta y leer más o menos de lo que trataban las lecturas podría lograrlo (Akuai, *Confesiones*).

Este tipo de algoritmo procedimental dominó en el grupo ya que se confiaron en que podían lograr procesar el material de lectura del parcial y comprender las explicaciones que se ofrecieron en clase. El tener un panorama general, realizar lecturas rápidas en busca de algo interesante o que reafirmara la idea elaborada sobre lo que era gótico, no funcionó. Este grupo se ubicó por debajo de la información del parcial, lo que los empujó a completar esos espacios vacíos o esas ideas mentales de los textos que no tuvieron del todo emparejadas. La otra facción del grupo no hizo el intento, ni tuvo la actitud por construir estas conexiones, fueron dejando a un lado las lecturas, las asignaciones hasta la última semana, en la que ya no podían hacer frente a la actividad de organización. Hubo un caso de este subgrupo pasivo que adoptó una actitud activa,

estaba acostumbrada a que las cosas se hagan a mi modo, a mi tiempo. Me mal acostumbraron. Me quejo demasiado de eso. Me quejo de todo. (Mr. Suicide, *Confesiones*)

En este ejemplo se observa cómo los rasgos de personalidad le impedían a la participante asumir su rol en la construcción de conocimiento.

La red de ideas fue fundamental en la organización. Para realizarla los participantes echaron mano de los tópicos, macroestructuras y superestructuras, las cuales tuvieron una relación jerárquica, estas no eran más que los referentes que los participantes identificaron de las lecturas y sobre los cuales construyeron la textualidad de los diferentes recursos. La textualidad fungió como el hilo que dio respuesta a la pregunta, así identificaron primero estos referentes y después

establecieron los vínculos de cualquier especie entre ellos, identificando una intertextualidad manifiesta o que ellos encontraban entre los textos.

La tarea y las actividades en clase ayudaron a que los participantes construyeran el significado que atravesaban las lecturas dentro del domo gótico, crearan puentes entre los textos, acomodaran la información que emanaba de ellos para satisfacer la necesidad y lo más importante lo hicieran ellos mismos.

A pesar de que se les dieron consejos previos de cómo buscar, evaluar la información y en este caso organizarla, la mecanización de estas tareas no se logró incorporar a su algoritmo, por lo que siguieron actuando bajo el que tenían trabajado, aun cuando fuera incompleto. Este no les permitió afrontar esta clase de actividad en la que tuvieron que construir la textualidad, un hilo de acción que explicara cómo embonan diferentes recursos. La red de ideas dio un panorama de cómo los participantes construyen conocimiento a partir de diferentes materiales, que a pesar de que estuvieran bajo un mismo contexto (el misterio de la narración-el misterio de la pregunta), una misma trama, no pudieron explicar el porqué de los eventos. Su relación con el medio digital fue emotiva e intuitiva, no pudieron dar cuenta de sus acciones en la red, de acuerdo con Potter (2009) es un estado automático. El reto de la formación en literacidad transmedia es ayudar a afianzar el emparejamiento de significado y a viabilizar la construcción de conocimiento encontrando un hilado textual de diferentes textos.

4. Desvinculación entre medio y contenido

La construcción de significado depende del estado de exposición para manifestar la proposición del hallazgo de la textualidad, en un medio. Existe una desvinculación entre el proceso de abstracción de la textualidad y su materialización.

4.1 Descripción de la actividad. Este componente de literacidad transmedia les ayudó a crear su entrega dentro del aula con guía de la facilitadora en dos pasos: en la actividad de organización después de la formación, que les ayudó a determinar la respuesta a la necesidad de información del parcial; y el diseño de su producto. La entrega constó de la elaboración de un texto mediático, a libre elección del participante, una reseña y una presentación en PowerPoint por medio de la cual socializaron en la clase su texto. Esta actividad fue individual.

4.2 Creación ideal. Para muchos su producto ideal se conformaría de la unión del esfuerzo de un equipo de trabajo, les gustaría presentar un cortometraje, película, obra de teatro o un reportaje en donde pudieran viajar por toda la República Mexicana.

4.3 Creación y estado de exposición después de la formación. A partir de las características de los productos generados, de la reseña y de la presentación oral es como se puede tener un acercamiento a los estados de exposición del estudiante. La realidad es que todos entregaron su producto basándose en las habilidades de dominio de un medio para expresar el contenido de la respuesta. Los medios más recurridos fueron el collage (12 entregas), seguido del dibujo (5) y el ensayo (4); el resto fueron fotografías (3), tráileres (2), trabajos manuales (2), cuento (1) y poema (1). La creación expone el proceso de construcción de significado, se identificaron cuatro perfiles

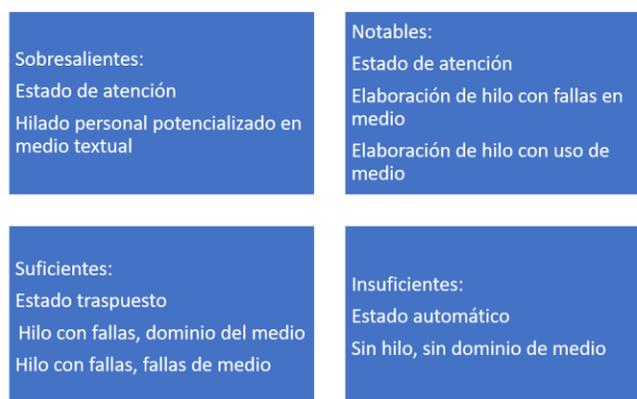


Figura 13. Formación de creación. Elaboración propia a partir de la rúbrica.

de construcción transmedia según la rúbrica (Anexo 4) empleada: las sobresalientes, notables, suficientes e insuficientes.

4.3.1 Los productos sobresalientes fueron dos entregas que poseían un hilado personal como respuesta a la pregunta del parcial. La primera se trató de una fotonarración que planteó al gótico como puente comunicacional para construir una identidad alterna a la trazada por el sistema. La segunda entrega fue un poema, soneto, en el que se estableció que el gótico servía de puente comunicacional para la sociedad marginada. Estos productos se caracterizaron por el uso de símbolos que retomaron del análisis de los textos y recuperaron en sus producciones. También tejieron intertextualidad entre su texto y otros, en la fotonarración el uso de una copa evocaba a “Lenore” de Poe integrándolo a su proposición. Ese texto no se analizó en el parcial, esto dejó ver que la participante engarzó su experiencia previa con la presente, incorporándola a su estructura cognitiva.

Las entregas se definieron por su habilidad técnica del medio, los participantes estaban familiarizados con la estructura que eligieron, del soneto (compuesto por dos cuartos, dos tercetos, tipo de rima, figuras retóricas, etc.) y de la fotografía (uso de espacio, objeto, composición, etc.). El dominio sobre el algoritmo procedimental del medio les permitió dar cuerpo a la textualidad (hilo conductor) de diferentes lecturas. El medio y la manera en la que usaron cada uno de sus componentes permitió manifestar adecuadamente el mensaje y potencializarlo.

El estado de exposición de los participantes fue de atención alta tocando elementos de la autorreflexión ya que en las reseñas los participantes declararon por qué habían diseñado su producto de la manera en que lo hicieron. Los participantes reflejaron el reconocimiento de referentes en las lecturas, su análisis y además pudieron abstraer el significado y el planteamiento de cada una de las lecturas para relacionarlo con la necesidad de información. A pesar de que la información era disímil no buscaron semejanzas ni diferencias, sino que pudieron llenar los vacíos

que tenían centrándose en la información que poseían, tuvieron un proceso de internalización, buscaron las propuestas trabajándolas en su pensamiento. La internalización de esta proposición implicó asociar la proposición o respuesta con sus estructuras cognitivas y amalgamarla en ellas.

Uno de los participantes escribió:

un trabajo en el cual verteré mi persona y mi alma como un sello, que sea tanto relacionado a la clase como a mí y que me permita sentirme plena y realizada (Morgana, *Confesiones*)

En este comentario se aprecia el crisol transmedia entre diferentes componentes que toman forma en la creación de su texto. El cumplimiento de la entrega del parcial fue mucho más que obtener una calificación, la participante quiso autorrealizarse por medio de esta. Esto se debió a que encontró un desencadenante cognitivo entre lo que le gustaba, Edgar Allan Poe, y el caso práctico de la clase. Las herramientas conceptuales brindadas por el currículo le ayudaron a explicar y fundamentar sus propias ideas. La otra participante fue Escarabajo de oro, que desde la búsqueda dudó de sus propias habilidades. Las sesiones se le hicieron complicadas, pero siempre tuvo mayor curiosidad por la formación en literacidad transmedia y cómo se aplicaba. La construcción de estas participantes estuvo altamente motivada de ahí que su construcción fuera creativa, individual y elaborada. Eligió un soneto, porque en sus ratos libres escribe poesía.

En ambos casos se observó que las participantes se centraron en la esencia del problema, que era la pregunta, abandonaron todos los detalles o ideas que les desviaban la atención. Las participantes contextualizaron su respuesta con el escenario político y cultural de México por lo que sus respuestas no quedaron huérfanas, sino incrustadas dentro de un panorama desde cual emplearon las figuras góticas para explicar fenómenos sociales y culturales.

4.3.2 Los productos notables fueron cuatro, dos de ellos se definieron por haber encontrado la textualidad con fallas en el uso del medio; en los otros dos el hilo estuvo construido al final del texto, aunque el empleo del medio fue el correcto.

En el primer caso fueron dos dibujos a los que les faltó organizar el espacio, estructurar las formas según la proposición que construyeron, hacer uso de recursos como símbolos, colores que pudieron efectivizar el mensaje. El estado de exposición de estos participantes fue de atención. Ellos se enfrentaron con el reto de elaborar una buena respuesta, pero el medio fue una barrera física que les impidió manifestar algo abstracto (las ideas), en algo concreto (el texto). Un participante ya había previsto esto, por su autoconocimiento, escribió en su diario de la sesión anterior a la entrega:

El problema es pasar mis ideas a físico, a los ejercicios, ahí es donde me confundo y donde todo se revuelve. (Moonlight, *Confesiones*)

Moonlight entendió las instrucciones, elaboró una respuesta a la necesidad del parcial, pero esta no se potencializó por el medio empleado, sino que la hizo ambigua y confusa para el lector. Esta participante fue consciente de la ruptura entre sus ideas y el plasmarlas en el lenguaje de un medio. Este divorcio se debió a la falta de un algoritmo de procedimiento, el medio seleccionado se conocía poco, era casi un territorio virgen que no se había explorado sino solo visto desde una avioneta. Moonlight reveló en líneas posteriores que hubiera preferido trabajar en equipo, tenía la costumbre, en el bachillerato, de ser quien ponía las ideas y sus compañeros las hacían. El trabajar en equipo durante tres años, aproximadamente, le impidió desarrollar un algoritmo de procedimiento sobre un medio, de ahí la disociación entre el medio y el contenido. Al carecer de un “cómo”, es decir al no tener los pasos a seguir, la participante no logró cristalizar su idea.

El segundo caso se compuso de dos ensayos. A pesar de que tuvieron un algoritmo procedimental detallado, pues dominaron la estructura del medio, la proposición la fueron ensayando a lo largo de la estructura planteada para dar con una buena respuesta al final, que debió de haber estado al principio. La elección del medio se realizó con base en el dominio del mismo:

me pase toda la preparatoria haciéndolos [ensayos] y los amo, [...] puedo expresarme de acuerdo a mis ideas de acuerdo con el tema, [...]a comparación de las otras opciones este se me hace más fácil. (Akuai, *Confesiones*)

La participante manifiesta no solo la familiaridad sino la automatización del procedimiento para elaborar un ensayo, sobre el cual trabajó alrededor de tres años, perfeccionando ese algoritmo. Sin embargo, su proposición de la violencia como equilibrio se alejó de la idea rectora que presentó al inicio del ensayo y de la cual se fue derivando en cascada. Así llegó a una conclusión que no planteó en la introducción y que no estuvo relacionada con ella ni con los argumentos. Esto se debió a que las asociaciones que tenía entre su proposición original y las lecturas fueron cambiando conforme escribió. El hecho de que estas participantes dominaran la estructura del medio les permitió especificar esa idea, delimitar su pensamiento, por lo que se apreció un logro en la etapa de la conclusión.

Los participantes de esta categoría notable, a pesar de que no afianzaron su criterio para solucionar un problema -es decir para haber comenzado con esa respuesta desde el inicio del ensayo o saber cómo se estructura el medio que eligieron para manifestar su proposición- pudieron construir significado y contestar la necesidad de información a partir de la interiorizar el tema y hacer un llenado personal.

4.3.3 Los productos suficientes fueron siete, prevalecieron en ellos dos características: los que tuvieron un dominio del medio técnico pero su proposición tuvo fallas; los que tuvieron un dominio suficiente del medio y de la elaboración de la proposición. En ambos se observó la misma estrategia de construcción proposicional.

El primer tipo (un tráiler, una foto y dos collages) tuvieron una buena estructura y composición. Sin embargo, no concretaron una respuesta cerrada a la pregunta del parcial. Los autores de este tipo de entrega fueron los que habían realizado lecturas rápidas de los textos e

intentaron superar la brecha de información mediante el algoritmo procedimental del medio que eligieron y la heurística. Este participante confiesa cómo estructuró su entrega,

Las escenas de sexo las relacioné con [los] tatuajes y el cortometraje [con] los altares [con la] santa muerte. (Kitty, *Reseña*)

La entrega de Kitty estuvo entre las preferidas por el grupo porque dio muestras de su habilidad de edición de video, ella montó una mezcla, *mashup*, de escenas de películas como su entrega de tráiler. La línea de base del *mashup* fue el gótico, se olvidó de las brechas comunicacionales, por lo que Kitty empleó una imagen que mostraba un referente de cada una de las lecturas en relación con lo gótico. Así se aprecia que su entrega fue una suma de los textos, sin una textualidad que los atravesara, explicándolos a todos. Es decir, la participante no relacionó las lecturas más que por su secuencia sobre la línea base. Este tipo de heurística se llama representativa porque empleó un referente de los textos para plasmarlos en los cortos de video que unió. Si en el texto había un asesinato, ella eligió una escena similar. Otra característica del comentario de Kitty fue su perspectiva de lo bueno y lo malo, cuando en realidad la pregunta del curso no exigió un juicio de valor, sino una conclusión ¿por qué lo gótico se tiende como puente comunicacional entre los productos analizados? Pese al dominio del medio seleccionado, su proposición no estuvo definida, fue solo la asociación de referentes que encontró en los textos a los que unió por su similitud: violencia, sexo, religión, rocanrol.

El otro tipo de productos (un bordado, un ensayo, una narración) tuvieron el rasgo de ser esbozos de la textualidad y un manejo elemental del medio. Al igual que los participantes anteriores, estos emplearon la heurística para superar la brecha de información que tenían y así construir significado de las lecturas.

La mujer es el centro de la lectura de México Bárbaro [...] jóvenes incipientes, lo represento mediante el manto rojo y los bordados de la lectura de El Tatuaje que están en el manto. El halo, el santuario (que es arquitectura gótica). (Nigte, *Reseña*)

En Nigte se observa que tejió el simbolismo bajo un mismo contexto. En su bordado del México de 1930 hace converger todas las imágenes de los referentes de las lecturas que empleó como alegorías de los textos. Sin embargo, no existieron solo esas partes sin una proposición que las englobara. Aun así, en esta y otras entregas similares se asomaron ideas interesantes que pudieron dar un giro a su propuesta inicial.

Las entregas en este rubro mostraron un estado de exposición de atención en el que emplearon un atajo para construir significado de los textos. Este atajo heurístico les permitió afrontar el vacío de información que tuvieron para acelerar el proceso de construcción de significado. Es decir, la tarea no estaba totalmente especificada, por el tipo de pregunta, ni tampoco habían leído cabalmente los tres textos del curso de ahí que tuvieran vacíos o huecos de información y echaron mano de la heurística para realizar la construcción de significado, aunque en realidad sus textos no sean muestra de ello sino de su emparejamiento de significado. Los participantes respondieron la necesidad de información por la similitud entre los recursos, de ahí que sobresalieron pedazos de información puestos dentro de un contexto o bien en secuencia sobre una línea base. A pesar de que usaron buenos atajos para acelerar el proceso de emparejamiento de significado y construcción, este tipo de respuestas llevó a proposiciones pobres, dudosas y ambiguas, en las que se dejaron fuera muchos aspectos valiosos de los textos e igualmente importantes.

4.3.4 Los productos insuficientes (17) fueron en su mayoría collages, se caracterizaron por no hacer un buen uso del medio y por carecer de una proposición.

La proposición fue inexistente lo que ellos consideraron una respuesta en realidad no concordaba con la pregunta,

quise representar las tradiciones europeas en nuestro país (Sombra, *Reseña*)

lo gótico es una fusión de tradiciones prehispánicas con lo gótico traído por los españoles (Alma, *Reseña*)

Estas respuestas no ofrecen una razón al ¿por qué lo gótico se tiende como puente de comunicación en los textos analizados? La respuesta de Sombra corresponde con la pregunta ¿qué quisiste representar? y la de Alma a, ¿qué es lo gótico para ti? Este tipo de respuestas fueron las comunes en esta categoría de entregas. Los participantes emplearon las figuras típicas de lo que ya existe de lo gótico.

En las entregas insuficientes se observó un estado de exposición automático, no en el sentido del dominio de un algoritmo sino de carecer de uno y de replicar la representación de la muerte, olvidando los puentes comunicacionales. Los participantes no tuvieron un algoritmo que les ayudara en el emparejamiento de significado, ni un algoritmo procedimental que les ayudara a solventar la brecha.

El uso del collage y las imágenes que emplearon apuntaron a que usaron el atajo de anclaje y ajuste. Los participantes estimaron el valor incierto de lo gótico como puente comunicacional partiendo de un valor obvio o anclaje, la Catrina, la Santa Muerte, etc., ajustaron su construcción en esa dirección. Sin embargo, este tipo de anclaje los guio a un error porque la proposición apuntó a algo diferente de la pregunta. Así los participantes se encontraron con una tarea totalmente especificada, por un lado, la pregunta fue parcialmente especificada, es decir ellos debían de formular la respuesta y por otro lado había muchos vacíos de la información del curso que hicieron que el proceso de entrega se convirtiera en una tarea totalmente especificada. Es decir, para realizar la construcción debieron de leer otra vez los textos, realizar las actividades, identificar referentes, realizar emparejamientos, resolver las dudas, tener asesoría y más, para lo cual ellos no tenían tiempo, porque el fin del parcial y del semestre estaban en puerta. La única salida fue basarse en el

anclaje para ajustar su perspectiva y realizar un emparejamiento que les apuntó a una construcción de significado errónea. Los participantes mantuvieron un anclaje automático relacionando el día de los muertos y la catrina con el gótico mexicano por hallar entre ellos la presencia de la muerte. Esta fue la razón por la que el collage fue el más socorrido ya que lo emplearon como una recopilación de imágenes que les permitió englobar las lecturas. El uso de las imágenes fue literal: si en la lectura había un tatuaje ellos ponían un tatuaje, la diferencia con las entregas notables fue que en estas las imágenes eran símbolo de algo.

El reto de la formación en literacidad transmedia es ayudar a la construcción de significado encontrado un hilado textual entre diferentes textos y manifestarlo en un texto mediático según esté estructurado, potencializando su contenido.

5. Reflexiones

Las reflexiones giraron en torno a tres preocupaciones de los participantes: el desarrollo de las sesiones, las actividades y el material.

5.1 Sobre el desarrollo de las sesiones. Los participantes experimentaron desorientaciones. Primero por el cambio de la docente con la que estuvieron los dos primeros meses, esto rompió con la mecánica de trabajo a la que estaban acostumbrados. La facilitadora del tercer parcial llevó otros porcentajes del parcial, otro material de lectura, otra dinámica de trabajo y otra plataforma educativa en la que debían entregar sus actividades, además el grupo y ella no se conocían.

Segundo, la desorientación se debió al caso que se analizó: la cultura gótica en México. A pesar de que se cubrieron los temas de brecha comunicativa, los participantes se enfocaron en lo gótico. Esto les impresionó, muchos lo consideraban un tabú porque tenían prejuicios religiosos y sociales.

Tercero, el diseño del parcial les generó confusión.

dios neta ya no entiendo que tema estamos viendo ahora, primero lo gótico en México, luego las mujeres góticas y de repente vemos un caso de un hombre detective, ósea ¿perdida? (Akuai, *Confesiones*)

En el diseño transmedia cada texto se entiende por sí solo porque son unidades en sí mismas, en la implementación se eligieron tres textos aparentemente disímiles con referencia a lo gótico: cultura, violencia y lenguaje. Al poner en juego estos textos con relación a la necesidad de información y el contenido curricular, cada texto embona con los otros como un Lego. El texto de cultura apuntó al de violencia y este al de lenguaje. Akuai identificó que sí entendió los textos como unidades, pero no relacionándolos. Esto va de la mano con lo expuesto en el capítulo I y la revisión de autores, ya que se diseñó una semiosfera en la que los textos que parecían disímiles tenían una relación curricular y con base en una necesidad de información los participantes debían realizar una translectura.

Cuarto, la desorientación se generó porque los participantes estaban acostumbrados a una clase tipo cátedra centrada en el facilitador en la que ellos fungían como receptores. El diseño con literacidad transmedia chocó con esta dinámica, ya que el considerar a los participantes *prosumer* exigió una audiencia activa y una alta interacción con los medios, contenido y actantes. Esto provocó que los participantes experimentaran frustración, porque no querían ser el centro de la clase, no querían hablar, ni opinar, ni contradecir a sus amigos, ni exteriorizar sus preguntas. La manera en la que participaban en las sesiones era monosilábica, sí/no, no desarrollaban sus opiniones, en realidad daba la impresión de que no entendían su rol de aportar para construir su conocimiento. Cuando hablaban, mostraban inseguridad respecto a lo que decían, sin saber si era o no correcto.

La clase monólogo era mejor para los participantes porque podían replicar su comportamiento en la red, mientras escuchaban al docente revisaban sus redes sociales, mandaban

mensajes, platicaban con su compañero, etc.; además no les exigía gran esfuerzo de su parte. Todo lo contrario a este prototipo,

a ser sincera nunca me habían puesto un trabajo que se tratará tanto de pensar y eso es lo que siento que estamos haciendo con esto (Pantufila, *Confesiones*).

Este fue el reto al que se enfrentaron los participantes con el diseño de literacidad transmedia, crear un texto con una propuesta creativa que respondiera la necesidad de información.

Quinto, entre ellos se dio una dinámica entre pares, no manifestaron abiertamente sus dudas, sino que enviaban a alguien en su representación. El uso de su grupo en WhatsApp provocaba malentendidos entre ellos y se apareció la existencia de dos grupos: los que ponían de su parte para revisar el material y participar en clase y los que no.

La desubicación que reportaron los participantes se debió en parte a que la facilitadora no evidenció esta dinámica transmedia ni tampoco que habría dos tipos de sesiones una con formación y otra sin formación. Ella creyó que sería mejor para la investigación no obviar la estructura de la intervención para obtener datos sin la predisposición de los participantes.

5.2 Sobre las actividades. Los participantes reflexionaron sobre el tipo de actividades y tareas, apreciaron que lo que antes no tenía forma ni lógica estaba entrelazado y era interesante, confesaron que en el proceso se les,

cruzan los cables [...] me cuesta trabajo relacionar algunos conceptos. (Nikita, *Confesiones*)

Esta percepción se ha explicado líneas arriba, se debió por un lado al proceso de emparejamiento de significado y a la endeble de asociación de referente con un significado denotado y connotado que estaban siendo construidos; por otro lado, a que muchos participantes como Nikita leían rápidamente sin atención al texto. Esto condicionó el tiempo en que se realizó el emparejamiento de significado e influyó en la construcción.

La mayoría de los participantes se quejó de las sesiones en las que no había formación en literacidad transmedia y ellos debían de contestar lo que sabían. El vaivén entre sesión y sesión de “háganlo como ustedes sepan” y “ahora hágalo con esta guía” generó descontento. Esta mecánica de la implementación tampoco se evidenció a los participantes para no influir en los resultados. Fue desilusionante, porque se debían obtener esos datos aun sin cumplir con la demanda de los participantes, que era explicar bien cómo lo tenían que hacer, porque significaría poner en riesgo la investigación.

Dado que la implementación se dio en el último mes del semestre y con las sesiones contadas, no fue posible recuperar a los estudiantes. La explicación que ofreció la facilitadora al final revelando la razón del porqué de ese diseño disminuyó el filtro afectivo de los participantes, pero fue nula la interacción con ellos después de la intervención, esto imposibilitó, por una parte, su recuperación. Por otra, la recuperación no formó parte del prototipo ya que el objetivo era identificar la reacción de los participantes a un diseño con formación en literacidad transmedia, identificar sus carencias y brindar una formación que las subsanara. En este sentido el prototipo no consideró reestructurarse durante la implementación para subsanar y recuperar al estudiante en una carencia específica.

5.3 Sobre el uso del material y los medios. El mayor problema que se reportó fue el uso de la plataforma, para muchos resultó realmente difícil acceder a ella y encontrar los materiales, aunque en realidad la plataforma es muy sencilla e intuitiva. Estos participantes tuvieron dos trabajos: familiarizarse con ella y enviar los trabajos a través de esa herramienta. En realidad, influyó mucho que desconocieran y no supieran usar previamente la herramienta, ya que ello representó una carga extra para los participantes.

A los participantes les ayudó la formación en literacidad transmedia, reconocieron su utilidad, pero en semestres avanzados:

Creo que estos consejos son importantes pero no para hacer una tarea diaria sino hasta que hagan una tesis o proyecto de investigación en serio. (Moriarty, *Confesiones*)

Este tipo de pensamiento es erróneo porque la formación en literacidad transmedia debe estar al menos perfilada y trabajada bajo un algoritmo de procedimiento al momento en que los estudiantes egresan de la universidad. La formación se consolida en el día a día, es así como las competencias se forman y consolidan al grado de quedar sistematizadas y poder transferirlas a diferentes contextos. Los algoritmos guían las tareas de procesamiento de información; mientras más trabajados estén, el participante evadirá los estados automáticos y se desplazará a la atención y autorreflexión en las que será conscientes del contenido de los textos.

El grupo fue un tipo de audiencia que empleó el algoritmo más sencillo, la formación en literacidad transmedia les exigió una inversión que a su juicio representó escaso beneficio. No se sintieron motivados para realizar su mejor esfuerzo, ya que sabían que el porcentaje del parcial era solo un 25% de su calificación final. La duración de la exposición a la formación en literacidad transmedia fue de 6 horas de las 48 frente al docente de todo el parcial, lo cual fue brevísimo. El nivel de expectación extrínseca estaba centrado en pasar el parcial, la expectación intrínseca en un principio fue “aprender mucho”, “conocer cosas culturales”, en el proceso la expectación fue encontrar un objetivo ¿A dónde nos llevan todas estas lecturas? ¿Qué tenemos que hacer con estas lecturas? Los participantes no estuvieron dispuestos a realizar un esfuerzo mental superior ya que la expectación era baja y el grado de exposición corto. La mayoría los participantes se mantuvieron en una inercia en la que predominó un estado automático de exposición. La falta de motivación que experimentaron se debió también a la sobrecarga de actividades que tenían. En las Confesiones hubo una constante de no saber por qué cursan materias de relleno, también muchos habían abandonado sus casas para vivir en Cuernavaca por lo que experimentaban depresión, problemas en la autorregulación de su tiempo, molestia por el lugar y las personas con las que vivían. También

se debió a que la facilitadora no evidenció toda la implementación de literacidad transmedia y si la hubiera transparentado hubiera bajado su filtro afectivo y hubieran colaborado mejor.

Esto no significa que los participantes hayan sido “deficientes”, sino que son una muestra de cómo lee la población estudiantil y crea un texto mediático. Los participantes son el reflejo de los valores culturales sobre los que ellos se conducen y consideran importantes. Esto se abordará en la sección 7 en la que se brinda una explicación de porqué ocurrieron las desvinculaciones y de la reacción de los participantes ante la implementación.

Para la minoría, esta dinámica con acompañamiento transmedia generó cambios, en su mayoría de habilidades y cognitivos. El grupo con esta implementación de literacidad transmedia creó cambios de comportamiento, puntos de vista y sentimientos (positivos y negativos), no fue una clase a la que fueran indiferentes. La implementación sacó a flote problemáticas en una doble potencia: la falta de lectura les imposibilitó el desarrollo del producto parcial; se escindió el grupo entre los activos y los pasivos. También potencializó al participante como creador de su conocimiento, de la construcción de puentes de significación.

Como se apreció, la implementación del prototipo retomó el contraste de transliteracidad y la literacidad transmedia (Sukovic, 2016) ya que se enmarcó la translectura (Scolari, 2018) en un proceso de necesidad de información, para que los participantes crearan un texto transmedial (Ibrus, 2018). El prototipo se basó en la semiosfera de Lotman (1996) en tanto que se creó una en el aula partir de la selección de diferentes textos mediáticos, para que los estudiantes pudieran tener una experiencia transmedia (Jenkins, 2010; Scolari, 2018) en el ámbito académico. Para conocer el nivel de desempeño de los participantes antes y después de la formación es que se emplearon los estados de exposición en cada una de las tareas de procesamiento que conformaron el prototipo (Potter, 2010).

6. Armonía de resultados

Los resultados encontrados se pueden sintetizar en:

1. La búsqueda se realiza en multitarea, el contenido temático que se pudiera emplear como filtro fue descartado y disociado de las estrategias precarias que aplicaron. Buscaron información para el ámbito académico en fuentes de entretenimiento.
2. Los participantes emplearon parámetros de evaluación informal que estuvieron en función de la repetición de contenido, número de visitas, buenos comentarios e información concreta. Manifestaron una preferencia por lo audiovisual sobre lo escrito, aunque no pudieron evaluar la información en ninguno de los dos formatos.
3. Los participantes no lograron inferir el metacontexto de los textos, ni encontraron un principio que los explicara por la falta de desarrollo de habilidades de pensamiento superior.
4. Los participantes experimentaron dificultad para plasmar la proposición en un medio.

Estos hallazgos delinearon un mapa de comportamiento de universitarios en el ecosistema mediático. En este mapa, las características de lectura y creación mencionadas en el planteamiento de esta investigación dejan de verse como datos aislados, ahora forman parte de un panorama en el cual se insertan y explican una faceta de este.

En la tarea de filtrado los participantes realizaron búsquedas de forma multitarea en internet, YouTube, para encontrar información para sus clases, y muchos recurrieron a los canales de sus *influencers*, para saber qué es lo que ellos pensaban de cierto tema. Esto concuerda con descripciones de otras poblaciones universitarias. Scolari (2018) encontró que la plataforma preferida de video por los jóvenes es YouTube, mientras que Pedró (2006) escribió que los estudiantes millenials acceden a la información a partir de recursos únicamente digitales. Esto se constató porque los participantes no compartieron información de otro medio distinto al digital.

Sin embargo, en la implementación se observó, a diferencia de lo que señala este autor, que no basta tener una computadora o un teléfono inteligente para garantizar el acceso a la información correcta, se requiere una formación concreta.

En la tarea de emparejamiento de significado en la formación en literacidad transmedia de evaluación se apreció que los participantes evaluaron información de manera intuitiva. Este comportamiento no es exclusivo de estos participantes, Sigthorsson (2005) describió que la autoridad que los estudiantes le dan a un texto digital se basa en el número de vínculos que este posee o la alta recepción que tiene un texto. Estas características no son parámetros para medir la confiabilidad de la información, pero son los únicos que en realidad los estudiantes han incorporado a su procedimiento de evaluación.

También se observó, en coincidencia con Pedró (2006), que los participantes dieron prioridad a las imágenes en movimiento, aunque en el desarrollo de las actividades se apreció que no tienen parámetros para leer este tipo de textos. Se observó que el gran atractivo de estos textos y de los hipermediales, en la implementación, fue el tipo de interactividad. La interactividad predominante no fue por el contenido del texto, sino como parte de la comunidad en torno a él, o sea con sitios con alta sociabilidad porque hay muchos usuarios que realizan intercambios reactivos a una publicación o a un mensaje. Ariel definió este tipo de interactividad baja con alta sociabilidad (2015, p.27) ya que los comentarios no son opiniones bien formadas sobre el contenido, sino frases que dan luz verde de aceptación, pero sin interacción entre los mismos usuarios a nivel de contenido preciso y sí la presencia de muchos *trolls*⁵².

El extravío que los estudiantes experimentan en los textos digitales, el cual se planteó en la introducción, se debe al estado automático con el que desempeñan la tarea. Los hábitos de lectura

⁵² Jerga en internet que refiere a los comentarios provocativos que intentan desviar el tema de discusión para desintegrar, sabotear, un grupo.

breve, desordenada, parcial, referidos por Winocur (2015), se debieron en esta implementación a que buscaron contenido concreto y sucinto; para localizar referentes accesibles que redujeran el esfuerzo psíquico y sobre el que pudieran fácilmente emparejar sus conocimientos previos. Sobre las lecturas desordenadas, es posible que las toleren en la red; pero en esta investigación las lecturas desordenadas del curso, que obedecían a lo transmedia, les generaron confusión y descontento.

En la tarea de emparejamiento de significado en la formación en literacidad transmedia de organización los participantes asignaron mayor valor a la entrega final respecto a las sesiones. Esta característica es común en proyectos formativos, Romero, Castejón, *et al.* (2015) documentan que los estudiantes universitarios españoles viven una disyuntiva similar debido a que les falta comprender de qué se trata el proyecto, tienen incertidumbre y hay una desproporción entre el trabajo y los créditos. Esto mismo sucedió en la implementación, se apreció inseguridad e incertidumbre de los participantes ante la diversidad de textos, hasta el momento de la formación de creación en que entendieron cuál era el trabajo que debían hacer. En este prototipo la entrega parcial fue formada a lo largo de las sesiones, de ahí que el grueso de los participantes, al haber subvalorado las sesiones, hubieran aumentado su estado de exposición al final del parcial.

En la tarea de creación de significado en la formación en literacidad transmedia de creación se apreció que los participantes experimentaron una desconexión entre la proposición y las habilidades técnicas del medio que utilizaron. La falta de la proposición empujó a muchos a realizar collage, sin conocer la técnica, copiando y pegando imágenes haciéndolas suyas por la personalización del diseño del fondo en el que las pegaron. Estos participantes compartieron las motivaciones que empujan a un estudiante universitario a plagiar; retomo dos de las planteadas por Dordoy (citado en Comas, 2006): el plagio ocurre cuando los participantes desean “cumplir” una asignación o por el mal manejo de su tiempo. En esta implementación, los participantes pospusieron las lecturas hasta unos días antes de su creación. En este forzamiento echaron mano

del conocimiento técnico que tenían de algún medio para compensar la carencia de contenido propio, fue por esta razón que muchos eligieron el collage. Sin embargo, el conocimiento que tuvieron de este fue solo el amontonamiento de imágenes, que no usaron para amplificar el sentido de su proposición por el uso de la referencia de esas imágenes; los participantes no las pusieron en juego para construir algo nuevo, incurriendo así en una forma de plagio.

Los resultados de la creación guardan armonía con lo hallado por Daniel Cassany (2017) quien afirma que los lectores inexpertos son los escritores que se fijan más en la forma que en el contenido. En la investigación los participantes se preocuparon más por tener imágenes, personalizar el fondo o impresionar con textos audiovisuales.

Solo dos participantes de treinta lograron responder la necesidad de información por medio de la creación de un texto mediático con contenido creativo y original. Este panorama existe en otras latitudes latinoamericanas tales como Argentina (Chiecher, 2018), Colombia y Uruguay (Winocur, 2018) en las que los estudiantes son más consumidores que, en casos excepcionales, creadores de contenido. Esta es una razón por la que los estudiantes en esta implementación no pertenecen a la cultura participativa que se considera, en términos de Pegrum (2010), el sello de la digital. Incluso muchos de ellos solicitaron las lecturas de manera impresa, les requirió un esfuerzo realizar sus tareas, lecturas y entregas a través de la plataforma educativa. Es decir, prefirieron el medio análogo sobre el digital, en su actividad escolar.

Esto plantea una contradicción, por un lado, los participantes solicitaron el impreso por el otro no pudieron leer sino textos breves, ¿a qué obedecen estas desvinculaciones encontradas?

7. Explicando las desvinculaciones

Abordemos la respuesta iniciando por el contraste de aquello que permitió la vinculación en los dos casos de éxito. Solo dos participantes obtuvieron resultados sobresalientes y no gracias a la literacidad transmedia sino a que habían adquirido previamente las suficientes habilidades para

establecer las conexiones, puentes de significado, dominio del medio y habían tenido la suficiente motivación. El abono del prototipo de diseño con formación en literacidad transmedia puso a jugar estas habilidades al grado, como reza el epígrafe de este capítulo, de que estaban en vilo durante las sesiones. En este sentido, la literacidad transmedia se ancla en capacidades de pensamiento de orden superior que el estudiante debe manifestar para realizar una translectura, no importa el grado en que las tenga desarrolladas, pero las debe tener.

Así, considero claves para el desarrollo de la literacidad transmedia: el hábito lector, de análisis, inducción y deducción. El estudiante que mantiene un proyecto de lectura, un libro, una serie, un podcast, a la larga se hace crítico de lo que lee. El hábito de exponerse a mensajes en diferentes medios permite establecer comparaciones, ordenar los eventos cronológicamente, verlos desde diferentes perspectivas, interpretarlos y rehacerlos. Por ejemplo, el proyecto de lectura de seguir las noticias sobre México todos los días en un periódico en línea, en el noticiario, en un podcast, en las notificaciones al celular, en los informes matutinos del presidente en curso, etc. crean una semiosfera en la que el lector iniciado se sentirá apabullado, pero con el tiempo desarrollará habilidades para identificar las relaciones entre los eventos noticiosos y no los apreciará aislados unos de otros.

La exposición continua a los textos, consciente y atenta conduce a un análisis de ellos, el cual es esencial porque se les aborda desde diferentes niveles, cuyo resultado es la comprensión lectora. El análisis permite diseccionar el texto en las diferentes capas en las que está elaborado, qué dice, cómo lo dice, cómo está diseñado, quién lo dice, etc. Analizar los textos a nivel individual y después ponerlos en juego, es decir establecer diálogos, intertextuales, entre ellos, implica un ejercicio de cuestionamiento, de formulación de preguntas que llevan al lector hacia la reflexión (Ricoeur, 2002). El fruto de lo anterior es hallar la proposición que atraviesa los diferentes medios puede hallarse gracias al pensamiento inductivo o deductivo. Se recordará que encontrar categorías de

análisis que sean invariables a todos los textos ayudaría al lector a establecer más fácilmente la textualidad entre ellos. De esta manera no se tendría que aprender a analizar un texto escrito y después un texto auditivo y después un texto pictórico, etc. El establecimiento de estos pilotes invariables a cualquier texto, los cuales se retomaron de Elleström (2014) en el capítulo I, facilitaría el análisis de cualquier texto, sin necesidad de poseer multiliteracidades o multimodalidades; ya que la literacidad transmedia se basa en la semejanza. Para ser más contundente, estas microhabilidades bajo el enfoque de literacidad transmedia no tendrían por qué replicar el analfabetismo de un medio a otro. Es decir, el hecho de ser analfabeto de textos impresos no implicaría serlo de textos audiovisuales, no es un doble analfabetismo, es solo uno (basado en la ausencia de microhabilidades) porque la literacidad transmedia a nivel macro, parte de semejanzas, de la textualidad entre los diferentes textos mediáticos.

La construcción de la literacidad transmedia, no yace en el debate entre preferir o iniciar esta formación privilegiando un texto sobre otro. No existe una secuencia de literacidad de textos mediáticos, no se comienza por el texto impreso, después por el pictórico y demás, porque la literacidad transmedia se basa en lo que es común a todos estos textos. La literacidad transmedia evade la confrontación improductiva entre el texto escrito entronado por la tradición académica y la educación formal *versus* el texto audiovisual elevado por la cultura popular y relegado a la educación informal (Barbero, 1991; Chartier, 2005; García, 2007); ni tampoco aborda la problemática de la inserción de la tecnología digital al ámbito educativo (Buckingham, 2015). Más bien crea semiosferas, experiencias de aprendizaje altamente diseñadas entre diferentes textos mediáticos, primero para dispersar conscientemente un contenido y regar pistas para los estudiantes; después ayudarlos a crear un texto mediático.

Entonces, ¿la falta de éxito de los participantes fue por establecer la textualidad o por hacer comparaciones de forma general? La literacidad transmedia no es propiamente una comparación

entre textos diferentes, parte de la comparación y de la similitud para encontrar un patrón que una los textos, en este sentido es un ejercicio de abstracción.

La ausencia de estas habilidades y del hábito lector en estudiantes universitarios radica en múltiples factores. Entre ellos están la responsabilidad de la educación media superior, del sistema educativo que es laxo en general, de los padres, de los estudiantes, de la cultura mexicana, la penetración de los medios entre otros. Con todo, lo que se aprecia es que los participantes de esta implementación fueron los sujetos de las reformas educativas 2012-2018. En ellas no se logró incorporar la formación por competencias y mucho menos evaluarlas dentro del currículo. De haberlo sido, la muestra hubiera logrado con mayor facilidad la translectura o al menos hubiera afrontado con mayor certeza su algoritmo de procedimiento. La inclusión de la tecnología digital está en la misma situación que las competencias, a nivel programático, pero no de hecho. Los programas no brindan al estudiante la formación para emplear el recurso digital, emprender búsquedas, ejercer ciudadanía digital, desarrollar hábitos seguros en la red, entre otras cosas. A la par, el hábito lector no está formado después de al menos 12 años de exposición al sistema educativo. Los participantes no se muestran reticentes ante los textos impresos, pero sí a su longitud. En la implementación, el artículo de 13 cuartillas resultó extenso para ellos; cómo concebir a un estudiante universitario acostumbrado a textos de 500 palabras llenos de imágenes visualmente atractivas. Este hábito y nivel lector equivalen al de un texto con el que se inicia un preescolar. A pesar de que la finalidad de ambos es diferente se igualan en ser funcionales, el preescolar para ser alfabetizado y el universitario para saber lo mínimo que le permita funcionar en la universidad.

Sin ánimo de deshacer el nudo gordiano, ya que esto no ha sido el objetivo de la investigación, me atrevo a interpretar que la serie de desvinculaciones encontradas en la investigación obedecen a un sistema de valores culturales de la sociedad en curso. Tanto la

educación como sus actores los reflejan, por lo que el estudiante no es un total ignorante ya que aplica estos valores que tiene internalizados al igual que los docentes, ya que forman parte de la misma sociedad. También las desvinculaciones no se basan en la oposición medio análogo *versus* digital, ya que los estudiantes prefieren lo impreso; ni tampoco la oposición texto escrito *versus* texto visual, porque a pesar de que prefieren las imágenes no saben leerlas ni crearlas. Más bien las desvinculaciones radican en el quiebre de la lectura superficial *versus* profunda, ya que los participantes, tanto en la primera como segunda implementación, no contaban con las habilidades para leer el texto impreso, el cortometraje y el hipertexto. Estos recursos fueron diseñados para manifestar ideas y estuvieron estructurados conscientemente para dejar que el lector interactuara con sus contenidos, además apuntaban a un mensaje no denotado que era necesario analizar. Los valores culturales que identifiqué son: el valor del uso, del entretenimiento y de la multitarea.

7.1 Sobre el uso. Los estudiantes no están errados en la manera en la que buscan y evalúan información en tanto que se repite, buscan consenso y contenido breve, sucinto. Estas características se alinean con la mecánica de la sociedad de información, en la que el valor de uso y el simbólico son prioritarios. Con valor de uso me refiero a la utilidad que posee un objeto, en este caso la información, que determina el valor de cambio. El valor simbólico se entiende en la plusvalía psíquica que tiene una carga de reconocimiento social.

La diferencia entre la sociedad industrial y la de información es que en la primera el costo se determinaba por el valor del objeto, de su rareza, de su ser único. Un texto traducido del japonés al inglés tenía un costo superior al de un libro de un autor famoso, por ejemplo. En el informacionalismo la repetitividad y reproductibilidad determina el valor de un objeto, ya que esta es una propiedad de la información, la autoreproductibilidad (Castells, 2006, p.34). Siguiendo la ilustración el texto japonés al no tener un número alto de descargas ni visitas es menospreciado en su calidad de valor simbólico, reconocido solo por especialistas, frente al video viral de un perro

bailarán. Además, la movilidad del video en la red supera el valor de uso, que es de entretenimiento, al de la traducción, que es académico. Por lo tanto, como escribe Kilnger (2011) la circulación es la vida de un texto. Los participantes evaluaron el texto por aquello que le da peso, estabilidad contra la efimeridad, el número de reproducciones, de reenvío de buenos comentarios, de repetición, es lo que le da vida y hace que no desaparezca o caiga en un arca, en el baúl, en páginas vencidas o desaparecidas.

Bill Cooper quiso reafirmar estos valores desde el ámbito educativo, de alguna manera para generar mayor reproductibilidad de contenidos de calidad, para ello echó mano de la frase mercadotécnica: “Create once, publish everywhere”⁵³ y agregaría “anytime, anyway”. Sin embargo, los contenidos que consumen los estudiantes universitarios no son académicos, sino de entretenimiento y esparcimiento (Salubi, 2018). El tipo de textos que están acostumbrados a consumir determina el tipo de lectura que emplean, en su mayoría rápida y funcional; y el tipo de atención sobre la lectura, que a su vez también es superficial. No es que los estudiantes universitarios sean lectores y mejores lectores del texto digital o audiovisual sobre el impreso, ni que la pobre lectura que puedan hacer es a consecuencia de esos mismos textos; sino que el grado en que se han expuesto a esos medios ha creado un horizonte de expectativas y un algoritmo, una manera de leer superficialmente. El ideal de la institución educativa es que los estudiantes pudieran controlar y administrar, como escribe Alain Giffard (2010), el tipo cultural de lectura según el tipo de texto (entretenimiento, información de estudio, etc.), el grado de ejecución de su lectura y su atención. Los parámetros que determinan el valor de la información son: que una información se publique en diferentes plataformas, que sea aceptada por la sociedad en red y fuera de la red, incluso que los mismos usuarios la repliquen editándola y la disemine. La colectividad juega un papel muy

⁵³ Crea una vez, publícalo donde sea (cuando sea y como sea)

importante en la sociedad red porque valida la información por el uso que le da y el valor simbólico del que la dota. La manera en la que los participantes buscaron y evaluaron información empleando el valor de uso, determinado por el consenso de la inteligencia colectiva, no es erróneo, no es que sean ignorantes, actúan conforme la sociedad en la que viven. No se puede pretender que los estudiantes valoren de manera distinta, según estándares de otras sociedades en otro tiempo, pero sí que generen otros algoritmos que les están impidiendo conocer otra información, otra faceta de una sociedad red en la que ellos se mueven; y las habilidades con las que acceden a la información no permiten ser funcionales en otros ámbitos.

En un principio la idea de Pierre Lévy (2007) sobre la inteligencia colectiva se basaba en la aportación cognitiva que cada persona hacía dentro de un grupo. Sin embargo, el término ha devenido en el de una masa pensante que determina las tendencias y lo que es aceptado en la sociedad. Para diferenciar entre la masa que acepta y replica y aquella que aporta es que se ha acuñado el término de inteligencia colaborativa (Markova, 2015). Y es esta habilidad la que los estudiantes desconocen.

La inteligencia colectiva también tiene líderes de opinión. Unas décadas atrás quienes determinaban el valor de la información, del arte, de la educación, eran los *culturati* (Wolfe, 1965), un grupo pequeño de personas “expertas” que establecían la tendencia dentro de la sociedad. El poder de los *culturati* ha sido compartido con los *influencers* quienes determinan la tendencia en la sociedad digital, cuya fuerza se basa precisamente en la inteligencia colectiva. Así la información noticiosa brindada por un *youtuber*, como Chumel Torres o medios digitales como Soy Carmín que se encuentra en el tercer lugar con más audiencia mexicana en la red (*El Economista*, 2019) tienen más impacto que un periódico nacional e incluso saltan a escenas transnacionales con más facilidad que un periodista consagrado. Los *influencers*, líderes de opinión de la sociedad digital se han convertido en un modelo simbólico, siguiendo a Baudrillard (2007), que repercute en la manera de

hablar, vestir, ser, pensar el mundo y consumirlo. La audiencia al convertirse en sus seguidores replica su transmisión ad infinitum, la movilización de contenido lo hace confiable por el consenso compartido de la colectividad, su fuerza genera, no solo dinero para la persona a que siguen sino también valida la credibilidad de la información que da a conocer.

El hecho de que los participantes no leyeron el único texto escrito de 13 páginas no es un caso aislado, los universitarios se caracterizan por leer poco. Pero a la luz de esta explicación no es que no lean, sino que no leen más de lo que están acostumbrados a consumir en las redes. Las transmisiones que realizan los *influencers*, vblogueros o lo que escriben blogueros y demás clasificaciones no exceden de 15 minutos y los escritos de 500 palabras, una página, que se resumen en cinco ideas claves con imágenes por párrafo. Este tipo de textos son altamente digeridos y parciales; representan para la colectividad (en la que están los participantes) una versión corta y sucinta sobre lo que, enfatizo, deben saber sobre un tema, sobre qué deben copiar y la manera en la que deben pensar. El ensanchamiento de este límite de consumo lector no es algo que deba hacerse a nivel universitario, sino en estadios educativos anteriores. Esto plantea muchas problemáticas a nivel universitario pues no se puede cumplir con su objetivo de producir conocimiento, sino que ha de partirse desde la alfabetización: ¿Qué hicieron estos estudiantes en 12 años de educación previa? ¿Cómo se ha permitido que lleguen a nivel superior cuando no tienen la formación para estar en él? Sin duda, hace falta trabajar en esas formaciones iniciando con textos breves. La universidad tiene delante de sí el desafío de crear estos mecanismos de transformación para las generaciones que están formándose en niveles anteriores. Primero para los que no están en la universidad, un estudiante de química puede generar una infografía o cualquier material para clases de estudiantes de prepa o secundaria. Segundo, al interior de la universidad crear un sistema de recuperación de estudiantes que llegan a la universidad sin formación ni competencias de pensamiento de orden superior.

No se puede pensar arribar a una translectura sin leer, no solo textos breves sino largos, medianos, fáciles, difíciles, de diferentes tamaños, gustos, propósitos y latitudes. La literacidad transmedia refleja la plasticidad del cerebro humano, para establecer conexiones múltiples, intertextuales e hipermediales entre diferentes textos mediáticos.

7.2 Sobre el entretenimiento. ¿Qué busca la colectividad en estos textos? ¿Cuál es su valor de uso? Basándonos en esta investigación, se puede suponer que el entretenimiento, experiencias y el uso práctico de la información.

Un texto mediático será valioso en tanto genere una experiencia profunda (*pervasive entertainment*) al lector. El texto deberá estar diseñado para que el mundo posible que contenga se proyecte de tal forma que sea más vívido que el referente al que pertenece el lector. Estos textos tienen el objetivo de trasponer al usuario para que este no desee estar sino dentro de ese mundo posible. Incluso cuando el texto mediático llega a su fin, el lector que se ha enganchado no desea salir de él, busca pedazos de ese mundo posible en otras plataformas para mantener su placer y satisfacción. Los textos mediáticos con mayor impacto son los que echan mano de artefactos que generan experiencias vívidas ya sea mediante diferentes modalidades de presentación, por ejemplo, un texto escrito que lleva imágenes, una lista de reproducción de canciones, etc.; o que recurren a otros artefactos como visores, guantes, etc., mediante los cuales se experimenta otro mundo (realidad virtual) se puede emparejar al existente (realidad aumentada) o presentar de manera híbrida (realidad mixta).

La experiencia que genere el texto mediático en los lectores hará que estos la repliquen. Una información sobre la teoría de cuerda que provoque una satisfacción en el lector, por ser breve, comprensible, divertida, etc. es probable que sea replicada en la red en diferentes plataformas. Si esa información es errónea, el hecho de que se haya reproducido valida su confiabilidad de información, la inteligencia colectiva se la ha otorgado. Ya que la reproductibilidad, buenos

comentarios, mayor número de visitas, citaciones, entre otros, son los parámetros de evaluación por *default* en la red, entonces esa información será la veraz. Este fenómeno raya en la hiperrealidad. La circulación constante de este tipo de textos valida su contenido, por lo que el sistema reproduce signos que ya no tienen una referencia, en los que la realidad como referente deja de existir y es sustituida por una realidad simulada, la información errónea aceptada por la colectividad. Es decir, una realidad tomada como verdadera por la repetitividad de contenido validada por la inteligencia colectiva. La hiperrealidad en la red ha generado un horizonte de expectativas para los lectores, los estudiantes, en este caso, esperan textos cortos llenos de imágenes o videos con información digerible plenos de humor y entretenimiento. Este tipo de textos es a los que el estudiante acude para satisfacer sus respuestas de su mundo académico. Se busca en los *youtubers*, que no son doctores en física cuántica, la explicación a la teoría de cuerda o el porqué de la guerra entre palestinos e israelíes.

Por esta razón un texto que no es estructurado con fines de entretenimiento es tratado, por los participantes, en su carácter funcional. Al estar acostumbrados a la estructura de textos de blog, Twitter, Facebook, Instagram, no reconocen la de un ensayo, por lo tanto, no pueden seguir un patrón de representatividad y buscan respuestas explícitas en ellos. Aquí hago un paréntesis marcando esta área de oportunidad, en Japón se ha empleado la manga para enseñar contenidos curriculares a estudiantes de educación media superior (Murakami y Bryce, 2009) teniendo buenos resultados en contraste con grupos que no lo emplean como parte de las actividades en el aula. Es decir, los elementos lúdicos que se usan solo por sí mismos no llevan sino al entretenimiento, pero al emplearlos con una función específica tiene la capacidad de abrir un nuevo camino en la educación. El aspecto lúdico de la *Tocata y fuga* de Bach que era empleada para probar en qué condición estaba el órgano al requerir todos los registros, revolucionó la música.

Los textos en la red, a los que están habituados los participantes, mantienen, estimulan y consolidan un pensamiento concreto. Las palabras escritas o habladas siempre van acompañadas de imágenes, estas apoyan la identificación de referentes y provocan que el mensaje sea entendido en lo dicho, en su significado denotado que mantiene una funcionalidad de sus lectores, es decir que tiene una utilidad práctica y básica. Ante una pintura de René Magritte, un participante no podría entender que esa no es una pipa, porque para ellos es una pipa, también sería difícil comprender un texto sin imágenes porque es necesario que reconozcan un referente por el horizonte que tienen sobre los textos, los cuales se acompañan con pocas palabras e imágenes atractivas, que mantiene un pensamiento concreto —y que les hacen entrar en contacto con el mundo referencial. La preferencia de las imágenes y del texto breve se debe a que se valora lo efímero, la inmediatez, la simultaneidad, la disolvenencia de espacio y tiempo.

Los participantes accedieron a la información para resolver preguntas sencillas con respuestas rápidas y concretas, no para ir de liana en liana buscando una respuesta. Este tipo de pensamiento concreto se debe complementar con el abstracto que parte del lenguaje connotado, en el que el significado dice algo más que el significante. Esta plusvalía del lenguaje hace del lector un translector que elabora un macrocontexto de los textos en juego. Los participantes de esta investigación no complementaron estos dos pensamientos y se quedaron con el concreto. Los participantes no pudieron encontrar en el texto impreso ni en el audiovisual, que les exigían una lectura concienzuda, referentes que les generaran entretenimiento o placer para asumir el reto de la lectura.

Esta, supongo que, ha sido una razón por la que los participantes fueron más receptores que creadores. Esta manera de pensar siempre ha estado ahí. Walter Benjamin (2003) refiere en una extensa cita a Adolf Huxley (1933) quien se quejaba precisamente de esto, de la explosión de los medios de comunicación, de los materiales de lectura, de la educación para todos y de la

contrariedad de que ese progreso técnico no era equiparable a la calidad de contenido que se producía. Este es el mismo argumento que se ha esgrimido sobre la calidad de las producciones de las comunidades *fan* y de los *prosumers* en general (Fuchs, 2011; Keen, 2007). Me parece que esta manera de pensar refleja el desfase que ha tenido la educación frente a los medios y a la forma en que los estudiantes usan los medios.

A nivel de sistema, ser receptores más que creadores es algo que caracteriza la cultura mexicana, García (2007) la llamó una cultura Xerox, en la que al igual que el resto de Latinoamérica, copia modelos económicos, educativos, sociales de otros países sin pensar en las características propias de la población y sobre todo sin la iniciativa de crear algo propio. El sistema educativo no premia la creatividad, entroniza al estudiante en una zona de confort desde la cual pocos salen para insertarse en la producción de conocimiento. El comportamiento pasivo ha sido alentado desde las reformas educativas en las que se obliga al maestro a aprobar estudiantes de un grado a otro para aumentar el índice de eficiencia terminal hasta la educación media superior. A nivel superior, las universidades públicas han sido forzadas a ampliar su capacidad de admisión para satisfacer la demanda, bajo la Nueva Gestión Pública que se ha venido incorporando en México desde la década de los 2000. Así, los exámenes de admisión, los exámenes al interior de cada clase burlan un sistema ya deteriorado que intenta modernizarse y transformarse.

Los estudiantes que entregaron un plagio como entrega parcial, no lo reconocieron como tal. Para ellos el plagio es solo de lo escrito cuando se copia tal cual algo de otra persona. No existe plagio cuando se agencian de lo ajeno, sin dar crédito y lo rehacen al darle un orden personal, al intercalar algunas frases personales, poner un fondo de diferente color, etc. Para los participantes aun cuando las imágenes no son de su autoría, sí lo es su disposición en el espacio de presentación, el fondo de la cartulina, incluso si no hay una idea de fondo, para ellos esto no es plagio, es una forma de apropiación de la información.

La copia de textos mediáticos se ha dado desde la antigüedad con un fin didáctico, la copia era una estrategia de aprendizaje de técnica, composición, la copia ayudaba a aprender estilos y apropiarse de ellos para encontrar un estilo propio. La copia, en este caso es una parada de aprendizaje para dominar una técnica y encontrar una voz propia, la copia sin una apropiación se queda en copia. En el arte, la copia no es mal vista pues ayuda a preservar los originales, a la restauración, a la circulación de las producciones artísticas en diferentes partes del mundo.

La copia que inaugura las vanguardias y toma auge en la década de los 60, responde a la dilución de fronteras entre lector y productor, entre arte y vida cotidiana, entre nuevo y mezclas. Esto se puede observar en Marcel Duchamp quien desplaza la frontera entre lo que es arte y el valor de uso; Andy Warhol, entre lo visualmente estético y el arte; Sherrie Levine borra la frontera entre ayer y hoy. En literatura, también hay muchos ejemplos, está “Pierre Menard, autor del Quijote” (Borges, 1939) o Fernández Mallo que ha realizado *remix* de Borges.

El objeto artístico se convierte solo en una idea, se muestra en la pieza artística la ausencia, un mundo precario, esto se observa en el arte posmoderno. Lo interesante de los autores mencionados es que hay una propuesta que subyace en la puesta en escena del texto mediático que presentan, existe una idea de fondo que se relaciona con el mundo, con las empresas, las industrias, el consumo, etc. Un texto mediático es creativo incluso si se trata de un *pastiche*, parodia, entre otros, es generar una idea diferente a partir de lo creado, incluso si se reordena, se rehace (Lessig, 2009), ya que nadie crea *ex nihilo*.

Ser creativo no es que los estudiantes hagan cosas complicadas ni usen el último software de edición de fotos o videos, sino que expresen su idea eficazmente. Para ello es necesario desarrollar un conjunto de habilidades que les permitan generar artefactos o textos mediáticos diferentes o que reflejen una perspectiva diferente de la realidad. Mirko Shafer (2011) diferencia entre la participación explícita que es la cultura participativa que aumenta, extiende creando una

perspectiva diferente; y la cultura implícita es la que selecciona, recorta, manipula imágenes o contenido a nivel formal no a nivel de un mensaje. En este sentido es que, “People are expected to become content producers so that they can consume material created for them based on their own labored effort to share personal information in social networks”⁵⁴ (Navas 2012, p.159), el propósito de la creación y de la literacidad transmedia es crear un ecosistema de aprendizaje propicio para que los estudiantes no sean partícipes dispersando mensajes “virales”, sino que participen de manera explícita con sus propias ideas.

La proposición que nace de la translectura es fruto de una comprensión, interpretación y autorreflexión que por su carga cognitiva de trabajo es difícil expresar de manera sencilla. Así que el reto es construir las conexiones entre los diferentes textos y además presentar esa idea de tal forma que sea accesible a la audiencia; para que esto sea posible el participante debe tener un dominio sobre la estructura del medio que elija para expresar tanto sus ideas sencillas o profundas de manera clara, sabiendo usar los recursos para favorecer la comunicación efectiva.

Esta es la meta de la educación superior, generar conocimiento, generar una apropiación individual de los diferentes recursos que se presentan con las habilidades que se incentivan.

En este panorama surgen muchas preguntas: ¿Se ha de abaratar el conocimiento para hacerlo digerible al estudiante para que sepa lo mínimo o se ha de conservar el rigor para que el estudiante se estire y desarrolle sus capacidades? ¿La educación superior es para todos o para los que tienen la formación necesaria para estar ahí? ¿Cómo la educación superior garantiza que los estudiantes tengan la formación para insertarse en el ámbito laboral en la rama que estudiaron?, a pesar del desencanto de la educación ¿Por qué aún goza de tanta aceptación? ¿Qué se pretende al estipular en la ley que la educación superior es obligatoria a todos? cuando esta no es una garantía del

⁵⁴ Se espera que las personas se conviertan en productores de contenido para que así puedan consumir el material creado para ellos, basado en su propio esfuerzo por compartir información personal en las redes sociales. (T. de A.)

desarrollo socioeconómico. El preferir lo fragmentario, como la educación que se da de manera dispersa en diferentes espacios, medios, agentes y de la misma manera la enseñanza y el aprendizaje favorecen nuevas puestas en escena como el *microlearning* (Zorrilla, 2008).

Como escribió Daniel Bell, las discordancias que existen en los niveles educativo, social, cultural y económico “Son las responsables de las diversas contradicciones dentro de la sociedad” (1994, p.23) y se deben a sus diferentes ritmos de cambio que obedecen a normas diferentes, legitiman conductas diferentes y hasta opuestas.

Es necesario que tanto la educación básica como la media superior se incentiven las competencias básicas para que en educación superior los estudiantes lleguen preparados para realizar translecturas y creación de textos mediáticos. Es necesario continuar en educación superior con cursos que desarrollen el pensamiento crítico, la argumentación y la creación de textos, independientemente de la carrera que los estudiantes elijan. También es necesario dejar de ver la tecnología como el suple faltas, el comodín ante la carencia de la educación de estas literacidades esenciales. La tecnología no será el salvavidas educativo, sino la maduración sobre los usos de la tecnología, sobre los procedimientos, sobre estas literacidades elementales.

7.3 Sobre la multitarea. La multitarea es un valor que refuerza el de uso y se ha considerado una habilidad digital (Jenkins *et al.*, 2009). Sin embargo, a la luz de la teoría cognitiva de medios se sabe que esto es imposible. El cerebro humano es un procesador de tareas que está alerta ante muchas, siempre y cuando tenga dominado un conjunto de algoritmos. Los estudiantes tienen la autopercepción de que realizan multitarea por cambiar rápidamente entre una y otra actividad, en un parpadeo. Este cambio de tarea no es multitarea, para serlo el cerebro debería ser un multiprocesador de tareas diferentes simultáneas, como estar hablando por teléfono al mismo tiempo en que se contesta un correo electrónico, ambas tareas se deberían realizar con la misma velocidad y atención. Es probable que el sujeto que más se aproxime a la multitarea sea un pianista

quien puede tocar dos melodías con tiempos diferentes en dos escalas diferentes al mismo tiempo, con su mano derecha e izquierda. En los conciertos, en los que ejecutan *Islamey* de Balákirev o la Sonata 2 para piano de Pierre Boulez se atestigüe al virtuosismo que emparenta con la monstruosidad del desprendimiento del Dr. Jekyll y Mr. Hyde.

El valor de la multitarea es importante porque se premia lo rápido, productivo y eficiente. Lo rápido es aquello que es inmediato. Los estudiantes realizan tareas y actividades inmediatas sin procesarlas, dejándose llevar por el algoritmo de trabajo que poseen, aun cuando este no esté perfeccionado. La multitarea nos acerca a los *bots*. Estos no saben leer ni escribir, pero sí escanean, indexan y producen textos que, como escribe Giffard (2010), son fáciles de confundir con los textos humanos.

Esta investigación comenzó con el dilema de si la tecnología influía en el comportamiento del humano o si este era el que influía en el desarrollo de la tecnología. En esta simbiosis los caminos entre los dos, van y vienen, mientras el ser humano se extiende en la inteligencia artificial con la que intenta crear androides que se confundan con humanos; los humanos también replican comportamientos de los robots, de diferente software. Como ellos los humanos quieren realizar varias tareas simultáneas. Paul Virilio (2012) escribe que esta aspiración del ser humano en actuar como si fuera un androide es el preludio de la era poshumanista.

Estamos pues, presenciando según este autor, el nacimiento de una nueva época en el que se prepara a la sociedad para compartir características con androides. Explica que la percepción directa de los objetos desaparece y se prima la recepción mediatizada e indirecta de aquello que tiene un referente. Es decir, los seres humanos, como se ha mencionado sobre la hiperrealidad, conviven cada vez más con imágenes y personas mediatizadas, la sustitución de las conversaciones físicas por chat en que participan varias personas en una plataforma conlleva el sentimiento de

eficiencia y productividad. Esto es un ejemplo en el que se perfila este tipo de sociedad, en ella tanto el humano como el androide intercambian características.

El aspirar a realizar multitareas es un intento del ser humano por querer fluir tan rápido como percibe que se mueve la información. Pero ya que el entretenimiento diluye el contenido en la forma, así el actuar multitarea se realiza sobre contenido denotado en diferentes plataformas; el encontrarse frente a lo connotado equivaldría a detenerse y perder la volatilidad de la tarea, impidiendo el flujo en tiempo real de la información. Las personas multitarea semejan a los *bots* o robots que llevan a cabo tareas concretas, dependientes de sus programadores. ¿El hecho de centrarse en un texto y descubrir este tipo de lenguaje connotado va en contra de los mismos valores que promueve la sociedad red?

Zygmunt Bauman refirió constantemente que la solidez era una amenaza. Sin embargo, al final de su libro este teórico deja la pregunta abierta, ¿Cómo aprender “el arte de vivir en un mundo saturado de información” (2010, p.46)? más aún cuando la solidez es un obstáculo. En medio de esa liquidez, inestabilidad, los estudiantes requieren puntos que les sirvan de base para poder circular con la información. Los puntos a los que se hace referencia se han nombrado aquí literacidad transmedia, pero bien puede ser otro tipo de formación multimodal, digital, entre otras, que sean el cómo que acompañe al qué de lo curricular. Ya que lo curricular es información, forma parte del entorno mediático de los estudiantes integrándose con toda aquella información que no es curricular y que circula en su semiosfera. Los componentes de la formación en literacidad transmedia son los diferentes vértices que dibujan las cuentas en un caleidoscopio, son puntos de apoyo que permiten la fluidez, unidad y coherencia en la diversidad de cuentas multicolores provenientes de diferentes lugares y de muchas formas en un caleidoscopio. Estos puntos ayudan a direccionar el flujo de información ya que no son ideas acabadas, pero determinan el hacer con esa información líquida, aun cuando existan diferentes puntos, modos y motivos de acceso. La

literacidad transmedia mantiene una necesidad de información, una búsqueda, evaluación, organización y creación. De esta manera mantiene el flujo estableciendo estrategias para navegar sin perderse en la semiosfera, manteniendo la hibridez y cambio con la que se caracteriza.

Capítulo V

Balances: hacia una nueva iteración

“When we give proper weight to local conditions, any generalization is a working hypothesis, not a conclusion”⁵⁵ (Cronbach, 1975, p.125)

El objetivo de esta investigación fue describir los cambios de los participantes antes y después de la implementación con un prototipo de diseño en el que la formación en literacidad transmedia atravesara el currículo. Para lograr este objetivo fue necesario establecer una correspondencia entre la formación en literacidad transmedia planteada por Sukovic (2016): necesidad de información, búsqueda, evaluación, organización, creación y reflexión; con las tareas de procesamiento de información propuestas por Potter (2009) que son filtrado, emparejamiento y creación de significado. Esto se alineó con el contenido curricular de la unidad 6 de la asignatura de Interculturalidad I en la carrera de Idiomas, en una universidad privada del estado de Morelos. A partir de esto se desarrolló un prototipo de diseño en el que se acompañó el contenido curricular con las tareas de procesamiento y formación en literacidad transmedia. Para identificar los cambios se emplearon los estados de exposición antes y después de la formación en literacidad transmedia, se señalaron algunos desencadenantes de estos cambios o la razón por la que no los hubo. Ya que esta investigación se basó en el prototipo de diseño fue muy importante la descripción del contexto, la población y el reajustar tras cada implementación. Esto es por lo que una investigación basada en el diseño termina *in medias res*, teniendo un antecedente ajustado con proyecciones a realizar una siguiente implementación.

En este entendido, las siguientes líneas se centran en aquello que se puede mejorar, las áreas de oportunidad, las restricciones, las aportaciones y las futuras investigaciones.

⁵⁵ Cuando le damos el apropiado peso a las condiciones locales, cualquier generalización es una hipótesis de trabajo, no una conclusión. (T. de A.)

1. Ajustes y recomendaciones al prototipo

Las siguientes características son ajustes que pueden mejorar la implementación:

Uno. Realizar el prototipo en todo un semestre o por lo menos iniciar con él. Una de las fallas en la segunda implementación fue que ocurrió al final del semestre cuando los participantes ya tenían un ritmo de trabajo establecido. Este mismo ritmo en la implementación fue más difícil que lo que le antecedió. Los participantes ya estaban suficientemente acostumbrados a su profesora, además el hecho de que ella se haya ausentado en la implementación influyó negativamente en la recepción de los participantes. Realizar la implementación al inicio, mejoraría este aspecto ya que los estudiantes se acoplarían al ritmo de trabajo, al docente y estarían más dispuestos a aceptar la implementación.

Un beneficio de implementar el prototipo durante un semestre sería que los participantes tendrían suficiente tiempo para procesar la información, analizarla y discutirla. Así se podría observar en los datos si la literacidad transmedia les ayuda a efectivizar su aprendizaje. Se recomienda dividir los textos en dos sesiones o más, dependiendo de la longitud, para minimizar el impacto en aquellos que no leen y también para que se habitúen a aplicar la formación y procesen el contenido de los textos.

Dos. Se recomienda en futuras investigaciones transparentar el diseño de literacidad transmedia, prepararlos para que sepan que leerán diferentes tipos de textos, delinear su labor para encontrar un hilo conductor que dé respuesta a la necesidad planteada empleando las herramientas teóricas del currículo. El error de esta investigación estribó en no evidenciar a los participantes el diseño de intervención con literacidad transmedia. Los textos seleccionados jugaron un papel muy importante porque en ellos se concentró el contenido curricular de la asignatura que se fue tejiendo con la formación en literacidad transmedia. El no haber hecho evidente el diseño, es decir, manifestarles que iban a ser textos con temáticas diferentes en donde estaba esparcido el contenido

temático, el no hacerles evidente que necesitaban datos antes de la formación y otros después de la formación, creó una atmósfera de ansiedad. Esto entorpeció su desempeño y les generó confusión al leer textos con temas aparentemente disímiles. Los textos eran aparentemente disímiles por la temática que abordaban y la modalidad en que se presentaban, aunque correspondía con los objetivos de esa unidad: con un ensayo se apuntó a los prejuicios crosculturales; con un cortometraje se arribó al lenguaje corporal y a las negociaciones nacionalistas; con una narración hipertextual se trató la conducta social y la comprensión del entorno. Eran aparentemente disímiles, pero en realidad todos formaron parte de una esfera de información que el participante debía interpretar para formular una respuesta a la necesidad de información. En este sentido lo lúdico de la intervención, como el seguir pistas de un medio a otro, lo vieron como un obstáculo. Se anticipa que el filtro afectivo de los participantes podría descender si se evidencia la formación en literacidad transmedia como un andamiaje que les ayudará a realizar las actividades.

Tres. Durante las sesiones es necesario enfatizar el rol que los estudiantes tienen, se necesita su participación y que sigan el ritmo del prototipo, de lo contrario podrían quedarse rezagados y crear una bola de nieve de información que no está procesada, por lo que serían incapaces de enfrentar con éxito su tarea de construcción de significado.

Es necesario recordar a los participantes en cada sesión la necesidad de información que se planteó al inicio del parcial para que no se pierdan en el bosque de información y de análisis, sino que tengan el objetivo claro. Con esto se buscaría reducir los comentarios de desorientación temática y la desvinculación con el currículo.

El MOOC “Búsqueda en internet para universitarios” producido por el Programa de Formación Multimodal de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos impartido por María Luisa Zorrilla es un material indispensable para formar estas competencias que no deben ir de lado de lo curricular sino en su acompañamiento. Este MOOC es una herramienta que, en un futuro a

esta implementación, se puede integrar al contenido curricular de una asignatura. Y no sólo eso, sino desarrollar otros que acompañen a la evaluación de información, (este mismo Programa creó el MOOC “Exploradores de la Posverdad: literacidad informacional vs. noticias falsas” que ganó el *Global Media and Infomation Literacy Awards 2018* y en el 2020 lanzó “Alfabetismo Mediático e Informacional”).

Cuatro. Se sugiere reubicar el cortometraje como primer texto para activar el emparejamiento y disponer a los participantes al tema. También en las tareas de búsqueda ofrecer una pregunta en lugar de un tema. Esto podría elevar su atención para aplicar las estrategias. En la creación se propone socializar el texto a otro público, además de sus pares, para que los participantes se sientan comprometidos con la actividad. De igual manera establecer las ponderaciones para que los participantes le den el valor suficiente a la implementación y a su rol dentro de ella.

En la lista de cotejo de *Que demonios leo*, es mejor eliminar las modalidades que planteó Lars Elleström (2014) y darlas como parte de la formación. En su lugar quedarán las instrucciones en la plataforma sobre la evaluación: identificación de tesis, argumentos, etc. Es necesario presentar las modalidades planteadas por Elleström de forma didáctica y comprensible, además de trabajar con ellas sobre diversos textos para que haya una rutinización de las categorías de análisis que presenta el autor. Con rutinización, refiero a que empleando esas categorías de manera consecutiva el participante podrá reconocerlas en cualquier tipo de texto que lea, ya que en la cotidianidad de su uso habrá alcanzado un grado de experiencia.

Se debe explicar el funcionamiento de la plataforma en la introducción del bloque o parcial. Esto porque la mayoría reportó que la plataforma no era sencilla de usar.

Lo tonos lúdicos de la investigación como el programa, la bienvenida, el diario, el nombre gótico, entre otros, fueron creados con el propósito de reforzar la semiosfera de lo intercultural. No se detectó que esto haya generado una interferencia, más bien les ayudó a crear un alter ego desde

el que se podían expresar libremente, sin embargo, se notó que no emplearon las preguntas como guía y relataron asuntos personales. Es necesario modificar el diario del participante con las mismas preguntas que el diario de campo del investigador, para cotejar puntos de vista y establecer comparaciones y/o contrastes.

Cinco. En las investigaciones que se basan en teoría anglosajona es muy común que la población con la que se realiza la implementación se pierda de foco y exista un desajuste entre la aplicación de la teoría y el contexto. Sin embargo, el contenido entre el piloto y su implementación se ajustó obedeciendo a la población universitaria en México, sin sacrificar la esencia de la literacidad transmedia: varios textos de diferente modalidad en el que uno da pistas sobre el otro dentro de una necesidad de información sobre contenido curricular.

Se ha de recordar que nunca se tiene en las aulas al estudiante ideal de los diseños ni de los programas. Esto no debe ser un impedimento para comenzar a desarrollar habilidades de translectura y creación. De esta manera, considero que se pueden realizar diferentes ajustes a los mencionados en tanto que no se vulnere la translectura y la creación de un texto mediático, el llevar la formación de la mano de lo curricular y esparcir el contenido de este en diferentes tipos de textos. Incluso se puede cambiar la necesidad de información, en lugar de plantearse explicativa, por qué, puede comenzar con una descriptiva, cómo, qué, etc. Si esto no elevara la efectividad de la translectura entonces sería necesario iniciar con tareas comparativas, ya que la transmedialidad es una forma de intermedialidad. Si esto fuera complicado para los participantes quedaría emplear textos multimodales para comenzar el ejercicio de relación entre imagen y texto. O bien cada una de las formaciones puede aplicarse a textos individuales, exclusivamente escritos, audiovisuales, sonoros, etc.; sin embargo, para que sea transmedia es necesario no solo, diversificar la representación de los textos, el género o el tipo de discurso que presenten, sino abordar un contenido con un texto diferente o bien creando una dispersión consciente de contenido. Con esto

quiero expresar que el diseño de este prototipo es capaz de ajustarse a cualquier variante: objetivo, secuencia de sesiones, tipo de vocabulario, competencia lectora, entre otros, sin que se vulnere su base que es ser transmedia.

La literacidad transmedia implica crear, quizá no un mar de información, pero sí un lago que los estudiantes puedan atravesar, por medio de la translectura. Es necesario porque los estudiantes se exponen todos los días a un mar de información en el que requieren de guías, pilotes que les ayuden a crear una inestabilidad en el flujo constante de información. La literacidad transmedia con base en la textualidad brinda esos pilotes, esa formación que rebasa una calificación de una temática curricular, implica una formación para su vida. Es por eso que se ha considerado que la literacidad transmedia es transversal a los contextos, porque los amplía, es transversal al currículo y es transversal en cuanto a la investigación y diseño.

En la muestra de la primera y segunda iteración dominó la problemática de la organización para lo cual se ha planteado el ajuste de la lista de cotejo; los problemas de lectura, ya que generalmente no leían para las sesiones; el problema de que prefieren escuchar a opinar; el de falta de análisis y abstracción de conceptos clave y de la falta de dominio de un medio para trasladar su proposición. Todos estos se han discutido en el capítulo anterior.

2. Restricción

Los cambios que en un futuro se deseen aplicar al prototipo pueden ser de distinta índole (tema, población, textos...), sin embargo, para que sea transmedia debe mantener los siguientes elementos. Primero, un prototipo de diseño con literacidad transmedia crea una atmósfera de aprendizaje transmedia con roles definidos. El facilitador solo es facilitador, no puede proveer una respuesta a la necesidad porque estaría frustrando el objetivo del prototipo. Los participantes deben ser empujados a adoptar un rol activo, enfrentándolos a asumir el reto de construir su propio conocimiento: involucrándose en las sesiones, ofreciendo una respuesta propia a la necesidad,

generando un texto mediático creativo que la materialice y socializándolo con otros, no solo con sus pares de clase.

Segundo, el prototipo, al establecer una necesidad parcialmente especificada, anula la posibilidad de plagio. La respuesta buscada no se encuentra en internet sino es producto de la conexión que el participante encuentre en su translectura. De esta manera el participante queda obligado a seguir las pistas a lo largo de las sesiones para armar su propio rompecabezas y encontrar la pieza que hace falta para darle significado. En este sentido, el prototipo de diseño tiene un toque lúdico del que puede sacar provecho el facilitador, creando una atmósfera determinada para incentivar la creatividad en los participantes.

Tercero, el prototipo de diseño con literacidad transmedia debe promover la creación y perfeccionamiento de una memoria de trabajo o algoritmo para desempeñar las tareas de procesamiento de información en la vida universitaria de los participantes. Se puede inferir que, si el prototipo se llegara a aplicar a más de una asignatura, el efecto que tendría sería mayor. Al término de su carrera los estudiantes adquirirían el perfil que se requiere para futuros empleos como: resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, creatividad, inteligencia emocional, la creación de sentido (*sense making*) y la conciencia del ecosistema de medios. El prototipo implementado impulsa estas habilidades blandas: la necesidad de información plantea la resolución de problemas; la translectura el pensamiento crítico, la creación de sentido y la conciencia del ecosistema de medios; la creatividad a través del diseño del texto mediático. En la intervención esto se fomentó por medio de la creación de una mediosfera con diferentes textos sobre los cuales el estudiante debía de realizar una translectura para dar respuesta a una necesidad de información que plasmaría en un texto mediático.

Cuarto, es indispensable que exista una necesidad de información manifestada por el facilitador, como en este caso se estableció una pregunta específica. La necesidad también puede

ser latente para que a través del recorrido de los textos y la vida de las sesiones presenciales se genere en el participante una necesidad de información que sea capaz de identificar.

3. Contribuciones

La formación en literacidad transmedia no fue la poción mágica que transformó a los estudiantes en translectores para que se insertaran en la cultura participativa en 12 horas de implementación.

Se ha contribuido en el campo teórico en la diferenciación entre literacidad transmedia y narrativa transmedia; dentro de la literacidad transmedia se ha deslindado de otro término semejante que es la transliteracidad; y se ha aplicado en conjunto en el diseño del prototipo.

Se ha aportado en el campo práctico al engarce de la literacidad transmedia que atraviesa el currículo, en el que las tareas de procesamiento de información propias de él se han correspondido con la formación en literacidad transmedia. Esto ha permitido visualizar una radiografía de cómo los estudiantes universitarios mexicanos fluyen a través de diferentes medios en una asignatura para resolver una necesidad de información. Sobre todo, se ha mostrado cómo hacen los participantes cuando se les ofrece el acompañamiento de literacidad transmedia al exponerse a diversa información. A pesar de que los casos de éxito fueron mínimos, les aportó otra manera de experimentar una clase realizando lecturas de diferentes tipos y siguiendo las pistas para dar respuesta a la necesidad de información. El prototipo sí evidenció la forma en la que los participantes construyeron su conocimiento y apuntó a los diferentes retos que atraviesan en las desvinculaciones.

La literacidad transmedia se centra propiamente en la organización de información y la creación, ya que en ellas se da la conexión de la translectura y su materialización. Sin embargo, fue necesario realizar toda la puesta en escena de la formación de literacidad desde la necesidad de búsqueda hasta la reflexión. Esto se debió a que no existe una fotografía, un panorama sobre cómo

los estudiantes mexicanos fluyen en diferentes medios para construir conocimiento, por lo que fue necesario partir de un prototipo completo y tener indicios de cómo los estudiantes universitarios buscan, acceden, evalúan, organizan, la información. Se aportó en identificar cómo construyen conocimiento en una semiosfera diseñada intencionalmente dentro de una asignatura y en qué nivel se involucran con la información, qué tanto son capaces de filtrar, de procesar y de construir. En este sentido se mostró un panorama del que se han tenido datos dispersos. Estos mismos datos polarizan la realidad entre el libro análogo y el digital, aspecto que se ha superado en esta investigación, ya que se constató que los participantes tuvieron habilidades digitales endebles destinadas solo al infoentretenimiento y uso de redes sociales. De la misma manera se ha superado la creencia que los universitarios son mejores lectores de textos audiovisuales que impresos, característica que se ha descartado pues no supieron leer ni analizar una imagen ni el cortometraje, aunque sí son más receptivos a estas modalidades. Más bien el debate parece centrarse en la dificultad de leer empleando textos breves, concretos, de lenguaje denotado *versus* una lectura de textos elaborados, abstractos, de lenguaje connotado.

El hecho de la que la formación haya acompañado al currículo también dejó ver que existen varios matices de lectores y creadores alejándose de la satanización de los universitarios como no lectores y plagiarios. Los universitarios como lectores buscan información concreta en textos breves, y en largos para buscar experiencias sensoriales y por entretenimiento; en este sentido se han delineado los retos de la translectura descritos en el capítulo anterior junto a la creación de textos mediáticos. En estos la calidad de textos mediáticos depende tanto de las habilidades técnicas como de la proposición generada por la translectura, presentando un abanico de creaciones con alto, medio o bajo dominio del medio, combinado con alta, media o baja elaboración de hilo conductor.

Este prototipo también ha introducido la formación en literacidad transmedia en un ámbito que no es el narrativo, que no expande una ficción sino genera conocimiento dentro de un campo disciplinar. Esto es importante porque los estudiantes, en su mayoría, no serán literatos, pero sí en su estancia universitaria deben acostumbrarse a generar contenido creativo propiciando la socialización entre pares o con un grupo de expertos.

Se ha de puntualizar que, si bien la universidad ha logrado incorporar y fomentar el uso de la tecnología digital, sea teniendo una red social como parte de la clase, un Instagram, se use internet, se apliquen exámenes en línea, entre otras acciones, no significa que se estén fomentando las competencias que acompañan estos usos y que es imprescindible que los estudiantes desarrollen en conjunto con otro tipo de textos mediáticos. La formación en literacidad transmedia transversal al currículo ayuda al estudiante a determinar su uso. El engarzamiento entre uso de plataformas, por qué se usan, para qué se usan y cómo se usan brinda una guía clara, un asidero, para que el estudiante fluya en su mundo de información.

4. Futuras investigaciones

Se han identificado los siguientes estudios a futuro que se desprenden de esta investigación:

Se puede realizar otra iteración de esta investigación con los ajustes indicados para saber si contribuye a elevar la efectividad de translectura y creación en los estudiantes. Se puede complementar seleccionando participantes de universidad privada y/o contrastarlos con participantes de universidad pública para conocer las tendencias en las que fluyen en diferentes plataformas mediáticas y las estrategias que aplican.

También se pueden hacer varios ejercicios con este prototipo iniciando con textos digitales y aumentando la complejidad hasta transmediales. El enganche de los estudiantes con textos digitales podría servir para detonar experiencias crostextuales, encontrar una extensión replicada y

modificado de un *influencer* en otro tipo de texto, a partir de esto se podrá subir el calibre de lectura generando experiencias transtextuales, en las que la información esté diseminada en diferentes textos mediáticos. Estas experiencias podrían mapear cómo el estudiante enfrenta el grado de dificultad, si hay un desarrollo o no de las habilidades superiores de pensamiento y cómo inciden en la literacidad transmedia, en qué medida, además de conocer la evolución y la manera en que establecen conexiones.

Otra futura investigación se inclinaría por la textualidad como un elemento común a los diferentes textos mediáticos. En un primer momento proponer un estudio comparativo entre dos textos (intertextualidad) y en un segundo momento la conexión entre diferentes textos (translectura). El contraste de resultados de lectura comparada, croslectura y translectura es posible que arroje luz sobre los modos de lectura contemporánea y la forma de construir puentes de significado entre diferentes textos para responder una necesidad de información.

Otra línea que se desprende de esta investigación es centrarse en la formación de organización y encontrar un patrón de unión entre las macroestructuras y superestructuras de los diferentes textos. Esto ayudaría a identificar algunos tipos de conectividad y la forma de construir una proposición de translectura. Los hallazgos facilitarían la construcción de una estrategia para que el estudiante pudiera elaborar su proposición de manera más efectiva.

En el futuro se podría realizar una investigación sobre la forma de llevar la proposición producto de la translectura y su materialización a un texto mediático. Muchos estudiantes quieren realizar textos audiovisuales, pero no tienen las habilidades, se les podría brindar un taller específico para cada uno de los productos que tienen en mente y ayudarles a lograrlo. Esta línea ayudaría a conocer cómo se hace la transferencia entre la idea, la proposición escrita y su transmedialización a otro medio.

De igual forma se podría realizar un colectivo con los participantes para realizar un texto transmedial sobre un tema. En este caso la translectura no convergería en un texto, sino en un contenido común que los participantes esparcirían en varios medios. Esta investigación abonaría a conocer cómo los participantes dosifican y embonan la información con pistas en diferentes medios, así los colocaría ya no como lectores-creadores sino creadores-diseñadores que piensan en un público que tendrá que recorrer la semiosfera creada. Estos productos se pueden convertir en material para otro grupo que puede realizar un texto transmedial. Es decir, se abarcaría el mecanismo doble de la literacidad transmedia.

Otra investigación podría repensar un currículo con formación en literacidad transmedia desde inicio a fin de una carrera profesional e incluso en a nivel medio superior, dosificando los componentes de la formación para que acompañen el qué. Así se puede asegurar que los estudiantes egresen con habilidades blandas que les permitan fluir en el mundo de información a nivel superior.

Es necesario reestructurar las clases de tronco común, en especial las que atañen a lectura y redacción. Una investigación oportuna podría renovar el enfoque que tienen, desarrollar la habilidad de leer diferentes medios y escribir en diferentes formatos, además de asegurarse que se tengan literacidades básicas para que a lo largo de la carrera desarrollen las complejas.

5. Reflexiones

Esta investigación partió de la problemática de la lectura en diferentes tipos de textos y de la producción de textos académicos. Sobre el consumo se identificaron tres dificultades: falta de atención en textos digitales (Gutiérrez Valencia 2015), extravío en información (Pinochet, 2015) el traslado de comportamientos de lectura impresa a digital (García Valencia 2016) esto se refleja en que el 90% de los estudiantes plagian trabajos de manera parcial o total (De la Chaussée, 2012). Ante esto, se propuso la implementación de la formación en literacidad transmedia como una

estrategia de enseñanza-aprendizaje que acompañara el currículo. El objetivo fue describir los resultados que generó la estrategia en los estudiantes durante su procesamiento de tareas.

En el estado de la cuestión se abordó la literacidad transmedia desde las cuatro leyes de McLuhan y se proyectaron las contribuciones de la investigación con base en la revisión de literatura.

En el capítulo I se revisaron los conceptos de transliteracidad y literacidad transmedia como dos programas de investigación que luchan por un territorio en el que se empalman. La transliteracidad con base en la literacidad de información que se desplaza a diferentes contextos comunicativos y la literacidad transmedia haciendo énfasis en la lectura de diferentes textos, en el texto transmedial y transtexto.

En el capítulo II se realizó una aproximación cognitiva a los medios. Su aportación fue la alineación del recorrido de transliteracidad que propone Sukovic en el que se ubicaron las competencias de literacidad transmedia en la organización y en la creación, con las tareas de procesamiento de Potter, las cuales sirvieron como antecedente para el desarrollo del prototipo.

El capítulo III enmarcó la investigación de diseño educativo, cuyas fases se siguieron en el desarrollo de esta investigación. La fase 1 en la elaboración de la revisión de literatura, la fase 2 el diseño del prototipo de implementación alineado con la teoría, metodología y currículo; la fase 3 las pruebas y fase 4 los ajustes.

En el capítulo IV se presentaron los resultados de la segunda iteración del prototipo, la descripción de la actividad, la inferencia de los estados de exposición antes y después de la formación, el desencadenador de estos cambios si los hubo. También se presentó una propuesta de explicación del porqué pasó lo que pasó durante la implementación.

La formación en literacidad transmedia es idónea para establecer puentes entre el mundo digital y análogo, permite cruzar, entrecruzar y conectar información de diferentes textos sin hacer

diferencia estructural entre ellos, sino centrándose en su textualidad. La dinámica de la organización, en la que se centró la literacidad transmedia, pretendió que los participantes reconocieran puntos en los que los textos se vinculaban (hipervínculos) que sirvieron como nodos activos que saltaban de un texto a otro y también que establecieran la intertextualidad entre ellos, para manifestar un patrón (transmedia) que los ligara, sin olvidar la necesidad de información. La organización tuvo el objetivo de reducir el “ruido” o la sinrazón de los textos disímiles, trayendo el análisis individual de cada uno de ellos al crisol para establecer conexiones entre ellos.

Si los estudiantes no tienen una “cultura de libro” afianzada no representará un obstáculo para desarrollar la literacidad transmedia, ya que se parte de puntos en común entre diferentes textos. Es decir, a pesar de que cada medio posee rasgos diferentes y definatorios, el desarrollo de la literacidad transmedia ayuda al estudiante a comprender la textualidad de tal forma que sea capaz de construir el hilo conductor de sus diferentes lecturas realizadas en diversos medios, a la vez que sea capaz de producir textos con las mismas cualidades.

Lo que sí representará un problema latente en este tipo de diseño con literacidad transmedia, será la carencia de habilidades de los participantes. La literacidad transmedia es el entrecruzamiento de diferentes habilidades y capacidades que no le son exclusivas como la literacidad visual, la literacidad de información, la literacidad musical, pensamiento de orden superior, entre muchos más. El hecho de que requiera de otras literacidades no diluye la literacidad transmedia, esta se encuentra en la translectura para crear un texto transmedial o transtexto, pero son elementales para desarrollarla. Sin saber leer o comprender lo que se lee será imposible fluir de un texto a otro. La literacidad transmedia es una competencia compleja que se centra en la conectividad, para lograrla es necesario tener de manera elemental otras literacidades.

Los estudiantes creen vivir, replicando el pensamiento dominante, entre los textos digitales y audiovisuales contra los escritos. Sin embargo, esta investigación ha arrojado que el verdadero

dilema estriba en la lectura superficial, en la que ellos son competentes, y la lectura profunda, que es la mínima requerida supuestamente en la universidad. No es el acabose leer fragmentaria o salvajemente, por entretenimiento o que expresen en un mínimo de palabras, el gran error radica en que esa sea la única forma en la que los estudiantes se acerquen a la información en cualquier tipo de contexto. Así como se emplean diferentes registros de español para dirigirse al rector, a un cliente, a los amigos o a un desconocido según el contexto, el interés, el objetivo, etc., se deberían diversificar los modos de lectura para facilitar el desplazamiento del estudiante por la semiosfera y conectar la información esparcida en diferentes textos mediáticos en respuesta a una necesidad.

Referencias

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., and Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Afflerbach, P. y Cho, B-Y. (2017). An Evolving Perspective of Constructively Responsive reading Comprehension Strategies in Multilayered Digital Text Environments. En S.E. Israel. (Ed.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp.109-134). 2°ed. New York: Guilford Press.
- Akker, van den J. (2010). Introduction to educational design research. En B.B Akker van den J., Kelly, A., Nieveen N., Plump, T. (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp.1-8). Netherlands: Enschede.
- Akker, van den J., (1999). Principles and Methods of Development Research. En M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, T. Plump. (Eds.), *Design Approaches and Tools in Education and Training*, (pp.1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Akker, van den J. (2006). Introduction. Akker van den J., K. Gravemeijer, S. McKenny, N. Nienke. (Eds.) *Educational Design Research* (pp.86-109). USA: Routledge.
- Alberich-Pascual, J. y Gómez-Pérez, F.J. (2017). Tiento para una Estética transmedia. Vectores estéticos en la creación, producción uso y consumo de narrativas transmediales. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 28, 9-20. Recuperado <https://bit.ly/2wfigMw>
- Almohammadi, K., Hagra, H., Alhazzawi, D., Aldabbah, D. (2017). A Survey of artificial intelligence techniques employed for adaptive educational systems within e-learning platforms. *JAISCR*, 7(1), 47-64.
- Andretta, S. (2012). Web 2.0 from information literacy to transliteracy. En: J. Parker, P. Godwin. (Eds.), *Information Literacy Beyond Library 2.0* (pp.53-54). London: Facet Publishing.
- Anguita Marínez R., De la Iglesia Atienza, L., García Zamora, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. *Una etnografía digital con jóvenes universitarios. Revista Fuentes*, 20(1), 29-41.
- Aparici, R., García-Marín, D., Díaz-Delgado, N. (2019). Vampiros en la Red. El robo de la cultura juvenil. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 197-213.
- Aravena. M. et al.. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Universidad Arcis.
- Ariel, Y. y Avidar, R. (2015). Information, Interactivity and Social Media. *Atlantic Journal of Communication*, 23(1), 19-30. DOI:10.1080/15456870.2015.978404
- Armitt, L. (2011). *History of the Gothic: Twentieth-Century Gothic*. Cardiff: University of Wales Press.
- Arnocky, S., Bozek, E., Dufort, C., Rybka, S., Hebert, R. (2018). Celebrity Opinion Influences Public Acceptance of Human Evolution. *Evolutionary Psychology*, 16(3), 1474704918800656.
- Arthur, S. y Nazroo, J. (2003). Designing Fieldwork Strategies and Materials. En J. Ritchie, J. Lewis. (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp.109-137). USA:Sage.
- Asociación de Internet. (2018). *Estadística Digital de México*. <https://www.asociaciondeinternet.mx/es/estudios>
- Attaran, M. y Zainuddin, Z. (2018). How Students Experience Blended Learning? *Inderdisciplinary Journal Learning in Medical Science*, 9(2): e79384
- Ausubel, D. y Novak, J. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trad. Educational Psychology. México: Trillas.

- Bajtin, M. (1975). *Teoría y Estética de la Novela*. Trad. Helena S.Kriúkova y Vicente Cazcarra. Madrid: Taurus.
- Balbi, G. (2017). Deconstructing "Media Convergence": A Cultural History of the Buzzword 1980-2010. En S. Sprviero, C. Piel y G.Balbi (Eds.), *Media Convergence and Deconvergence* (pp.31-35). London: Palgrave MacMillan.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Trad. A. Rivière. Madrid: Espasa-Calpe
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.
- Bauk, S. (2017). Moving Education to Cloud. *The New Educational Review*, 50(5),186-198.
- Baudrillard, J. (2007). *Crítica de la economía política del signo*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI. 1972
- Bazalgette, C. y Buckingham, D. (2013). Literacy media and multimodal. *Literacy*, 47(2), 95-103. Recuperado de <https://bit.ly/30ywJ3W>
- Beetham H. y Sharpe, R. (2010). *Rethinking Learning for a Digital Age*. New York: Routledge.
- Bélisle, C. (2006). Literacy and the digital knowledge revolution. En D. Madigan, A. Martin. (Eds.), *Digital Literacies For Learning* (pp.51-67). London: Facet Publishing, 2006.
- Bell, D. (1994) Las contradicciones culturales del capitalismo. Trad. Néstor A. Míguez. México: Alianza. (1977).
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Trad. Andrés E. Weikert. México: Ítaca. [1935]
- Berkowitz, L. y Jo, E. (1994). A Priming Effect Analysis of Media Influences: An Update. En Jennings Bryant, J., Zillmann, D. (Eds.), *Media effects: advances in theory and research* (pp.43-60). New Jersey: Erlbaum.
- Bolter, J.D, Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding New Media*. USA: MIT Press.
- Bonilla del Río, M., Diego-Mantecón, J.M., Lena Acebo, F.J. (2018). Estudiantes universitarios: prosumidores de recursos digitales mediáticos en la era de internet. *Aula Abierta*, 47(3), 319-326.
- Borges, J.L. (1996). *Ficciones*. México: Emecé. [1939]
- Bouchardon, S. (2012). Du récit hypertextuel au récit interactif, *Revue de la Bibliothèque nationale de France BNF* 3(42), 13-20.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. England: John Wiley.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life and Beyond: From Production to Produsage*. New York: Peter Lang.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: rethinking media education in the age of Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. Recuperado de <https://bit.ly/2VGYH9S>
- Bush, G. (2012). The transliterate Learner. *School Library Monthly*. 29(1), 5-7.
- Byun, H. y Kwon Y.S. (2016). A systematization of the Concept of Transmedia: Update, Reinterpretation and Redefinition of the Concept. *International Journal of Journalism & Mass Communication* 3:120. Recuperado de <https://bit.ly/2WIWdSR>
- Carreño Villada, J.L. y Díaz Monsalvo, M.A. (2019). Tiempo Muerto, estudio de caso de un proyecto transmediático para la consecución de competencias universitarias. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, (46), 66-91. doi: 10.12795/Ambitos.2019.i46.05
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2017). *Describir la escritura. Como se aprende a escribir*. Trad. Pepa Comas. Barcelona: Espasa. 1989

- Castañeda Villegas, A.N., Lugo Villaseñor, E., Saenger Pedrero, C. (2011). Transversalidad como alternativa de innovación curricular en universidades públicas estatales. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1867.pdf
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. España: Alianza Editorial.
- Cazden, C. Cope, B, Fairclough, N. Gee, J. *et al.* (1996). A Pedagogy Multiliteracy: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92. Recuperado <https://bit.ly/2YNwL6t>
- Cazden, C. Cope, B, Fairclough, N. Gee, J. *et al.* (1996). A Pedagogy Multiliteracy: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Chartier, A.-M. (2005). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Trad. Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chauhan, S., Dhasmana, R., Raj A. (2018). Knowledge, awareness and practice of CVS in digital device users. *Sudanese J Ophthalmol*, 10, 18-24.
- Chawinga, D.W. (2017). Taking social media to a university classroom: teaching and learning using Twitter and blogs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(3), 2-19.
- Chen, X., Sin, S.J.S., Theng, Y.L., Lee, Ch.S. (2015). Why Students Share Misinformation on Social Media: Motivations, Gender, and Study-level Differences. *The Journal of Academic Librarianship*, 41, 583-592.
- Chiecher, A. y Melgar, M.F (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*. 10(2), 110-123.
- Chu, S.K.W., Zhang, Y., Chen, K., Chan, C.K., Lee, C.W.Y., Zou, E., & Lau, W. (2017). The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education. *The Internet and Higher Education*, 33, 49-60.
- Ciastellardi, M. y Di Rosario, G. (2015). Transmedia Literacy: A Premise. *International Journal of Transmedia Literacy*, 1(1), 7-16. doi:10.7358/ijtl-2015-001-cias
- Ciccoricco, D. (2007). *Reading Network Fiction*. University Alabama Press.
- Clüver, C. (2006). Inter textus / inter artes / inter media. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 14, 10-41. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/2317-2096.14.2.10-41>.
- Clüver, C. (2017). A new look at an old topic: ekphrasis revisited. *Todas as Letras Revista de Língua e Literatura*, 19(1), 30-44. DOI:10.5935/1980-6914/letras.v19n1p30-44
- Cobo Romani, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia un nuevo ecosistema de la educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cohen, L. Manion, L., Keith, M. (2007). *Research Methods in Education*. USA: Routledge. 6 Ed.
- Cohen, L. y Manion, L. (2005). *Research Methods in Education*. USA: Routledge.
- Coiro, J. y Coscarelli, C.V. (2014). Reading Multiple Sources Online. *Linguagem & Ensino*, 17(3), 757-776.
- Collins, A. (1999). The changing infrastructure of education research. In E. Lagemann y L. Shulman. (Eds.), *Issues in education research* (pp.289-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Collins, A. M. y Loftus, E. F. (1975). A spreading activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*. 13(1), 15-42.
- Contreras Espinosa, R. y Egua Gómez, J. (2017). Transmedia Storytelling: explorant el seu ús en l'educació. *Elisava Temes de Disseny*, 33, 26-34.

- Cope, B. Kalantzis, M. (2015). The Things You Do to Know: An Introduction to the Pedagogy of Multiliteracies. En B. Cope and M. Kalantzis (eds.). *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning By Design*, (pp.1-36). London: Palgrave.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (eds). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press.
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <http://dx.doi.org/10.1037/h0076829>
- Davidson, C. (2011). *Now you see it. How the Brain Science of Attention Will Transform the Way We Live, Work and Learn*. USA: Viking.
- Day, P. (2006). *Vampires: Myths and Metaphors of Enduring Evil*. Amsterdam: Brill Academic Publishers.
- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Trad. Sebastián Bonilla. España: Ariel.
- De la Chaussée, M. y Chazari, R. (2012). El plagio en estudiantes universitarios. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 1(1), 1-10. <https://bit.ly/2kcBImV>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of Reading media on Reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- Díaz Martínez, J. (1997). El diario como instrumento de investigación. ASELE Actas VIII Centro Virtual Cervantes.
- Dijk van Teun, A. (1980). *Texto y contexto*. Trad. Antonio García Berrio. Madrid: Cátedra.
- Dogan, M. (2001). Las nuevas ciencias sociales: grietas en las murallas de las disciplinas. <http://www.unesco.org/issj/rics153/doganspa.html>
- Dordoy, A. Cheating and Plagiarism: Staff and Student Perceptions at Northumbria. Citado en Comas Forgas, R. Sureda Negre, Jaume, Santos Urbina Ramírez. (2006) The “copy and Paste” Generation. *International Journal of Learning*, 12, 161-168.
- Draper, R.J. y Broomhead, G.P. (2010). Rethinking Text, Literacies, and Literacy Across thecurrículo. En R. J. Draper, D. Siebert (Eds.), *(Re)imagining Content-area Literacy Instruction* (pp.20-39). New York: Teachers College Press.
- Dumitrica, D. (2016). Imagining engagement: Youth, social media, and electoral process. *Journal of Research into New Media Technologies*, 22(1), 35-53.
- Dutta, R., Pshak, T., McCullough, J., Weaver, J., Heron, M. (2019). From Consumers to Producers: Three Phases in the Research Journey with Undergraduates at a Regional University. *Frontiers in Psychology*, 9, 2770.
- Dyson, M. y Haselgrove, M. (2000). The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen. *Journal of Research in Reading*, 23, 210–223. doi:10.1111/1467-9817.00115
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, 11, 105-121.
- Edwards, C. y Willis, J. (2014). *Action Research: Models, Methods, and Examples*. USA: Information Age Publishing.
- Edwards, R., Ivanic, R., Satchwell, C., Mannion, G., Smith, J., Fowler, Z. (2009). *Improving Learning in College: Rethinking literacies across thecurrículo*. London: Routledge
- El Economista*. Marzo 2019. Ranking de medios nativos digitales. <https://bit.ly/2UIq9nv>
- Elleström, L. (2010). *Media borders, Multimodality and Intermediality*. USA: Springer.

- Elleström, L. (2014). *Media Transformation*. London: Palgrave.
- Enslin, A. (2013). Hipertextuality. En L. Emerson, M.-L. Ryan. (Eds.), *The Johns Hopkins Guide to Digital Media* (pp. 258-266). John Hopkins University Press.
- Ericsson Mobility Report. (2015). <https://www.ericsson.com/assets/local/news/2016/03/ericsson-mobility-report-nov-2015.pdf>
- Eshet, A. (2006). Towards a Theory of Digital Literacy: Three Scenarios for the Next Steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. <https://bit.ly/2DYyjUA>
- Fagerjord, A. y Storsul, T. (2007). Questioning Convergence, Ambivalence Towards Convergence. *Digitalization and Media Change Redaktörer*, 19-31.
- Fast, K. y Jansson A. (2019). *Transmedia Work: Privilege and Precariousness in Digital Modernity*. New York: Routledge.
- Favre, J. "Fiction interactive: quels formats?" en *Les dossiers de l'audiovisuel Quels contenus pour Internet?*, 92, Paris, 2000.
- Feenberg, A. (2002). *Transforming Technology. A critical theory revisited*. New York: Oxford University Press.
- Fernández Muñoz, C. y García García, F. (2016). The use of mobile phones as tools for Access and knowledge Exchange by students in Spain when studying. *Prismasocial*, 1, 190-208.
- Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Brown University
- Finkelstein, A., Ferris, J., Weston, C., Winer, L. (2016). Research-Informed Principles for (Re)designing Teaching and Learning Spaces. *Journal of Learning Spaces*, 5(1), 26-40.
- Fisk, P. (2017). Education 4.0 ... the future of learning will be dramatically different, in school and throughout life. Recuperado de <https://bit.ly/30AdLtN>
- Forsythe, A. y Johnson, S. (2017). Thanks, but No-Thanks for the Feedback. *Assessment and evaluation in Higher Education*, 42(6), 850-859.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the New Research Horizon for Media and Information Literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-27. Recuperado de <https://bit.ly/2HwpIcg>
- Frels, R. K. et al.. (2011). A mixed research study of pedagogical approaches and student learning in doctoral-level mixed research courses. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 5(2), 169-199.
- Fuchs, C. (2011). *Foundations of critical media and information studies*. New York: Routledge.
- García Canclini, N. (2007). *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Gedisa.
- García Canclini, N. et al.. (2015). *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- García Valencia, E. (2016) Lectura y escritura en la universidad, el cambio de prácticas lectoras en el marco de la era digital. En J. Ángel Reyes, J. Buj, I.Lonna (Eds.). *Im/pre-visto. Narrativas Digitales* (pp.137-147). México: Ariel.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., Rodríguez-Rosell, M. (2014). Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 43(22), 15-24.
- Gardner, H. (1968). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Trad. Ma.Teresa Melero Nogués. España: Paidós.
- Gerber, V. y Pinochet, C. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en universitarios. En N. García Canclini (Ed.) *Hacia una antropología de los lectores* (pp.173-229). México: Paidós.
- Gibbs. R.G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. USA: Sage.
- Giffard, Al. (2010). Lecture numérique et culture écrite, *Reveu Skhole.fr* <https://bit.ly/2kJ6kQV>

- Gómez-Trigueros, I. M.; Rovira-Collado, J. y Ruiz-Bañuls, M. (2018). Literatura e Historia a través de un universo transmedia: posibilidades didácticas del Ministerio del Tiempo. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 217-225.
- González-Fernández, M^a.O., Becerra-Vázquez, J.J., & Olmos-Cornejo, J. (2018). Promoción de la autogestión a través de objetos de aprendizaje adaptativos en alumnos de educación superior. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 63. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1037>
- Gravemeijer, K. y Cobb, P. (2013). Design Research from the Learning Design Perspective. En Plump, T., Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research* (pp.72-133). Netherlands: Enchede.
- Green, B. (2002). A Literacy Project of our Own? *English in Australia*, (134), 25-32.
- Gutiérrez Fernández, M.E. y Anzola de Díaz, M.T. (2015) Prácticas de lectura académica en el medio textual digital. *Educere*, 19(63), 483-495.
- Gutiérrez Pequeño, J. M., Fernández Rodríguez, E. y De la Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95.
- Gutiérrez Porlán, I.G., Román García, M., Sánchez Vera, M.M. (2018). Estrategias para la comunicación y el trabajo colaborativo en red de los estudiantes universitarios. *Comunicar*, 26(54), 91-100.
- Gutiérrez Valencia, A. (2015). Programa universitario de fomento a la lectura para el acceso pleno a la sociedad del conocimiento. En E.M. Ramírez Leyva (Ed). *Tendencias de la lectura en la universidad* (pp.121-130). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ham, Ch., Lee, J., Hayes, J., Bae, Y. (2019). Exploring sharing behaviors across social media platforms. *International Journal of Market Research*, 61(2), pp.157-177.
- Hay, J. y Couldry, N. (2011). Rethinking Convergence Culture, *Cultural Studies*, 25 (4-5), 473-486. DOI: 10.1080/09502386.2011.600527
- Hills, M. (2017). From Fan Culture/Community to the Fan World: Possible Pathways and Ways of Having Done Fandom. *Palabra Clave*, 20(4), 856-883. DOI: 10.5294/pacla.2017.20.4.2
- Hills, Matt. (2013). Fiske's 'textual productivity' and digital fandom: Web 2.0 democratization versus fan distinction? *Journal of Audience & Reception Studies*, 10(1), 130-153.
- Hopkins, D. (2000). *After Modern Art 1945-2000*. Oxford University Press.
- Houdé, O. y Borst, G. (2014). Measuring inhibitory control in children and adults: brain imaging and mental chronometry. *Frontiers in Psychology* 5, 616. doi: [10.3389/fpsyg.2014.00616](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00616)
- Hovious, A. (2018). Toward a socio-contextual understanding of transliteracy. *Reference Services Review*, 46(2), 178-188.
- Hsu, Y.Ch. y Ke, F. (2015). Mobile Augmented-Reality Artifact Creation as a Component of Mobile Computer-Supported Collaborative Learning. *The Internet and Higher Education*, 26, 33-41.
- Ibrus, I. y Ojamaa, M. (2018). Estonia: Transmedial Disruptions and Converging Conceptualizations in a Small Country. En M.Freeman, W. Proctor (Eds.), *Global Convergence Cultures: Transmedia Earth* (pp.83-98). UK: Routledge.
- Ipri, T.A. (2010). Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries? *College and Research Libraries News*, 71(10), 532-533,567. Recuperado de <https://bit.ly/2M0pyyl>
- Jansson, A. Fast, K. (2018). Transmedia identities. From Fan Cultures to Liquid Lives. En M. Freeman, R. Rampazzo Gambarato. (Eds.), *The Routledge Companion to Transmedia Studies* (pp.340-349). New York: Routledge.

- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Trad. Pablo Hermida Lazcano. Madrid: Paidós.
- Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*. USA: MIT Press.
- Jensen, K.B. (2016). Intermediality. En K.B. Jensen, R.T. Craig (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (pp.1-12). JohnWiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118766804.wbiect170
- Jewitt, C. (2003). Re-thinking Assessment: multimodality, literacy and computer –mediated learning. *Assessment in Education*, 10(1), 83-102. Taylor & Francis DOI: 10.1080/0969594032000085767
- Jewitt, C. y Kress, G. (2010) Multimodality, literacy, and school English. En Wyse, D. Andrews, R., Hoffman, J. (Eds.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (pp.342-353). USA: Routledge.
- Jiménez-Morales, M. (2018). La pensée transmédiat: une étude des actions appliquées à la pensée critique dans le domaine de la littérature transmédia. *Essachess. Journal for Communication Studies*, 11(2), 11-29. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-61304-4>
- Jover, J., González Marín, M. y Fuentes, J. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría educativa*, 27(1), 66-84.
- Jutti, K., Lavonen, J. (2006). Design Based Research in Science Education. *Nordina*, 4, 54-69.
- Kahneman, D. Tversky, A. (1974). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185(4175), 1124-1131.
- Kapp, M. K. (2012). *The gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. USA: Pfeiffer.
- Keen, A. (2007). *The cult of the amateur: how today's internet is killing our culture*. New York: Doubleday/Currency.
- Kelly, A. (2010). When is Design Research Appropriate? En Akker van den J, Kelly, A., Nieveen N., Plump, T. (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp.73-88). Netherlands: Enschede.
- Klastrup, L. y Tosca, S. (2004). Transmedial World-Rethinking Cyberworld Design. *2013 International Conference on Cyberworlds*, 409-416. doi:10.1109/CW.2004.67
- Klinger, B. (2011). Re-enactment: Fans Performing Movie Scenes from the Stage to YouTube. En P. Grainge (Ed.), *Ephemeral Media: Transitory Screen Culture from Television to YouTube* (pp. 195-213). Basingstoke and New York: BFI/Palgrave Macmillan.
- Labarca, G. (1998). La formación de habilidades básica y la capacitación para el trabajo productivo. *Revista de la CEPAL*. Naciones Unidas. pp.53-70
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Trad. Juan Carlos Zapatero. Madrid: Alianza Editorial.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2011). *New Literacies*. England: McGraw-Hill Education.
- Lau, R. (1986). Political schemata, candidate evaluations, and voting behavior. En Lau, R. Sears, D., Hillsdale, O. (Eds.), *Political cognition* pp.95-126. New Jersey: Erlbaum.
- Le Deuff, O. (2008). Bouillon de cultures: la culture de l'information est-elle un concept international? En *Colloque ERTé 2008, L'éducation a la culture informationnelle* (pp.1-7). Recuperado de <https://bit.ly/2HJw2MF>
- Leander, K. M. y McKim, K. K. (2003). Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, communication & information*, 3(2), 211-240.

- Leander, K. y Boldt, G. (2012). Rereading “A pedagogy of multiliteracies” bodies, text and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22-46. Recuperado de <https://bit.ly/2VDbGK1>
- Leavenworth Lindgren, M. (2014). Transmedia Narration and Fan Fiction. The Storyworld of The Vampires Diaries. En M. Ryan, J. Thon. (Eds.), *Storyworlds Across Media: Toward a Media-Conscious Narratology* (pp.315-331). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Lehmans, A. y Liquète V. (2015) Conditions for a Sustainable Information Transculture. En Kotilainen, S. Kupianen, R. (Eds.), *Reflections on Media Education* (pp.91-104). Sweden: University of Gothenburg.
- Lemke, J. (2002). Multimedia Semiotics: Genres for Science Education and Scientific Literacy. En M. Schleppegrell, C. Colombi. (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning With Power* (pp.21-44). USA: Routledge.
- Lessig, L. (2009). *Remixed. Making Art and Commerce Thrive in the Hybrid Economy*. London: Penguin Press.
- Leu, D., Forzani, E., Kennedy, C. (2015). Income Inequality and the Online Reading Gap. *The Reading Teacher*, 68(6), 422-427.
- Levinson, P. (1997). *The soft edge: a natural history and future Information revolution*. USA: Routledge.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Trad. Beatriz Campillo, Isabel Chacón y Florentino Martorana. España: Anthropos.
- Lippincott, J.K. (2007). Student Content Creators: Convergence of Literacies. *Educase Review*, 42(6), 16-17. Recuperado de <https://bit.ly/2M1hIVa>
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an “Information Transliteracy”? *International Conference: Media and Information Literacy for knowledge societies* (pp.94-101). Recuperado de <https://bit.ly/2VK6DHu>.
- Liu, A. (2006). Transliteracies Project (Research in the Technological, Social, and Cultural Practices of Online Reading.) University of California. <https://goo.gl/AjeHHX>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Livingstone, S. (1999). New media, new audiences? *New media and society*, 1(1), 59-66. DOI: 10.1177/1461444899001001010
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *Communication review*, 1(7) 3-14. London: LSE.
- Loizzo, Jamie; Borron, Abigail; Gee, Amanda; and Ertmer, Peggy A. (2016). Teaching Convergence in 21st Century Undergraduate Agricultural Communication: A Pilot Study of Backpack Multimedia Kits in a Blended, Project-Based Learning Course," *Journal of Applied Communications*. 100(2), pp.100-118.
- Lotman, Y. (1996). *Semiosfera I*. Trad. Desiderio Navarro. Madrid: Cátedra.
- Lugmayr, A. y Dal Zotto, C. (2016). Media Convergence is NOT King: The Triadic Phenomenon of Media "Convergence-Divergence-Coexistence" IS King. En A. Lugmayr, C. Dal Zotto (Eds.), *Media Convergence Handbook*, Vol. 1 (pp.389-416). Germany: Springer-Verlag.
- Lozano Rosales, R., Castillo Santos, A., Cerecedo Mercado, M. (2012). Modelo educativo basado en competencias en universidades politécnicas en México: percepción de su personal docente-administrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), pp.1-19.
- Mackey, T.P., Jacobson, T.E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78. Recuperado de <https://bit.ly/2VVI27F>

- Madianou, M. y Miller, D. (2012). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication, *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187.
- Marenzi, I. (2014). *Multiliteracies and E-learning 2.0*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Markova, D. y McArthur, A. (2015). *Collaborative Intelligence: Thinking with People Who Think Differently*. USA: Spiegel & Grau.
- Márquez Herмосillo, M. M. y Valenzuela González, J. (2018). Leer más allá de las Líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*. (50). Recuperado de <https://bit.ly/2IinBWM>
- Martín-Barbero, J. 1991. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gili.
- Martínez-Sala, A.M. y Alemany Martínez, D. (2018). Integración eficiente de redes sociales como herramientas complementarias de aprendizaje y para la alfabetización digital en los estudios superiores de Publicidad y RR.PP. en R.Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*. (pp.1126-1136). Barcelona: Octaedro.
- Lacroix Masoni, C. (2018). From Seriality to Transmediality: A Socio-Narrative Approach of a Skilfull and Literate Audience. *MC a Jorunal of Media and Culture*, 21(1), Recuperado de <https://bit.ly/2IQQomh>
- Mayer, R.E. (2009). *Multimedia Learning*. USA: Cambridge University Press.
- McLuhan M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Trad. Patrick Ducher. Barcelona: Paidós
- McLuhan, M. y McLuhan, E. (1992). *Laws of Media. The New Science*. Toronto: University of Toronto Press.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2005). *Research for Teachers: A Practical Guide*. London: David Fulton Publishers.
- Minguela, M., Solé, I., Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated Reading as a cue for Deep comprehension: evidence from online and offline measures. *Science+Business Media*, 28, 721-744.
- Murakami, S. y Bryce, M. (2009). Manga as an Educational Medium. *The Journal of the Humanities*, 7(10), 47-57.
- Navas, E. (2012). *Remix Theory*. New York: Routledge.
- Nelson, T. (1987). *Literary Machines*. USA: Mindful Press.
- Nieveen N. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. En Plump, T., Nieveen, N. (Eds.), *Educational Design Research* (pp.152-169). Netherlands: Enchede.
- Notten, N. y Becker, B. (2017). Early home literacy and adolescents' online Reading behavior in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 58(6), 475-493.
- Noyes, J.M. y Garland, K.L. (2008). Computer vs. Paper-based tasks: are they equivalent? *International Journal of Industrial Ergonomics*, 51(9), 1352-1375. <https://bit.ly/2wVWGj8>
- OECD. (2019). Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education, Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>.
- Omajaa, M. (2015). *The transmedial aspect of cultural autocommunication*. University of Tartu Press.
- Orgad, S. (2009). How can researchers make sense of the issues involved in collecting and interpreting online and offline data? En A. Markham, N. Baym. (Eds.), *Internet Inquiry: Conversations About Method* (pp. 33-53). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. (2016). Suiza: OMPI. <https://bit.ly/2UqYnQ1>

- Owuengbuzie, L. y Burke, J. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/155868980629824
- Ozdemir, B., Cakir, O., Hussain, I. (2018). Prevalence of Nomophobia among University Students: A Comparative Study of Pakistani and Turkish Undergraduate Students. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1519-1532.
- Pardo, J.P. (2018). De la transescritura a la transmedialidad: poética de la ficción transmedial. Gil González, A.J., Pardo, J.P (Eds). *Adaptación 2.0 Estudios comparados sobre intermedialidad* (pp.41-92). España: Orbis Tertius.
- Pedro, F. (2006). Aprender en el Nuevo Milenio: Un Desafío a Nuestra Visión de las Tecnologías y la Enseñanza. *Inter-American Development Bank Publications* (Working Papers), 1-17.
- Pegrum, M. (2010). Modified, multiplied and (re-)mixed: social media and digital literacies. Thomas, M. (Ed.), *Digital Education. Opportunities for social collaboration* (pp.9-35). London: Palgrave-McMillan.
- Pelizzi, F. (2006). Dialogism, Intermediality and Digital Textuality, *IasOnline. Netzkommunikation in ihren Folgen*, 29 gennaio. <https://bit.ly/2LD715B>
- Petticrew, M. y Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences. A Practical Guide*. USA: Blackwell Publishing.
- Plump, T. (2010). Educational Design Research: An Introduction. En Akker van den, J., A. Kelly, N. Nieveen, T. Plump. (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp.11-52). Netherlands: Enschede.
- Postman, N. (2001). The Humanism of Media Ecology. *The Media Ecology Association*. www.media-ecology.org/publications/MEA.../v1/postman01.pdf
- Potter, J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 54(4), pp.675-696.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of Media Literacy: A Cognitive Approach*. USA: SAGE.
- Potter, W. J. (2009). *Arguing for a General Framework for Mass Media Scholarship*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Potter, W. J. (2015). *Introduction to Media Literacy*. USA: Sage.
- Pozo, J.I. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. España: Morata.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Trad.F.Díez del Corral. Madrid: Alkal.
- Punter, D. (2016). *The Gothic Condition: Terror, History and the Psyche*. Cardiff: University of Wales Press.
- Radovanovic, D., Hogan, B.y Lalic, D. (2015). Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. *New Media & Society*, 17(10), 1733-1749.
- Rafaeli, S. y Yaron Ariel. Assessing interactivity in computer-mediated research. En *Oxford Handbook of Internet Psychology* Adam N. Joinson, Katelyn Y. A. McKenna, Tom Postmes Ulf-Dietrich Reips, 2012 DOI:10.1093/oxfordhb/9780199561803.013.0006 [consultado el 29 de septiembre 2017]
- Rahimi, M. y Yadollahi, S. (2017). Effects of offline vs.online digital storytelling on the development of EFL learners' literacy skills. *Cogent Education* 4: 1285531
- Rajewski, I. (2005). Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédialités*. (6), 43-64, <http://dx.doi.org/10.7202/1005505ar>
- Rampazzo Gambarato, R. y Andreevich Medvedev, S. (2017). Transmedia Storytelling Impact on Government Policy Change. En Y. Ibrahim. (Ed), *Politics, Protest and Empowerment in Digital spaces* (pp.31-51). UK: IGI Global.

- Ramsay, J. y Terras, M. (2016) The pendulum swing of user instruction and interaction: The resurrection of 'how to use' technology to learn in the 21st century. *E-learning and digital media*, 12(3-4), 372-390.
- Raybourn, E. (2012). Beyond serious games: Transmedia for more effective training & education. *Proceedings of DHSS: The International Defense and Homeland Security Simulation Workshop*, 19-21.
- Renó, D., Longhi, R. y Ruiz, S. (2012). Diversos géneros en la narrativa transmediática del documental 33, *Revista Comunicación*, 10(1), pp.224-235. <https://bit.ly/3e6h5SP>
- Renó, D. Campalans, C., Ruiz, S., Gosciola, V. (2013). *Periodismo transmedia: miradas múltiples*. Bogotá: Editorial de Universidad del Rosario.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. En Akker van den, J. K. Gravemeijer, S. McKenny, N. Nienke. (Eds.), *Educational Design Research* (pp.86-109). USA: Routledge.
- Reverón, R.R. (2016). The use of YouTube in Learning Human Anatomy by Venezuelan Medical Students. *MOJ Anat and Pshycology*, 2(7) DOI: 10.15406/mojap.2016.02.00075
- Richards, D. (2017). Historizing Transtext and Transmedia. En Benjamin W.L, Mélanie Bourdaa (Eds.), *The Rise of Transtexts* (pp.15-32). NY: Routledge.
- Ricoeur, P. (2002). Del texto a la acción. *Ensayos de hermenéutica II*. Trad. Pablo Corna: México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola Roquet, J. (2014). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Romero-Martín, R., Francisc Castejón-Oliva, Víctor López-Pastor. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1) monográfico 5. doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169
- Rothwell, W. et al. (2015). *Mastering the Instructional Design Process: A systematic Approach*. USA:Wiley
- Rotter, J. (1966) Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs*, 80(1), 1–28.
- Rovira- Collado, J., Serna Rodrigo, R., Gallardo, C.B. (2016). Nuevas estrategias digitales para la Educación Literaria: gamificación y narrativas transmedia en constelaciones literarias. En R. Roig-Vila (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp.2970-2976). Barcelona: Octaedro.
- Rumelhart, D. E. (1984). Understanding, Understanding. En Flood, J.K. (Ed.), *Understanding Reading Comprehension* (pp.1-20). Newark: International Reading Association.
- Rumelhart, D.E. (1985). Towards an interactive model of Reading. En Singer, H., Ruddell, R.B. (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp.722-750). Newark: International Reading Association.
- Ryan, M.L. (2006). *Avatars of Story*. University of Minnesota Press.
- Ryan, M.L., Thon, J.N. (Eds.) (2014). *Storyworlds Across Media: Toward a Media-Conscious Narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, M-L. (2011). The interactive onion. Layers of user participation in Digital Narrative Texts. En R. Page, T.Bronwen. (Eds.), *New Narratives: Stories and Storytelling in the Digital Age* (pp.35-62). University of Nebraska Press.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: Sage.

- Salubi, O., Muchaonyerwa, N., Nekhwevha, F. (2018). Digital Media Usage and Prevalence of Internet Addiction among undergraduate Students in South Africa. *International Journal of Web Applications*, 10(4), 127-137.
- Sanchez, A.C. y Jaeger, J. (2014). If it's hard to read, it changes how long you do it: Reading time as an explanation for perceptual fluency effects on judgment. *Psychon Bulletin & Review*, 22(1), 206-211.
- Sandoval, W. A. y Bell, P. (2004). Design-Based Research Methods for Studying Learning in Context: Introduction. *Educational Psychologist*, 39(4), 199-201.
- Schafer, M. T. (2011). *Bastard Culture! How User Participation Transforms Cultural Production*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Schank, R.C. (1982). *Dynamic Memory: A Theory of Reminding and Learning in Computers and People*. Cambridge University Press.
- Schnötz, W. (2005). An Integrated Model of Text and Picture Comprehension. En R.E. Mayer (Ed.), *Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 49-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnötz, W. y Horz, H. (2010). *Multimedia: How to Combine Language and Visuals*. Creative Commons.
- Schröter, J. (2012). Four models of intermediality. En Herzogenrath, B. *Travels in Intermediality: ReBlurring the Boundaries* (pp.15-33). Hanover: Dartmouth.
- Scolari, C. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Scolari, C. (2016). El translector. Lectura y narrativas transmedia en el nuevo ecosistema de la comunicación. En J.M.Millan. (Coord.), *La lectura en España* (pp.175-186). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en el nuevo ecosistema de los medios*. Horizon 2020. Recuperado de <https://bit.ly/2EgeNTY>
- Scolari, C. A. (2015). *Ecosistema de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. España: Gedisa.
- Scolari, C.A., Lugo Rodríguez, N., Masanet M.J. (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. doi: 10.4185/RLCS-2019-1324
- Serres, A. (2011). Transliteracy: a trendy Word or a real new perspective for information training? *Annual IVIG conference*, Prague, Czech Republic. Recuperado de <https://bit.ly/2HxTaPs>
- Sigthorsson, G. (2005). Copy/Paste: The Joys of Plagiarism. *M/C Journal*, 8(3). <http://journal.media-culture.org.au/0507/04-sigthorsson.php>.
- Small, G. et al.. (2009). Your Brain on Google: Patterns of Cerebral Activation during Internet Searching. *American Association for Geriatric Psychiatry*. 17(2),116-126. <https://bit.ly/1V0Gj4P>
- Smith, A. (2007). *Gothic Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- So, S. (2016). Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education. *Internet and Higher Education*, 31, 31-42.
- Statistic Brain. (2015). *Attention Span Statistics*. <https://goo.gl/LFDRI>
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1978). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Trad.Carlos Losilla. España: Paidós.
- Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and Digital Storytelling. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(3), 205-229.
- Sukovic, S. (2016). *Transliteracy in Complex information Environments*. USA: El Sevier.

- Tessmer, M. (1993). *Planning and conducting formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Routledge.
- Testers, L., Gegenfurtner, A., Geel van R., Brand-Gruwel, S. (2019). From monocontextual to multicontextual transfer: Organizational determinants of the intention to transfer generic information literacy competences to multiple contexts. *Frontline Learning Research*, 7(1), 23-42.
- Thomas, S. (2013). *Making a space: transliteracy and creativity*. UK: Taylor & Francis.
- Thomas, S., C. Joseph, J. Laccetti, B. Mason, S. Mills, S. Perril, y K. Pullinger. (2007). Transliteracy: Crossing Divides. *First Monday*, 12(3). Recuperado de <https://bit.ly/2EbR5Y5>
- Tobón, Tobón S., Pimienta Prieto, J., García Fraile, J. (2009). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, México: Pearson.
- Toffler, M. (1980). *La tercera ola*. Trad. Adolfo Martín. Colombia: Plaza & Janes.
- Torop, P. (2002). Intersemiosis y traducción intersemiótica, Trad. Paola Ricaurte. *Cuicuilco*, 9(25), 1-31
- Torop, P. (2005). Semiosphere and/as the research object of semiotics of culture. *Sign Systems Studies*, 33(1), 159-173.
- Torop, P. (2010). Semiótica de la cultura y cultura. Trad. Klaarika Kaldjärv. *Entretextos*, 14, 1-16.
- Tran, T., Huynh, T., Nguyen, H. (2018). Academic Integrity in Higher Education: The Case of Plagiarism of Graduation Reports by Undergraduate Senior in Vietnam, *Journal Academic Ethics*, 16, 61-69.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. <https://goo.gl/y3ttui>
- Unsworth, L. (2014). Multimodal Reading comprehension: curriculum expectations and large-scale literacy testing practices. *Pedagogies: An International Journal*, 9(1), 26-44.
- Vásquez, A. M. y Montoya, B. D. (2016). Modelo de Sistema Transmedial Aplicado a la Enseñanza de la Literatura. *Revista Luciérnaga/ Comunicación*, 8(15), 84-95.
- Virilio, P. (1994). *The Vision Machine*. Trad. J. Rose. London: British Film Institute.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wan, H., Wang, Q., Yu, S. (2017). Behavioral and Relationship Patterns in an Online Collaborative Reading Activity In Smith, B. K., Borge, M., Mercier, E., and Lim, K. Y. (Eds.). (2017). *Making a Difference: Prioritizing Equity and Access in CSCL, 12th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) 2017*, Philadelphia: International Society of the Learning Sciences.
- Webster, F. (2006). *Theories of the Information Society* 3 Ed. USA: Routledge
- Webster, J.G. y Wakshlag, J. (1985). Measuring exposure to television. En Zillman, D., Bryant, J. (Eds.), *Selective exposure to communication* (pp.35-69). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkinson, L. (2012). Transliteracy and teaching what the know. En J.Parker, P. Godwin (Eds.), *Information Literacy Beyond Library 2.0* (pp.163-170). London: Facet Publishing.
- Winocur, R. et al.. (2015). Cómo leen los que escriben texto e imágenes. En N. García Canclini (Ed.), *Hacia una antropología de los lectores* (pp.245-281). México: Paidós.
- Winocur, R., Gutiérrez Eduardo G., Carlos Barrenche (2018). Habilidades transmedia de adolescentes y desafíos pedagógicos. *Educación y Ciudad*, 35, 169-178.
- Wolfe, T. (1965). The new life out there. *New York Herald Tribune*. <https://bit.ly/2LbVmwW>
- Wolfshohl, C. (1989). The text is oozing out: William H. Gass and transliteracy”, *Studies in Short Fiction*, 26(4), 497-503.
- Xu, J., Du, J., Fan, X. (2015). Students’ Groupwork Management in Online Collaborative Learning Environments. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 195–205.

- Yeh, H.-C. (2018). Exploring the perceived benefits of the process of multimodal video making in developing multiliteracies. *Language Learning & Technology*, 22(2), 28–37.
- Yükseltürk, E., Altıok, S., Başer, Z. (2018). Using Game-Based Learning with Kinect Technology in Foreign Language Education Course. *Educational Technology & Society*, 21 (3), 159–173.
- Zapata-Ros, M. (2018). La universidad inteligente. La transición de los LMS a los Sistemas Inteligentes de Aprendizaje en educación Superior. *Revista de Educación a Distancia*, 57(19) DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/57/10>
- Zhai, X., Dong, Y., Yuan, J. (2018). Investigating Learners' Technology Engagement. A Perspective from Ubiquitous Game-Based Learning in Smart Campus. *IEEE*, 6, 10279-10287.
- Zimmermann, E. (2004). Narrative, Interactivity, Play and Games. En N. Wardrip-Fruin, *et al.* (Eds.), *First Person: New Media as Story, Performance, and Game* (pp. 154-164). USA: MIT Press.
- Zorrilla Abascal. M.L. (2008). *Educational Television beyond the TV set Educational Media Convergence in the UK and a Proposal for the Mexican Model*. Thesis Ph.D. DOI: 10.13140/RG.2.1.2834.1289
- Zorrilla Abascal, M.L. (2016). Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom. *New Media & Society*, 18(11), 2629-2648.
- Zorrilla Abascal, M. L. (2019). *Competencias que requiere el ciudadano digital*. Ponencia Desafíos de la Transformación Digital. XXVII Encuentro Internacional de Educación a Distancia.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Es importante que comprenda el marco de su participación en este taller y lo que involucra. Por favor lea cuidadosamente la siguiente información.

Título del Proyecto de Investigación: “El sistema humanístico actual hacia una inserción en la cultura digital”

Nombre del investigador: Andrea Medina Téllez Girón

Directora de tesis: Dra. María Luisa Zorrilla Abascal.

Propósitos de la investigación:

- Este proyecto tiene la finalidad de que la investigadora concluya su tesis de doctorado.
- El objetivo de este proyecto es determinar si el grado de inserción de estudiantes universitarios en la cultura digital. El alcance de este objetivo involucra la identificación tareas clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la inserción de los estudiantes en la cultura digital desde el espacio académico.

Descripción de la participación que se requiere de su parte:

Formularios

- Contestar lo más fidedignamente posible los formularios de diagnóstico y cierre.

Trabajo en clase y tareas

- Poner a disposición el trabajo en clase desde participación en discusiones, exposiciones, preguntas, ejercicios en la plataforma educativa.
- Las tareas que se asignen deberán de ser compartidas en la sección correspondiente.
- Las guías que ayudan a realizar una tarea específica forman parte indispensable en esta investigación y deberán compartirse en la plataforma.

Diarios

- El diario es un espacio para que escriban su percepción, experiencias y pensamientos sobre el proceso del taller, lleva por título “Confesiones de un alma penitente”. Nadie podrá ver su diario excepto la investigadora, aún así se requiere que elijan un nombre gótico para que firmen con él. Cada entrada debe realizarse junto con la asignación de tarea o al término de la clase.

Producto final

- El producto, reseña y presentación en Power Point deberán estar en la plataforma y podrán visualizar el de sus compañeros. La presentación en Power Point será un apoyo visual para que realicen la presentación de su producto frente al grupo, contarán con cinco minutos y atenderán preguntas del grupo.

Confidencialidad:

Habrá respeto total a la confidencialidad de la información obtenida y no se publicará ninguna información que revele su identidad.

Manejo de la información recabada:

- Los datos recabados, incluyendo archivos de audio, video, imágenes y textos, serán almacenados, procesados y analizados por el investigador.
- Muestras selectas de la información recabada podrán ser incluidas en la tesis resultante de este trabajo.
- Si lo desea, puede solicitar un reporte de los resultados de esta investigación.
- Los resultados serán publicados en la forma de una tesis de doctorado, artículo, ponencia o capítulo de libro, en formato impreso o digital.

Consentimiento

Al firmar este formato, acepto lo siguiente (por favor marque con una “X” la respuesta de su elección):

• El proyecto de investigación me ha sido explicado.	SI	NO
• Entiendo que tengo el derecho participar sin que mis datos personales sean revelados.	SI	NO
• Soy libre ahora y en el futuro para hacer preguntas respecto a la investigación.	SI	NO
• Doy autorización para que todo lo que genere en el taller sea empleado como datos para la investigación.	SI	NO
• Doy permiso para que lo escrito o dicho en clase pueda ser citado textualmente.	SI	NO
• Doy permiso para ser identificado por mi nombre gótico.	SI	NO
• Doy permiso y brindaré las facilidades para que el investigador acceda a las actividades de clase, tareas, diarios y producto final subiéndolas a la plataforma.	SI	NO

• Doy permiso para que el investigador descargue los documentos que he compartido con fine de su investigación y pueda ser citado sin que afecte mi integridad.	SI	NO
• Doy permiso para que se empleen los datos recabados por los formularios diagnóstico y de cierre del taller.	SI	NO
• Recibo copia firmada de este consentimiento.	SI	NO

Por lo tanto, consiento en participar en este proyecto de investigación.

Nombre del participante _____

Unidad académica de adscripción _____

Número telefónico: _____

Correo electrónico: _____

Firma: _____

Lugar y Fecha: _____

¡Muchas gracias!

COMPROMISOS DE LA INVESTIGADORA

Me comprometo a hacer uso y procesamiento de la información recabada únicamente con fines académicos, garantizando que será mi responsabilidad el manejo de los datos personales que proporcione y en general, la información que se derive del proceso de investigación, siempre con el aval y apoyo de mi directora de tesis.

Igualmente estoy en total disposición de salvaguardar su identidad, así como a omitir cualquier tipo de comentario juicioso con respecto a la información.

Me comprometo a brindarle un reporte de los resultados del proyecto de investigación y atender cordialmente a cualquier inquietud que se presente en la realización de este trabajo.

Mtra. Andrea Medina Téllez Girón
Estudiante de Doctorado en Educación ICE-UAEM

Contacto:

Si usted tiene preguntas o dudas respecto a este estudio, puede comunicarse con:

Investigadora: Mtra. Andrea Medina Téllez Girón
 Estudiante de Doctorado en Educación ICE-UAEM
 Correo electrónico: amedinatg@gmail.com
 Teléfono celular: (777) 1439689

Directora de tesis: Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
 Profesora e Investigadora de Tiempo Completo ICE-UAEM
 Correo electrónico: maria.zorrilla@uaem.mx
 Tel. 3297000 ext. 3287

Anexo 2. Planeación (versión participante)

Nombre la asignatura: Interculturalidad/tercer parcial
 Instructora: Andrea Medina Téllez Girón
 Horario: lunes y miércoles de 8:30 a 10:00
 Periodo: noviembre 2018

amedinatg@gmail.com

Objetivo: Analizar un caso cultural aplicando las herramientas teóricas para comprenderlo. El caso es la cultura gótica en México que sirve para plantearnos los puentes comunicacionales en la brecha comunicativa. Cada día se abordará un texto sobre la cultura gótica que se analizará en las sesiones para que se conteste la pregunta, ya que lo gótico sirve como brecha cultural, ¿por qué se emplea lo gótico como puente comunicacional en los textos analizados en clase que hablan sobre la cultura mexicana?

Descripción del parcial: Se ofrece un panorama de lo gótico, sus temas, figuras y evolución en el tiempo para introducir el caso. Cada día se dará una explicación teórica que ayudará a desempeñar la actividad propuesta para la sesión. Los textos que se

analizarán son producciones mexicanas contemporáneas: un cortometraje, una narración electrónica y un artículo académico. Se empleará la plataforma educativa de e-UAEM, en ella encontrarán las sesiones por fecha. En cada sesión se ofrece el material de lectura bajo el nombre de "lectura maldita"; un foro en el que compartirán tareas o la actividad de las sesiones; Confesiones de un alma penitente es el diario, donde escribirán bajo un seudónimo gótico de su elección su experiencia en las sesiones, es muy importante su reflexión. En Lecturas malditas se encuentra el material del curso: lecturas, presentaciones, rúbrica, ¿Qué demonios es...? esta última es una lista de características que nos facilitarán cada una de las actividades que realizaremos. Al final del parcial se debe elaborar un texto de manera individual que refleje su postura a la pregunta del parcial (fotografía, ensayo, juego, etc.) mencionada arriba. La entrega se cargará en la plataforma y constará de: el texto, una breve reseña de 21 líneas sobre su texto y una presentación breve ante grupo de cinco minutos. Los lineamientos de la entrega parcial estarán disponibles en la plataforma.

Sesión	Lecturas/actividad	Tarea
1	Introducción al parcial	Entrada de Confesiones Búsqueda y lectura de recurso "música e identidad" Compartir ¿Qué demonios busco? Leer "Jóvenes góticos..."
2	Lectura: <i>Jóvenes góticos incipientes</i> , Bolaños 2011	Entrada de Confesiones Búsqueda y lectura de recurso "Mujeres icónicas mexicanas" Imprimir y llevar a sesión: ¿Qué demonios estoy leyendo?
3	Cortometraje: <i>México bárbaro</i> , Lex Ortega, et al.. 2015	Entrada de Confesiones Imprimir y llevar a sesión: ¿Qué demonios estoy leyendo?
4	Lectura: <i>Tatuaje</i> , Jiménez 2015	Entrada de Confesiones Imprimir y llevar a sesión: ¿Qué demonios estoy leyendo?
5	Organización de información	Entrada de Confesiones Imprimir y llevar a sesión: ¿Qué demonios sin sentido?
6	Creación de reseña	Entrada de Confesiones Imprimir y llevar a sesión: ¿Qué demonios hago?
7	Presentación final grupo 1 (sorteo)	Entrega de texto, reseña y presentación oral
8	Presentación final grupo 2 (sorteo)	Entrega de texto, reseña y presentación oral

Recursos:

Jiménez, R. (2015). *Tatuaje*. México: Centro Cultural Digital. <http://tatuaje.centroculturaldigital.mx/> Narrativa digital en la que un investigador debe resolver un caso misterioso.
Bolaños, F. (2011). "Jóvenes góticos incipientes". *Culturales VII* (13) pp.85-112. Estudio sociológico sobre los intereses y diferencias de los grupos góticos en México.
Ortega, L., et al.. (2015). *México Bárbaro*. México: Raven Banner. Compilación de cortometrajes en los que se explora el miedo en México.

Anexo 3. Planeación de intervención por sesión

Sesión 1

(Los ajustes tras el piloto se muestran en azul) Informar a los estudiantes-participantes sobre los siguientes puntos (30 min):

1. La naturaleza del parcial. Se les informará que el taller forma parte de una investigación para conocer el grado de inserción en la cultura digital en estudiantes universitarios.
2. Se leerá en voz alta **Consentimiento informado** para emplear la información generada en el curso con fines de la investigación y se pedirá que la firmen.
3. Se explica la planeación del parcial.

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión: El lenguaje como brecha comunicativa				Competencia a desarrollar en la sesión: Necesidad de información			
Objetivo de la sesión: Identificar el uso del lenguaje como un elemento diferenciador				Indicador de las competencias: Identifica la necesidad de información			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
Exposición de facilitador con apoyo en Prezzi sobre definición del gótico y sus temas. (30 min)	- Exposición oral del profesor, solicita participación de estudiantes		-Presentación en Prezzi				
Se presentan imágenes y se solicita a estudiantes responder si poseen o no temática gótica y porqué. Esta actividad se lleva a manera de plenaria (15 min)			-Imágenes de póster de películas, cantantes, etc.				
Cierre de sesión, recuperar ideas principales. (5 min)	Se solicita la participación a tres personas para hacer una retroalimentación de la sesión						
La actividad de tarea para la siguiente sesión es: 1. Leer "Jóvenes" disponible en Lecturas malditas 3. Realizar entrada de Confesiones en plataforma. (5 min)		1. Leer "Jóvenes" 3. Realizar entrada de Confesiones.	1. Plataforma educativa sección Lecturas malditas donde se encuentra lectura "Jóvenes..." 3. Plataforma educativa sección Confesiones	2. En plataforma sección Foro: Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema de "Música y gótico" Compártelo en esta sección. Escribe una sinopsis de cinco líneas. Cuando busques tu texto responde "¿Qué demonios busco?" según lo que hayas hecho. 4. Imprimir y llevar a clase ¿Qué demonios estoy leyendo? (en Lectura maldita)		2. En plataforma sección Foro: Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema de "Música y gótico" Compártelo en esta sección. Escribe una sinopsis de cinco líneas. Comparte "¿Qué demonios busco?" con los resultados de tu búsqueda. 4. Imprimir y llevar a clase ¿Qué demonios estoy leyendo?	2. Búsqueda de recurso 4. Plataforma sección Lecturas malditas: Qué demonios busco y Qué demonios estoy leyendo

Sesión 2

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión: La brecha comunicativa croscultural				Competencia a desarrollar en la sesión: Busca información específica en diferentes fuentes para responder a necesidades de información planteadas en el programa.			
Objetivo de la sesión: Determina prejuicios crosculturales de lo gótico en México.				Indicador de las competencias: Encuentra información que satisfice necesidades de información en cantidad y pertinencia aplicando estrategias de búsqueda mostrando disposición de búsqueda profunda.			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
Explicar el plan de trabajo de sesión (1 min)	Exposición oral de profesor		Pintarrón y plumón				
Responder dudas sobre la lectura (5 min)	Responder preguntas sobre lecturas que imposibilitan comprensión		Anotar en pintarrón sobre temas que se van a profundizar durante la sesión				
				Entonces, si no hay más preguntas quiero asegurarme que tengan un panorama claro sobre lo que discute Bolaños en este artículo, vamos a contestar de forma individual ¿Qué demonios leo? Si no saben a qué se refiere es mejor dejarlo en blanco, no se preocupen es sólo por la investigación, no contará en su calificación. (10 min)	Responder lista de cotejo ¿Qué demonios leo?		Lista de cotejo ¿Qué demonios leo?
El facilitador solicita que se reúnan en grupos de cuatro personas y les reparte temas de la lectura (20 min)	-Discusión en grupos de cuatro estudiantes		-Lista de temas de análisis				
El facilitador después de monitorear el trabajo en equipo hace un círculo donde cada grupo expone el tema que les tocó discutir y las conclusiones a las que llegaron. (20 min)	-Trabajo en plenaria						
El facilitador anota cada uno de los temas y las preguntas que van surgiendo para irlas y dirigir las al planteamiento del autor. (10 min)							
Cierre de sesión, recuperar ideas más importantes (5 min)							
				Para realizar la tarea de esta sesión, que es otra búsqueda, les voy a dar unos consejos muy fáciles que les van a ayudar mucho en todas sus clases. Facilitador expone búsqueda (15 min)	Presentación oral		Presentación de búsqueda emaze
La actividad de tarea para la siguiente sesión es: 2. Realizar entrada de Confesiones (1 min)		2. Realizar entrada de diario en Confesiones	-Plataforma educativa sección Confesiones	1. En Foro: Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema "Mujeres icónicas mexicanas". Compártelo en esta sección. Escribe una sinopsis de cinco líneas. Comparte "¿Qué diablos busco?" Identifica de tu lectura: tema, propósito, objetivo, tesis, tres argumentos, si hay falacias cuáles son. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios leo?"		1. En Foro: Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema "Mujeres icónicas mexicanas". Compártelo en esta sección. Escribe una sinopsis de cinco líneas. Identifica de tu lectura: tema, propósito, objetivo, tesis, tres argumentos, si hay falacias cuáles son. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios leo?"	-Búsqueda y selección de artículos -Plataforma educativa sección de Foro Plataforma sección lecturas malditas en donde están ¿Qué demonios..?

Sesión 3

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión: El lenguaje corporal como brecha comunicativa. La negociación del carácter nacionalista				Competencia a desarrollar en la sesión: Evalúa un texto según el autor, información y recurso para seleccionar el más confiable de acuerdo con la necesidad planteada en el programa.			
Objetivo de la sesión: Identificar el significado del lenguaje corporal y la negociación del carácter nacionalista en el cortometraje.				Indicador de las competencias: Discrimina información empleando lista de cotejo aportando una justificación de selección de resultados.			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/Estrategias
				- Vean este lienzo en rojo de Rothko, ¿no han estado en una situación similar donde alguien les dice que es algo grandioso y ustedes solo ven rojo? ¿no saben que ver? Para que eso no suceda, ni tampoco suceda con las lecturas veamos en qué hay que fijarnos en un texto cualquiera que sea. Facilitador expone la evaluación (20 min).	Exposición oral de facilitador		-Presentación en emaze de evaluación
				Ejemplificar análisis de evaluación con la lectura de sesión anterior (10 minutos)	Llenado de lista de cotejo con la información de lectura de sesión anterior		-Lista de cotejo Qué demonios leo
Ver el corto "Dia de los muertos" (7 min)	Ver el cortometraje en el salón		Cortometraje				
				Identificar del corto: tema, propósito, objetivo, tesis, tres argumentos, si hay falacias cuáles son. Analizar cortometraje con la lista de cotejo Qué demonios leo (15 min)	Identificar del corto: tema, propósito, objetivo, tesis, tres argumentos, si hay falacias cuáles son. Analizar corto con la lista de cotejo Qué demonios leo		-Lista de cotejo Qué demonios leo
				Se profundiza análisis mediante imágenes del corto e imágenes que lleva el facilitador (20 min)	Se proyectan imágenes para análisis de corto		-Imágenes en power point
Cierre de sesión: recuperar ideas principales (3 min)	Se solicita a tres estudiantes dar una retroalimentación breve						
La actividad de tarea para la siguiente sesión es: 2. Leer "Tatuaje" 3. Realizar entrada de Confesiones.		2. Leer "Tatuaje" 3. Realizar entrada de Confesiones.	-Plataforma educativa sección Confesiones y sección lecturas malditas	1. En Foro. Comparte actividad en clase de esta sesión. 4. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios sinsentido?"		1. En Foro: Comparte actividad en clase de esta sesión. 4. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios sinsentido?"	-Plataforma educativa sección Foro y Lecturas malditas

Sesión 4

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión: El código de conducta social				Competencia a desarrollar en la sesión: Organizar información de lectura para encontrar quién es el autor intelectual dentro de la narración.			
Objetivo de la sesión: Determinar influencia del código de conducta social en la comprensión del entorno.				Indicador de las competencias: Construye una lógica de razonamiento enlazando el contenido que proviene de la narración para dar respuesta al caso mostrando paciencia y constancia en establecer interrelaciones.			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
Despejar dudas sobre la lectura, anotar pregunta de sesión cuál es la influencia del código de conducta social en la comprensión del entorno. (10 min)	Despejar dudas sobre la lectura, anotar pregunta de sesión cuál es la influencia del código de conducta social en la comprensión del entorno.		Plumones y pintarrón				
				Hubo mucha información en la narración, ¿cierto? Vamos a organizarla para poder entender la trama y encontrar la respuesta. El docente explica qué es una macroestructura y una superestructura, además de la red de ideas que tienen que hacer con el objetivo de que conocer al autor intelectual del caso. El facilitador ofrece tres datos (25 min)	Exposición facilitador		Plumones y pintarrón Qué demonios sinsentido
Se realiza una discusión sobre la actividad si pudieron resolver la pregunta o no. (20 min)	Se realiza una discusión sobre la actividad si pudieron resolver la pregunta o no.		Plumones y pintarrón				
La actividad de tarea para la siguiente sesión es: 1. Redactar entrada de Confesiones		1. Redactar entrada de Confesiones	-Plataforma sección Confesiones	2. En Foro: Del texto de <i>Tatuaje</i> identifica: cómo se llama el autor, quién es el autor, cuáles son los datos indispensables del recurso (año de publicación, editorial, país, registro de publicación), cuál es su aparato crítico (a quién está citando en el texto), de dónde provienen las citas. 3. En Foro comparte de esta sesión "Qué demonios sinsentido"		2. En Foro: Del texto de la sesión anterior identifica: cómo se llama el autor, quién es el autor, cuáles son los datos indispensables del recurso (año de publicación, editorial, país, registro de publicación), cuál es su aparato crítico (a quién está citando en el texto), de dónde provienen las citas. 3. En Foro comparte "Qué demonios sinsentido"	Plataforma sección Foro

Sesión 5

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión:				Competencia a desarrollar en la sesión: Organizar la información del programa para dar respuesta a la necesidad mediante la red de ideas.			
Objetivo de la sesión:				Indicador de las competencias: Construye una lógica de razonamiento enlazando el contenido que proviene del programa para dar respuesta a la necesidad de información mostrando paciencia y constancia en establecer interrelaciones.			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
				Hubo mucha información en estas semanas, ¿cierto? Vamos a prepararnos para la entrega del parcial. El facilitador explica la entrega que realizarán y la importancia de la red de ideas. Para organizar toda la información y responder la pregunta que nos convoca, vamos a realizar la red de ideas. El facilitador establece puente entre la sesión anterior y esta ya que es la misma actividad. Expone consejos de organización. (30 min)	-Exposición de facilitador		Presentación emaze de organización Lista de cotejo qué demonios sin sentido (red de ideas)
				Facilitador explica de nueva cuenta la red de ideas y recuerda los textos que se analizaron en las sesiones. Los participantes realizan su red de ideas. (40 min)	Trabajo individual Facilitador monitorea trabajo individual		
Tarea: 1.Redactar entrada de Confesiones (5 min)		1.Redactar entrada de Confesiones	Plataforma sección Confesiones	2. En Foro: Comparte "Qué demonios sinsentido"		2. En Foro: Comparte "Qué demonios sinsentido"	Plataforma sección Foro

Sesión 6

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión:				Competencia a desarrollar en la sesión: Diseñar un producto para responder la necesidad de información del programa según su respuesta.			
Objetivo de la sesión:				Indicador de las competencias: Redacta una reseña de su producto considerando: ética (citación), propósito, contenido, público y medio adecuado.			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
				El producto que se le solicita además de responder la pregunta debe ser original creativo. Facilitador expone Creación (10 min)	Exposición de facilitador con preguntas de estudiantes		Presentación emaze creación
				Facilitador explica la entrega que consta de tres elementos: el producto, reseña del producto y una presentación oral de 5 min usando Power Point. Ofrece los lineamientos de la reseña, ofrece lineamientos del producto con la rúbrica y ofrece lineamientos para elaborar un Power Point (30 min)	Exposición de facilitador con preguntas de estudiantes		Lineamientos de reseña Lineamientos de rúbrica Presentación Cómo usar Power Point
				Estudiantes trabajan reseña. Facilitador sortea mientras trabajan el día de su presentación sesión 7 u 8 (40 min)	Trabajo individual monitoreado por facilitador		
La tarea para la siguiente sesión: 1.Entrada de Confesiones (5 min)		1.Entrada de Confesiones	Plataforma sección Confesiones	2.Crear el producto final En Foro: Comparte "Qué demonios hago" de tu producto 3. Cargar documentos de entrega (reseña, texto, Power Point) en sección Entrega 4. Llevar impresa Rúbrica		2.Crear el producto final En Foro: Comparte "Qué demonios hago" de tu producto 3. Cargar documentos de entrega (reseña, texto, Power Point) en sección Entrega 4. Llevar impresa Rúbrica	Plataforma sección Foro y Entrega Rúbrica

Sesión 7 y 8

Tendiendo puentes comunicacionales en la brecha comunicativa				Literacidad transmedia			
Tema de la sesión:				Competencia a desarrollar en la sesión: Presentar oralmente su entrega para socializarla dentro de clase.			
Objetivo de la sesión:				Indicador de las competencias: Contesta preguntas de reflexión sobre el curso honestamente			
Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias	Contenido	Actividad en el aula	Actividad de tarea	Herramientas/ Estrategias
				Facilitador evidencia diseño de literacidad transmedia (5 min)			
				Los estudiantes realizan una presentación de su producto. (70 min)	Presentación oral de entrega		-Rúbrica -Presentaciones orales
				La última tarea es redactar Confesiones (2 min)		Redactar entrada en Confesiones	Plataforma sección Confesiones

Anexo 4. Rúbrica

	Insuficiente 1	Suficiente 3	Notable 4	Sobresaliente 5
Contenido	Redacta un guion en el que manifiesta el tópico, macroestructura, las superestructuras no están definidas o bien el guion no tienen relación con la presentación final.	Redacta un guion en el que manifiesta el tópico, macroestructura y las superestructuras que componen su producto las cuales dan respuesta a la necesidad de información planteada. Ofrece de forma escrita una reseña (electrónica).	Redacta un guion en el que manifiesta el tópico, macroestructura y las superestructuras que componen su producto las cuales dan respuesta a la necesidad de información planteada desde un punto de vista diferente. Ofrece de forma escrita una reseña (electrónica).	Su producto manifiesta el tópico, macroestructura y las superestructuras que lo componen, las cuales dan respuesta a la necesidad de información planteada desde un punto de vista diferente, determina el público al que va dirigido, el medio a emplear y el propósito que persigue. Ofrece de forma escrita una reseña (electrónica).
Diseño	Da crédito a recursos ajenos, pero cumple insuficientemente con las especificaciones del medio y género.	El medio seleccionado potencializó la macroestructura, da crédito a recursos ajenos, cumple con las especificaciones del medio y género.	El medio seleccionado potencializó la macroestructura, da crédito a recursos ajenos, cumple con las especificaciones del medio y género, las funciones y organización de las subestructuras.	El medio seleccionado potencializó la macroestructura, da crédito a recursos ajenos, cumple con las especificaciones del medio y género, las funciones y organización de las subestructuras responde al propósito y macroestructura.
Técnico	Existen tantos errores técnicos que interfieren con el mensaje y distraen al lector.	Existen detalles técnicos que no interfieren con la comprensión del mensaje ni roban la atención del lector.	Existen contados detalles técnicos que además de no interferir con el contenido del mensaje el espectador común no percibe que están ahí.	No hay errores de técnicos o de formato.
Socialización	Lee los apoyos gráficos que elaboró. Sus respuestas no coinciden con las preguntas del auditorio.	Ofrece de manera oral una reseña de su producto con <u>apoyos</u> gráficos, responde preguntas de auditorio	Ofrece de manera oral una reseña sucinta de su producto con <u>apoyos</u> gráficos responde fluidamente preguntas de auditorio	Ofrece de manera oral una reseña sucinta, interesante de la mano con los <u>apoyos</u> gráficos, responde fluidamente preguntas de auditorio
Logros:	Aspectos por mejorar:			

Anexo 5. Entradas de diario

Instrucción: Almas penitentes: este es un espacio para puedan desahogar su mar de dolor, los destellos de alegría y el enojo guardado durante las sesiones del taller. Es muy importante la precepción y la manera en la que van experimentando las lecturas junto con las herramientas de trabajo. -Diablo Guardian

Sesión	Categoría	Pregunta
1	Búsqueda	Alma penitente, confiesa: ¿Cuál ha sido tu experiencia en la primera sesión?, ¿Qué te ha parecido la tarea?, ¿qué guardas en tus pensamientos oscuros sobre esta sesión?
2	Evaluación	Alma penitente, confiesa: ¿qué te ha parecido la lectura?, ¿qué cosas nuevas has encontrado?
3	Evaluación	Alma penitente, confiesa: ¿qué guardas en tus pensamientos oscuros sobre esta sesión?, ¿qué elementos han abierto o cerrado tu horizonte?
4	Organización	Alma penitente, confiesa: ¿te has perdido en las lecturas?, ¿cuál ha sido tu experiencia en este mundo intertextual e hipertextual?
5	Creación	Alma penitente, confiesa: ¿cómo te fue en esta sesión?
6	Reflexión Esta entrada no es en el diario sino en plenaria de forma oral al cierre del taller.	¿qué me pareció el curso?, ¿me aportó algo diferente a los demás cursos?, si 100 es el total ¿en qué porcentaje lo recomendaría a otros estudiantes?, ¿agregaría otro material a la sesión o enfatizaría algún otro aspecto que se dejó de lado?, ¿cuál ha sido tu perspectiva de leer un fenómeno cultural desde diferentes producciones?, ¿has experimentado confusión, cómo has lidiado con eso?, ¿te resulta difícil procesar mucha información?, ¿qué estrategias usas, experimentas lo mismo en otros medios (sesión, trabajo)? ¿te han ayudado las estrategias del curso? ¿por qué? ¿Consideras que el producto exteriorizó tu aprendizaje?, ¿experimentaste alguna frustración o sensación de logro? ¿la participación de mis compañeros fue pertinente?, ¿me nutrí de sus aportaciones?, considero que el desempeño del docente fue..., las estrategias que empleo fueron..., Me pondría un... de rendimiento en sesión, ¿qué tanto aproveché el curso y me dediqué a él?

Anexo 6. Instrucciones para Foro

Sesión	Categoría	Instrucción
1	Búsqueda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema de "la Santa Muerte". No se deben repetir. 2. Compártelo en esta sección. 3. Escribe aquí mismo una sinopsis de cinco líneas. 4. Comparte "¿Qué demonios busco?" con los resultados de tu búsqueda
2	Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Encuentra y lee un texto (escrito o audiovisual) con el tema "mujeres icónicas mexicanas". No se deben repetir. 2. Compártelo en esta sección. 3. Escribe aquí mismo una sinopsis de cinco líneas. 4. Identifica de tu lectura: tema, propósito, objetivo, tesis, tres argumentos, si hay falacias cuáles son. 5. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios estoy leyendo?"
3	Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Del texto de la sesión anterior identifica: cómo se llama el autor, quién es el autor, cuáles son los datos indispensables del recurso (año de publicación, editorial, país, registro de publicación), cuál es su aparato crítico (a quién está citando en el texto), de dónde provienen las citas. 2. Comparte "¿Qué demonios estoy leyendo?" de esta sesión 3. Imprime y lleva a sesión "¿Qué demonios sinsentido?"
4	Organización	1. Comparte "Qué demonios sinsentido"
5	Creación	1. Comparte "Qué demonios hago" de tu producto
6	Presentación final	<ol style="list-style-type: none"> 1. El producto de la sesión, el que ustedes van a elaborar da respuesta a la pregunta si porqué se emplea el repertorio gótico en producciones contemporáneas en México. Recuerden que su propuesta debe engarzar las lecturas que hemos analizado en sesión, es un producto propio, nada de ser abstractos y entregar una hoja en blanco. Si el producto se trata de un ensayo o un cuento la extensión mínima y máxima es de tres cuartillas completas, letra Times New Roman, 12 puntos, doble espacio, márgenes de 2.5 por los cuatro lados, tamaño de hoja estándar o carta. Revisen la Rúbrica: http://e-insedu.uaem.mx/pluginfile.php/14225/mod_assign/intro/Rubrica.docx 2. Recuerden acompañar el producto de una reseña de 20 líneas a computadora. La reseña, como les comenté tienen una pequeña introducción en la que describen su producto, qué medio y modo sensorial emplean (foto, cuento, ensayo, cartel, entrevistas, podcast, etc.), a qué público va dirigido y qué propósito tienen. En el desarrollo explican el modo espaciotemporal y semiótico que conforma su producto lo quisieron dar a entender y cómo su propósito hila las lecturas que leímos. Finalmente, la conclusión en la que se ofrece una opinión global de su producto. 3. El producto lo van a presentar en sesión (es la categoría de socialización de la rúbrica) para ello deben hacer una breve exposición de 5 minutos, obviamente la reseña será su guion de presentación,

	les pido que revisen de nuevo "Cómo usar Power Point" en: http://e-insedu.uaem.mx/pluginfile.php/14225/mod_assign/intro/Presentacionppt.ppt
--	---

Bienvenida:

Los saludo almas y les doy la bienvenida a esta humilde morada cibernética. A pesar de que nuestro encuentro será brevísimo, bajaremos como Dante a las profundidades infernales de los tres textos que analizaremos, de los cuales espero que aprecien la angustia, el mal. Realizarán sus "Confesiones" cada vez que nos veamos para que pueda sondear sus oscuros pensamientos; en "Lecturas malditas" encontrarán los textos de este recorrido. He diseñado "Tips" y guías especiales "¿Qué demonios...?" para que puedan realizar sus asignaciones con mayor efectividad. Todo esto para que ayudarnos a crear una entrega final que manifieste su postura irreverente contra todo, contra el sistema, contra la autoridad, contra la política, contra la religión, hasta contra la pereza... y en el ánimo gótico respondan el enigma del taller. Solo así podrán obtener lo que buscan aquí, su liberación de 12 horas de formación cultural.

A falta de Virgilio, seré yo "Diablo Guardián" su guía en este breve recorrido. Encontrarán en la Bienvenida nuestro plan de viaje. ¡Oh, almas penitentes! les conjuro, déjense llevar.

Soy Diablo Guardián, su guía en este taller de lo gótico en México. Espero que a lo largo de estas sesiones su punto de vista de lo gótico se amplíe y las lecturas hagan eco en su mundo para acomodarlo. También espero que participen mucho, expresen sus ideas sobre las lecturas, así no solo sabré que están leyendo sino cómo están interpretando lo que leen. Queridas almas penitentes, déjense llevar en este breve recorrido.

Anexo 7. Listas de cotejo

¿Qué demonios busco?

Instrucciones. Contesta según las siguientes preguntas mientras estás realizando tu búsqueda. Compártelo en el Foro.

Preguntas	SÍ	NO
¿Leíste el texto de Jóvenes incipientes antes de buscar?		
Emplee otro buscador que no fuera Google		
¿Cuál?		
Usé alguna estrategia de búsqueda (palabras clave, sinónimos, términos relacionados, otro idioma, comillas...)		
¿Cuáles?		
¿Qué palabras empleaste?		
¿Cuántos resultados arrojó tu búsqueda inicial?		
Si la refinaste, ¿cuántos resultados volvió a arrojar?		
¿Los resultados que encontraste eran relevantes?		
Porqué		
¿Cuántos consultaste antes de decidir qué texto compartir en sesión?		
¿Qué te hizo elegir ese texto?		

¿Qué demonios estoy leyendo?

Instrucciones. Esta es una propuesta que te ayudará a leer diferentes producciones mediáticas sin la necesidad de ser un experto en las diferentes modalidades de presentación, ya que la estructura de un texto sea cual sea, siempre es la misma.

- I. Modalidad material
 - a. Identifica de qué medio se trata
 - b. Desde qué punto de vista se estructura (estilo directo intramedial, estilo indirecto extramedial)
 - c. Existen otras perspectivas (voces no oficiales)
 - d. Composición. Relación entre las partes y el conjunto que logran unidad en la variedad y variedad en la unidad.
 - i. En qué forma está organizado (cuadros, escenas, sinfonía, capítulos)
 - ii. En qué forma se organiza al interior: hilos de la "acción" o representación
 - iii. Armonía: Coherencia organizativa entre elementos de expresión
 - e. Armonía: Coherencia organizativa entre elementos de expresión
 - f. Diseño artístico: recursos propios del tipo de representación, géneros, figuras, fórmulas.
 - g. Contraste. Elementos que se emplean para crear una tensión, matices, posibilidades, drama o composición, dinámica.
- II. Modalidad sensorial
 - a. Qué sentidos aplicas para apreciar este medio (vista, oído, gusto, tacto, olfato, emociones)

- b. El qué (ves, oyes, gustas, tocas, olfateas, emociona).
- III. Modalidad espacio temporal incluye la metarepresentación (*mise en abyme*)
 - a. Cómo está configurado el tiempo.
 - i. Objetivo: Cronológico
 - ii. Subjetivo: imaginación, memoria, sueño, asociación libre
 - iii. Manejo de planos: lineal, trasposición, obliteración, simultaneidad
 - iv. Manejo de tiempo: adelanto, retroceso
 - b. Manejo del espacio
 - i. Externo u objetivo
 - ii. Interno: sueño, memoria, fluir psíquico, imaginación
 - c. Tiempo: ritmo (sucesión ordenada de elementos, pulso, duración, acentuación pausa, cadencia)
- IV. Modalidad semiótica (creación de significado: índice, icono, símbolo)
 - a. Del medio o externo manera en la que se emplea las formas de representación del medio apropiada o inapropiadamente para agregarle sentido al mensaje (exceso de silencios, páginas en blanco, danza hierática...)
 - b. Del contenido o interno están dentro de la representación a manera de guiño o índice, a manera de parecido, semejanza o icono, a maneja de convención o símbolo.

¿Qué demonios sinsentido?

Instrucciones. Hasta ahora hemos analizado las tres lecturas del curso, toca entonces un proceso a la inversa, de síntesis. Sigue el ejemplo que realizamos en sesión:

1. Identifica y escribe por cada lectura (incluyendo tus búsquedas) un tópico, una macroestructura anótalas dentro de un círculo; y tres superestructuras que se desprendan de él. Usa palabras claves, no oraciones ni frases. Al final tendrás cinco círculos con quince palabras flotantes.
2. Realiza conexiones entre tópicos, macroestructuras y superestructuras que consideres que se relacionan de manera estrecha.
3. Establece qué partes se relacionan, se complementan o se diferencian mediante rectángulos en los que escribas este tipo de relación.
4. Agrega elementos externos que te ayuden a dar sentido a tu esquema.
5. Construye una lógica de razonamiento que te permita hilvanar estos puentes como respuesta a la necesidad del curso. Recuerda mantener un punto de vista propio y diferente

¿Qué demonios hago?

Instrucciones. Esta es una guía para asistir la creación de tu producto, si en la evaluación desmenuzamos el esqueleto de los textos, ahora te toca a ti crear uno, por lo que vamos a emplear las mismas categorías.

Mi respuesta a la necesidad del curso es:

Qué propósito tengo

A qué público va dirigido

- I. Modalidad material
 - a. Identifica de qué medio se trata
 - b. Desde qué punto de vista se estructura (estilo directo intramedial, estilo indirecto extramedial)
 - c. Existen otras perspectivas (voces no oficiales)
 - d. Composición. Relación entre las partes y el conjunto que logran unidad en la variedad y variedad en la unidad.
 - i. En qué forma está organizado (cuadros, escenas, sinfonía, capítulos)
 - ii. En qué forma se organiza al interior: hilos de la "acción" o representación
 - iii. Armonía: Coherencia organizativa entre elementos de expresión
 - e. Armonía: Coherencia organizativa entre elementos de expresión
 - f. Diseño artístico: recursos propios del tipo de representación, géneros, figuras, fórmulas.
 - g. Contraste. Elementos que se emplean para crear una tensión, matices, posibilidades, drama o composición, dinámica.
- II. Modalidad sensorial
 - a. Qué sentidos aplicas para apreciar este medio (vista, oído, gusto, tacto, olfato, emociones)
 - b. El qué (ves, oyes, gustas, tocas, olfateas, emociona).
- III. Modalidad espacio temporal incluye la metarepresentación (*mise en abyme*)
 - a. Cómo está configurado el tiempo.

- i. Objetivo: Cronológico
 - ii. Subjetivo: imaginación, memoria, sueño, asociación libre
 - iii. Manejo de planos: lineal, trasposición, obliteración, simultaneidad
 - iv. Manejo de tiempo: adelanto, retroceso
 - b. Manejo del espacio
 - i. Externo u objetivo
 - ii. Interno: sueño, memoria, fluir psíquico, imaginación
 - c. Tiempo: ritmo (sucesión ordenada de elementos, pulso, duración, acentuación pausa, cadencia)
- IV. Modalidad semiótica (creación de significado: índice, icono, símbolo)
 - a. Del medio o externo manera en la que se emplea las formas de representación del medio apropiada o inapropiadamente para agregarle sentido al mensaje (exceso de silencios, páginas en blanco, danza hierática...)
 - b. Del contenido o interno están dentro de la representación a manera de guiño o índice, a manera de parecido, semejanza o icono, a manea de convención o símbolo.

Anexo 8. Presentaciones y material marcado en las sesiones

Sesión 1

Panorama de lo gótico





Edad Media

Romances



S.XVIII

- Castillos
- Lugares inhóspitos
- Moralejas
- Terror
- Horror
- Laberintos
- Oscuridad
- Personajes reveladores
- Historia de amor imposible



- Simbolismo
- Retoman mitos
- Sagrado y profano
- Sublime
- Musicalidad
- Sombrios



S.XIX

- El yo
- La naturaleza
- El hombre byronesco
- La mujer
- Soledad
- Exceso
- Ciencia



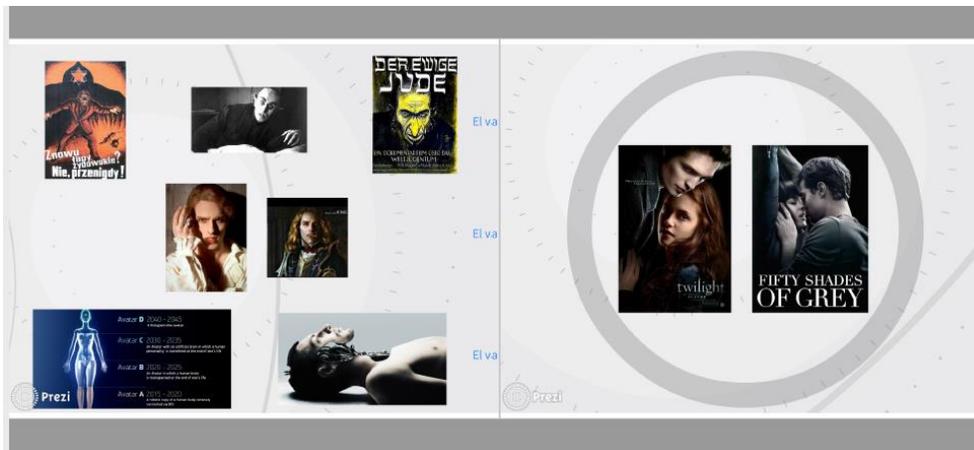


- Folklore
- Religión, guerra, amor
- América: ciudades, casas, fantasmas, crímenes, religión

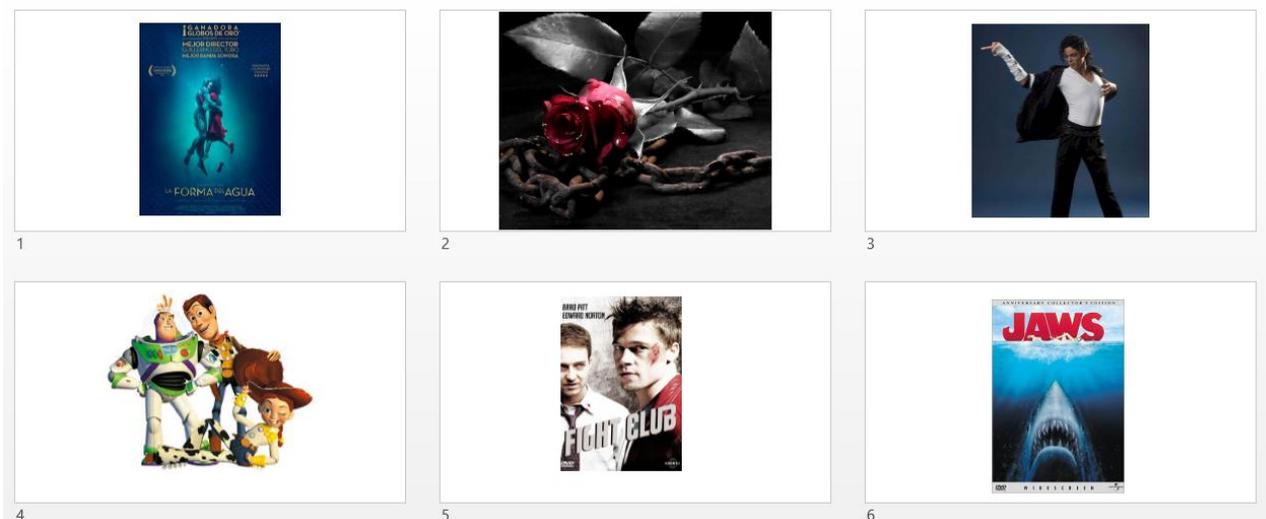
Siglo XX

- Ciencia
- Crimen
- Transgresión
- Pecado
- Dobles
- Violencia
- Horror
- Terror
- Muertos



Ejercicio con imágenes



Sesión 2

Preguntas de lectura

Describe los grupos góticos y sus características

¿Qué es ser rebelde?

¿Cuál es la relación entre religión y satanismo?

¿Qué representa satanás?

¿Por qué dice que son incipientes?

¿Qué características emplean para definir su grupo y qué función tienen?

Si la mayoría de los jóvenes no son fervientes religiosos o no conocen su religión, ¿por qué se afilian a grupos góticos?

Formación en literacidad transmedia



SLIDE 1



SLIDE 2



SLIDE 3



SLIDE 4

Sesión 3

Formación en literacidad transmedia



Falacias

- **Generalidad.** Todos van a votar por AMLO. Opinan geólogos autorizados que el continente americano contiene algunas de las más antiguas zonas del mundo.
- **Ignorancia.** No se ha encontrado responsable de la desaparición de los mil asesinatos en xoloyutitlán
- **Descalificar fuente.** Ninguna persona razonable cree en la existencia de Dios, ¿usted cree?
- **Descalifica persona.** El anticonstitucionalista de Castañeda cree que debemos revolver la participación ciudadana en la elección de candidatos.

Autor



* Qué es un estudiante, un investigador, un fan...
 * Con qué fin lo escribe: ofrece resultados de una investigación, es para entretener, comentar...
 * Desde dónde lo escribe: empresa noticiosa, universidad, observatorio, centro, proyecto personal, tiempos libres...

RECURSOS

01 Editorial

editorial de autor o pólita, editoriales pequeñas o grandes

02 ISSN

Figura en los datos elementales de una publicación

03 Monumento

Actualización de datos, enlaces caldos

04 Funcionalidad

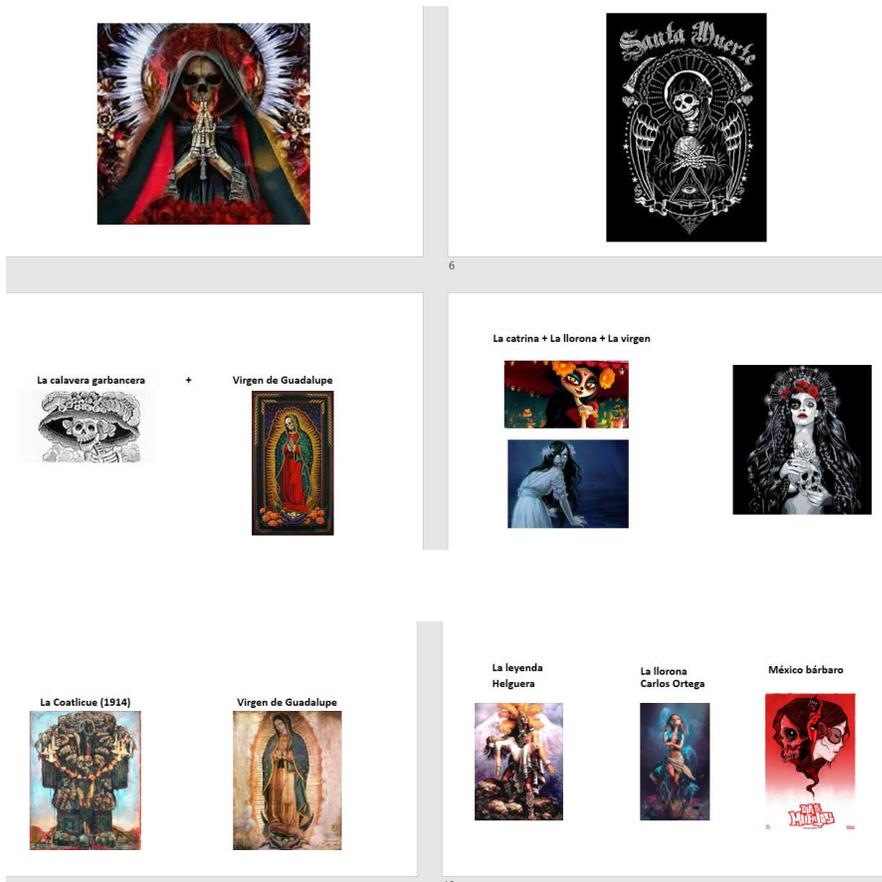
requiere de software especializado, visible en diferentes dispositivos, fácil acceso

05 Confabilidad

Datos elementales de publicación web, reputación de autor, citabilidad

Imágenes para análisis del cortometraje

<p>Ubi sunt</p> 	<p>Vanitas vanitatis</p> 	<p>Memento mori</p> 	<p>Mundus Inversus</p> 
			



Sesión 5

Formación en literacidad transmedia

10 tips
para organizar tu info

SLIDE 1

Reconocer Comparación Discrepancias
Conexiones Consistencia Hilado Lógica
Postura Necesidad de información

SLIDE 2

Ejercicio

Identifica y escribe:

- | El tópico
- | La macroestructura
- | Tres subestructuras
- | Establece conexiones de contenido (formar intertextualidad)
- | Cómo responden al planteamiento de curso

SLIDE 3

Sesión 6

Formación en literacidad transmedia



Creación

Información <https://www.youtube.com/watch?v=8dabw8>

Propósito	Público	Estructura	Cita
Informar, proponer, argumentar, demostrar...	general, padres, especialistas, estudiantes, niños...	contenido según el medio	La creación es importante, según Castillejo: "la esencia misma del alma" (1995, p.26)

Referencias
Castillejo, A. (1995). La creación del sujeto. España: Castalia.

SLIDE 1



Propuesta

Desarrolla	Integra
tus propias ideas	múltiples aproximaciones

Comparte valora tu trabajo, es útil para ser consultado

Propón un punto de vista diferente

SLIDE 2



Conoce diferentes medios

Selecciona el que potencialice tu mensaje

Diseña según el medio

Medio

SLIDE 3

Cómo usar Power Point



**CÓMO USAR
POWERPOINT**

EVITA LA VERGÜENZA DE
UNA MALA PRESENTACIÓN

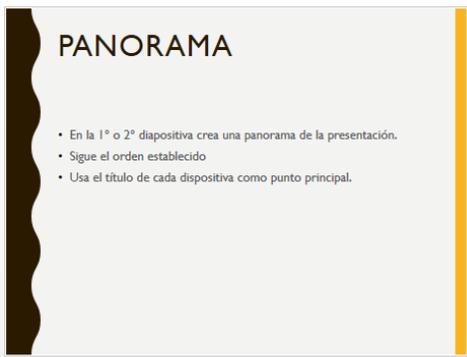
1



TIPS

- Panorama
- Estructura
- Fuente
- Color
- Fondo
- Gráficas
- Gramática
- Conclusiones
- Preguntas

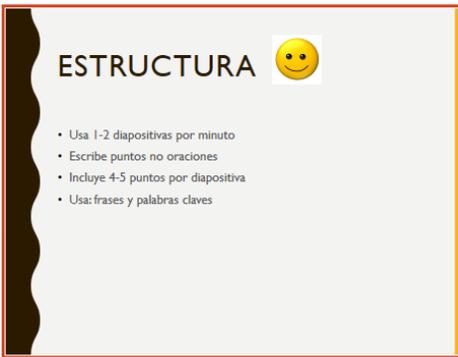
2



PANORAMA

- En la 1ª o 2ª diapositiva crea una panorama de la presentación.
- Sigue el orden establecido
- Usa el título de cada diapositiva como punto principal.

3



ESTRUCTURA 😊

- Usa 1-2 diapositivas por minuto
- Escribe puntos no oraciones
- Incluye 4-5 puntos por diapositiva
- Usa: frases y palabras claves

4

ESTRUCTURA

- Esta diapositiva tiene muchas palabras, porque estoy escribiendo usando oraciones. Emplear "Power point" no es lo mismo que usar Word, es decir, no estoy escribiendo por puntos. Al no hacerlo la lectura de esta diapositiva es difícil para la audiencia y para mí que deseo hacer una presentación por puntos. Por eso es necesario diseñar el contenido empleando palabras claves o frases. A pesar de que esta diapositiva dice lo mismo que la otra, ésta se ve más complicada, la audiencia se concentrará más en leer este párrafo que en escucharme.

5

ESTRUCTURA

- Muestra un punto a la vez:
 - Ayuda a la audiencia a concentrarse en lo que dices
 - La detiene de adelantarse con el contenido
 - Ayuda a que tu presentación esté enfocada

6

ESTRUCTURA

- No uses animación como distracción
- No abuses de la animación
- Sé consistente con la animación si la usas

7

FUENTE

- Usa mínimo 18 puntos
- Usa diferente tamaño para los puntos principales y secundarios
 - Esta fuente es de 24 puntos, la principal es de 28 y el título es de 36
- Usa fuente estandar: Times New Roman o Arial

8

FUENTE

- Si usas una fuente pequeña, tu audiencia no podrá leer lo que escribiste
- **USA MAYÚSUCULAS CUANDO SEA NECESARIO, ES DIFÍCIL LEERLAS**
- **Evita usar fuentes complicadas**

9

COLOR

- Que contraste con el fondo
 - Azul contra el fondo blanco
- Para reforzar la lógica de la estructura
 - Azul claro para títulos y oscuro para el texto
- Para enfatizar un punto
 - No abuses, sólo *ocasionalmente*

10

COLOR

- **Es muy difícil leer un color que no contrasta con el fondo**
- Usar un color para decorar es un distractor y es molesto.
- **Es inútil usar un color diferente para cada punto.**
 - Y para cada punto secundario
- **Tentar de ser creativo puede ser perjudicial.**

11

FONDO

- Usa un fondo sencillo
- De color claro
- El mismo fondo para todas las diapositivas

12

FONDO



- Evita los fondos que sean un factor que impidan la lectura
- Se consistente con el fondo que usas

13

GRÁFICAS



- Usa gráficas en lugar de tablas y palabras
 - Son más fáciles de comprender y retener
 - Es fácil visualizar una tendencia
- Siempre escribe títulos a las gráficas

14

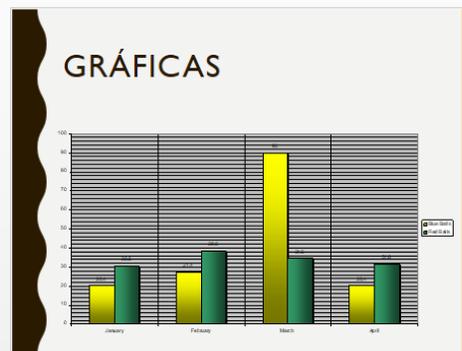
GRÁFICAS

	January	February	March	April
Blue Balls	20.4	27.4	90	20.4
Red Balls	30.6	38.6	34.6	31.6

15



16



17

GRÁFICAS



- Fuente pequeña
- Colores
- Falta título
- Sombreado de fondo

18

GRAMÁTICA

- Revisa:
 - acentos
 - ortografía
 - redacción

19

PREGUNTAS

- Termina tu presentación con una pregunta:
 - Invitando a la audiencia a participar
 - Proveer un apoyo visual durante preguntas
 - No termines de forma abrupta

20

CONCLUSIÓN

- Termina de manera efectiva
 - La audiencia recuerda las últimas palabras
- Usa una diapositiva para:
 - Resumir los puntos de la presentación
 - Sugerir nuevos campos de investigación

21

¡Es tu turno!

Fuente: Zheng, J. "Classroom Presentation and Interactive System Usability and Effectiveness". 2011. Technology for Education and Learning Proceedings. New York. <http://www.acm.org/publications/abstracts?id=1442389>

22