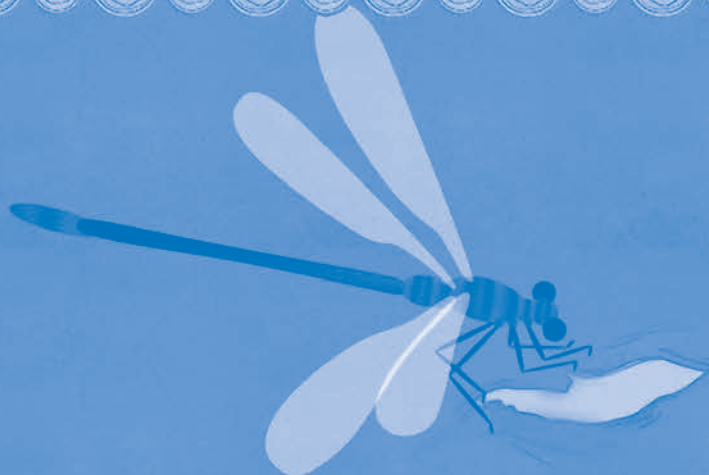




: 6



Consideraciones para la creación de un sistema-repositorio de productos transmediales educativos sobre patrimonio cultural

Mariano Salvador Carrillo

Periodista independiente

msalvacar@gmail.com

Artículo recibido: 17/10/2023. Revisado: 27/10/2023. Aceptado: 03/11/2023

Resumen: La educación forma parte de la naturaleza de las narrativas transmedia desde su origen. Dentro de los principios que impregnan lo transmedial, en la actualidad, la construcción de mundos gana relevancia sobre el relato en sí. Esta revisión supone una oportunidad para reconsiderar la educación transmedia como el vehículo ideal para acometer, a través de las TIC y los nuevos medios inmersivos e interactivos, la enseñanza de patrimonio cultural, material o inmaterial, tanto en el campo de la educación formal como informal. Para ello, se definen qué componentes y dinámicas deben contener este tipo de productos, y se apela a la colaboración interinstitucional con el objetivo de incentivar la creación de un repositorio, a modo de archivo, donde diseñar y agrupar experiencias educativas transmediales innovadoras, que sirvan como ejemplos e inspiración para otros productos similares..

Palabras clave: transmedia; educación; patrimonio cultural; repositorio; TIC.

Considerations for the creation of a repository-system of educational transmedia products on cultural heritage.

Abstract: Education has been part of the nature of transmedia narratives since their origin. Within the principles that permeate transmedia, nowadays, worldbuilding is gaining relevance over storytelling itself. This review is an opportunity to reconsider transmedia education as the ideal vehicle to undertake, through ICT and new immersive and interactive media, the teaching of cultural heritage, whether tangible or intangible, both formal and informal education. To this end, the components and dynamics that this type of product should contain are defined, and an appeal is made to inter-institutional collaboration with the aim of encouraging the creation of a repository, in the form of an archive, where innovative transmedia educational experiences can be designed and grouped together to serve as examples and inspiration for other similar products.

Keywords: transmedia; education; cultural heritage, archive; ICT.



Introducción: hacia una postransmedialidad

A comienzos de 2024, parece como si las narrativas transmedia (NT) se hubiesen disuelto en el acelerado ecosistema hiperaudiovisual presente. Superada una moda de adjetivación transmedial, que en muchas ocasiones eclipsaba la escasez de ideas de una industria de entretenimiento global, la transmedialidad se ha refugiado en los laboratorios de medios, las periferias creativas y el ámbito académico, convertida en un «cruce de caminos donde se dan cita investigadores de muy distintas disciplinas (Media Studies, Narratología, Artes Visuales, Marketing, Literatura Comparada, Semiótica, Estudios teatrales y de la *Performance*, *Games Studies*, Sociología, etc.)». (Sánchez-Mesa, Alberich-Pascual y Rosendo, 2016, p.2).

Por todo ello, la literatura sobre lo transmedial se ha convertido en un fecundo campo de reflexión y exploración sobre la eterna pulsión del ser humano de contarnos y dotarnos de sentido a través de historias y relatos. Aunque su impacto en la conversación medial queda lejos de las utopías participativas y democratizadoras que auspiciaban, opacadas en un escenario

actual de tintes distópicos: polarización, verdades alternativas y falsedades profundas, con que amenaza la inminente expansión de las inteligencias artificiales generales.

Ya Carlos A. Scolari apelaba a la velocidad hipersónica con que la ley de Moore Semántica desgastaba las terminologías relacionadas con la irrupción de nuevos medios y la necesidad de encontrar un sentido «post-transmedial» como una forma de «búsqueda de nuevos conceptos para definir no solo las nuevas experiencias narrativas sino también los procesos creativos que las generan». En este sentido, colocaba el concepto de «interfaz» en el centro de esa nueva búsqueda, reconvirtiendo la figura del productor transmedia en un «diseñador de interfaces narrativas». (2017). Lo singular de esta reconversión consiste, por un lado, en una apelación directa a la multidisciplinariedad del creador-productor transmedia, «mezclándose con el trabajo y el código, operando entre medias de distintas disciplinas siempre en busca de inspiración» (Lance Weiler en Sánchez-Mesa, 2019a, p.53). Asimismo, por considerar a este diseñador como un arquitecto de mundos narrativos a través de estas interfaces. Esta resignificación impulsa la idea de transmedialidad de mane-

ra más que significativa, porque como afirma Sánchez-Mesa: «los relatos transmediales *radicales* o de nueva generación (siglo XXI), tiene que ver menos con el «story-telling» o relato en sí, que con la construcción, habitabilidad, expansión y participación en «mundo narrativos» (2019b, p.17).

La hipótesis que lanza este artículo es que la creación de mundos narrativos transmediales es una herramienta eficaz para la educación transmedia. En concreto se toma como referencia aquella que tiene como finalidad el conocimiento de la historia y el patrimonio cultural, material e inmaterial, por ese sentido de «recreación» de mundos. Para ello abordaremos inicialmente, la conexión de la educación transmedial con las teorías del aprendizaje. A continuación, profundizaremos en las posibilidades y limitaciones de las narrativas transmediales para la difusión patrimonial. Esto nos llevará a abordar algunas pautas para la construcción de un modelo de plataforma web que de cobijo a experiencias narrativas transmediales educativas replicables sobre patrimonio cultural. Finalmente, como conclusión, se llamará a la implicación de las instituciones en la creación e impulso de una plataforma de referencia, a modo de repositorio, de soportes educativos transmedia sobre patrimonio cultural, que interpelen a la participación de la comunidad educativa para su consolidación.

Habitaciones transmediales educativas

La vinculación entre educación y transmedialidad surge en la misma génesis del término. Cuando Marsha Kinder apeló por primera vez al concepto «intertextualidad transmedia», en una lógica todavía posmoderna de principios de los años noventa, ya mencionaba a Jean Piaget, Arthur Applebee, L.S. Vigotsky, Jerome Brunner y Seymour Papert al señalar el papel que debían jugar las teorías cognitivas del conocimiento en relación al poder de los nuevos medios interactivos superando el psicoanálisis, que habían dominado el campo de los *film studies* hasta la fecha. (1991, p.6-7).

Casi un cuarto de siglo más tarde, en una entrevista con el teórico de lo transmedial, Henry Jenkins, en su blog *Pop Junctions* –antes conocido como *Confessions of an Aca-Fan*, en funcionamiento desde 2005–, reforzaba estas ideas. En especial, Kinder ponía en valor «la zona de desarrollo próximo» de L.S. Vygotski más allá del desarrollo cognitivo de Piaget. Defendía asimismo que la interacción con los medios populares (como la televisión, películas, juegos de ordenador) –apelando al conocido programa infantil, *Barrio Sésamo*–, podían tam-

bién desempeñar esta función. Así, en lugar de hacerse eco de los avisos funestos de los psicólogos sobre los dañinos efectos de la televisión en los jóvenes, la académica reclamaba que ésta podía servir como acelerador que enseñaba a éstos como una forma de alfabetización transmedia (2015).

El propio Jenkins ya advertía del potencial de las narrativas transmediales para propósitos más serios que lo meramente recreativo (Jenkins, 2008, p. 15). La transferencia conceptual se basa en que si la transmedialidad requiere de los consumidores que actúan como productores, un proceso de aprendizaje transmedia debería darle relevancia a la producción de los contenidos a cargo de los estudiantes (Scolari et al, 2019, p. 119). En esta línea, Molas subraya la acción del estudiante dentro de las pedagogías activas y el aprendizaje significativo porque «una de las características definitorias de las narrativas transmedia –seguramente las más vinculada a su puesta práctica– tiene que ver con la actividad, con centrarse en la acción del estudiante como motor para desarrollar el mundo narrativo, para su experimentación, para desplegar todas aquellas habilidades y competencias, que tenga como resultado el aprendizaje» (2018a, p.70). Esta autora también reconoce que no son ideas nuevas ni surgen con la narrativa transmedia ni con la digitalización en la educación porque están presentes en la concepciones del constructivismo de Piaget, de Dewey, o con las propuestas de Kilpatrick, Rogers o Kolb (2018b, p. 70).

Es indudable que la consolidación de los recursos TIC como soportes educativos ha transformado el panorama educativo actual, si bien no debemos caer en tecnocratismos pedagógicos. Como afirma Pérez-Martínez, «los planteamientos teóricos y prácticos evolucionan en la medida en que los avances tecnológicos van aportando novedades en la creación de historias o en la producción de contenidos. Trasladar estos recursos al marco de una metodología de enseñanza contribuye a que los recursos TIC se integren a una línea discursiva coherente sobre el relato docente» (2021, p.30).

En esa creación de contenidos en una sociedad en red, juega un papel destacado otra teoría del aprendizaje como el conectivismo. Se trata de una visión radical que intenta superar otras corrientes como el behaviorismo, el cognitivismo y el propio constructivismo en favor de una adquisición más utilitaria del conocimiento. Para su creador, George Siemens, las competencias para formar aprendizajes surgen a través de la habili-

dad para formas conexiones y encontrar información en un mundo conectado. «Saber cómo y saber qué, está siendo suplementados por saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento necesitado)» (2005, p.2). Esto nos remite también a la Coasociación de Prensky, en donde «los estudiantes se centran en usar las nuevas herramientas, encontrar información, dar sentido y crear, y los profesores deben centrarse en preguntar, orientar, proporcionar contexto, garantizar el rigor y asegurar resultados de calidad» (2011, p.22).

Dicho todo esto, ¿dónde encontramos esas zonas de desarrollo próximo vygotkianas en las habitaciones postransmediales educativas?, ¿a través de qué dinámicas transmediales se induce un aprendizaje significativo en los estudiantes?, ¿cómo se motiva a los estudiantes a construir mundos de conocimiento como experiencias de aprendizaje? Son algunos interrogantes que podemos invocar al plantear experiencias transmediales educativas. Intentaremos responder –o cuanto menos apuntar algunas reflexiones– a través de cómo idear narrativas transmediales relacionadas con la difusión y el conocimiento del patrimonio cultural, precisamente por considerar que la enseñanza de historia y el patrimonio cultural conectan con la construcción –mejor dicho, reconstrucción– de mundos que subyace en toda transmedialidad.

Narrativas transmedia para educar sobre patrimonio cultural.

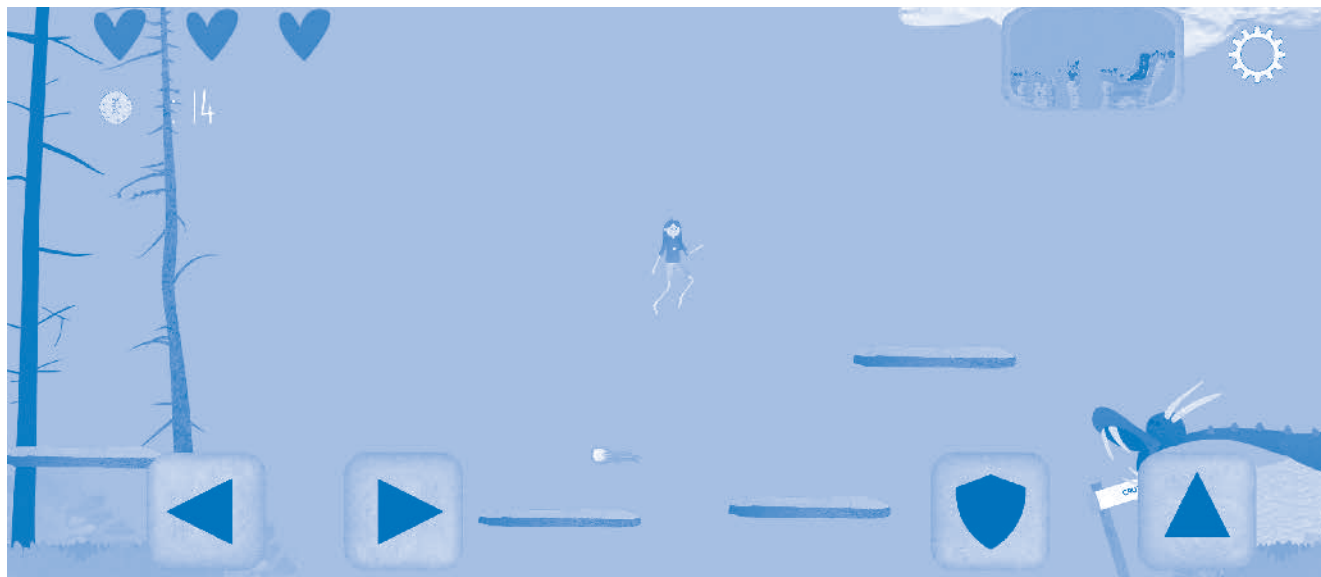
El patrimonio cultural es un área rica para el desarrollo de narrativas virtuales porque instituciones como galerías, bibliotecas, archivos y museos (GLAM por su siglas en inglés) están incrementando la experimentación con exposiciones digitales para comunicar sus historias (Basaraba, 2022, p.1533). Barinaga, Moreno-Sánchez y Navarro-Newball citan a un grupo de autores (Salgado 2013; Zhao, Sintonen y Kyanäslähti, 2015; Gombault, Allal-Chérif y Decamps, 2016) para afirmar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el museo buscan, precisamente, alejar al museo del santuario y acercarlo al público (2017a, p.102). Para estos tres autores, citando también a Manovich (2001) y Moreno-Sánchez (2002), «la narrativa hipermedia permite una convergencia interactiva de medios al servicio de todas las personas, que pueden convertirse en lectoautoras o

coautoras de la comunicación cultural que se desprende de piezas y procesos» (2017b, p. 104).

En paralelo, la combinación de las herramientas TIC con las narrativa transmedia en las prácticas museísticas reconfiguran los relatos que se extraen del pasado. Kidd toma como referencia a Ramasubramanian (2017, p.30), que apunta cómo las NT pueden proveer un espacio para voces alternativas en maneras que –aplicadas dentro de los contextos de los museos– a menudo luchan con las interpretaciones tradicionales. Al hacerlo, los proyectos transmedia pueden crear «espacios alternativos comunitarios orientados a la afirmación cultural de identidades», ofreciendo representaciones más reflexivas, complejas y multifacéticas (2019a, p. 273). Esta posibilidad se acopla con el sexto principio transmedia de Jenkins¹ readaptado a la educación: *subjetividad*, entendida como la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista o cambiar perspectivas en clases de historia o de arte y «como una forma de romper sesgos históricos» (2010a).

Por otro lado, cada vez más los programas educativos ganan relevancia dentro de la experiencia museística. Así, «existe un emergente estudio sobre cómo lo transmedial puede ser utilizado en ambientes educativos, que vale la pena revisar a la luz de los corazones educativos que los museos y espacios patrimoniales remiten» (Kidd, 2019b, p. 273). Podemos afirmar que los muros y espacios especializados en el patrimonio cultural, además de promover actividades dentro de la educación informal, pueden convertirse en nexos, extensiones, de pedagogías transmediales del campo de la educación formal. Sin embargo, Basaraba et al. (2019a) encuentran dos limitaciones en cuanto a la creación de relatos transmediales relacionados con el patrimonio cultural, bien es cierto que centrados en el turismo, pero que se podrían extrapolar en cuanto a experiencias educativas.

La primera tiene que ver con la vida efímera de muchas webs que abordan narrativa digitales culturales (2019b, p.15). Una futilidad que también detecta Zorrilla cuando advierte que «la naturaleza volátil de los contenidos web puede eliminar o reestructurar aquellas intertextualidades, requiriendo una audiencia proactiva, copiando permanentemente cambios (de plataforma, interface, localización de contenido y de formato) (2015a, p. 2644). Constamos que durante parte del trabajo de documentación para este artículo, numerosas indagaciones acaban en hipertextos muertos o desactualizados.



Una segunda limitación consiste en el sentido de la construcción de estas plataformas digitales. «Los creadores tienden a estar más centrados de manera descendente y a menudo no conducen estudios de seguimiento, para evaluar la experiencia de los usuarios en termino de comprensión de contenidos, nivel de inmersión y satisfacción» (Basaraba et al., 2019c, p. 15). Se trataría de promover una producción de contenidos más horizontal porque lo que hace más interesante las narrativas transmedia es «la descentralización del concepto de autoría» y enfatizar un relato «que no privilegia una voz, una parte de la historia o de una plataforma sobre otra» (Hancox, 2017, p.50, citada por Kidd, 2019c, p. 273). Por consiguiente, Basaraba et al. concluyen que hay una necesidad de investigar teóricamente y empíricamente cómo crear narrativas digitales más cohesivas en el campo del patrimonio cultural y su hipótesis es que las narrativas digitales interactivas² (IDNS, por sus siglas en inglés en plural) son una potencial solución para afrontar los retos relacionados con este campo (2019d, p. 16).

Propuesta de narrativas transmediales educativas sobre patrimonio cultural

Estos autores se basan en la estructura de Koenitz, inspirada a su vez en la teoría del arte cibernético de Roy Ascott, que distingue tres elementos en la construcción de una IDN: *sistema*, *proceso* y *producto*. Así, una IDN sería «una

forma narrativa digital expresiva llenas dentro de un *sistema* que contiene potenciales narrativas que son experimentadas como un *proceso* que resultan en *productos*, que son también diferentes narrativas» (Koenitz, 2010, p.108, citado por Bararaba et al, 2019e, p.6).

El sistema sería el artefacto digital tal como existe en un medio de almacenamiento combinado con el equipo físico en el que el artefacto es ejecutado (Koenitz, 2010a, p.128). Es decir, el *software* y el *hardware* donde se desarrolla todo el proceso –en un soporte fijo o portátil– como nexo centralizado de todas las operaciones, pudiendo esta desplegarse como una web institucional o aplicaciones en red y móviles: «museo *in situ*, museo en red, museo en movilidad» (Barinaga, Moreno-Sánchez y Navarro-Newball; 2017c, p. 104).

El proceso tendría lugar cuando «el usuario comienza a involucrarse con el sistema» (Koenitz, 2010b, p. 129). Aquí, para Basaraba et al., entrarían ya en juego las prácticas de los relatos transmediales «para crear experiencias inmersivas y centradas en el usuario» (2019f, p.18). Estas prácticas estarían constituidas por sinapsis intertextuales. Para comprender cómo se generan dichas conexiones es necesario señalar dos factores esenciales de las narraciones transmediales: las pistas de migración y la capacidad negativa, además de entender la tipología estas intertextualidades.

En primer lugar, las pistas de migración y la capacidad negativa surgen del primer principio de los siete que Henry Jenkins sintetizó sobre las narraciones transmediales en la ficción y que posteriormente adaptó para la educación: *Extensión vs Profundidad*. Se trata de una característica esencial ya que interpela al sentido de diseminación y expansión que toda experiencia narrativa transmedial contiene. Para Jenkins, la extensión (o capacidad de extensión, mejor dicho) propone permitir a los estudiantes encontrar información conectada con sus intereses a través de los terrenos más extensos posibles. Al mismo tiempo, que puedan profundizar en los contenidos escolares que más les compromete (2010b).

Para promover esta tipo dinámicas, las pistas de migración son entradas, a modo de construcciones cognitivas *activas*, que pueden formalizarse virtualmente en cualquier cosa dentro del sitio, desde objetos a personajes, eventos o una palabra escrita en una aparentemente poco destacada pasaje de una novela, y que son reconocidas y localizadas por la audiencia a través de marcas de activación (Ruppel, 2012a, p.63). Por otro lado, el término «capacidad negativa» es el arte de construir estratégicos espacios en una narración para evocar una deliciosa sensación de «incertidumbre», misterio o duda en la audiencia. La simple referencia a personas, lugares o eventos externos a la narrativa corriente provee de insinuaciones a la historia de los personajes y el extenso mundo en el que la historia tiene lugar. Esto empodera a las audiencias más curiosas para rellenar los huecos con su propia imaginación (Long, 2007a, p.53).

Por consiguiente, si las pistas de migración generan un sentido de movimiento dentro de la narrativa (Ruppel, 2012b, p.63), añadiendo información y construyendo conocimiento en el estudiante que sigue estas pistas, la capacidad negativa remite a otro de los principios transmediales de Jenkins: *la construcción de mundos*, que Long considera se activa a través de la sugerencia de personas, lugares y eventos y el mundo más amplio donde sucede la historia (2007b, p.53). Para Jenkins, la construcción de mundo depende de entender su «geografía cultural: el sentido de la gente, sus normas y rituales, vestidos y experiencias diarias» (2010c). La conexión con el patrimonio histórico cultural material e inmaterial.

Podemos sugerir que es a través de la información que se traza siguiendo las pistas de migración y la capacidad negativa es donde surgen terrenos fécondos para promover las zonas

de desarrollo potencial de los estudiantes. En este sentido, siguiendo a Presky, una docente que sepa presentar un mundo educativo sugerente y atractivo –capacidad negativa– y sembrar unas pistas de migración atractivas, promoverá un aprendizaje significativo más efectivo. Al mismo tiempo, se trata de una forma de potenciar las estrategias didácticas metacognitivas como el aprendizaje por descubrimiento, donde a través de la investigación como procedimiento, el estudiante –de una forma autónoma o colaborativa– realiza la búsqueda de información y se acostumbra a investigar aquello que merezca la pena y no a conformarse con un saber elaborado y cerrado (Sánchez, 2008a, p.202).

Como hemos indicado tanto las pistas de migración y la capacidad negativa operan sobre una red de intertextualidades. Zorrilla, al igual que Kinder, retoma la noción de intertextualidades de Kristeva³, pero expandida en la visión de Genette como *transtextualidad* (1997, p.1): «todo lo que coloca el texto en relación, ya sea de manera obvia u oculta, con otros textos» (2015a, p.2630). Asimismo, considera los conceptos de «texto nuclear» e «intertexto», partiendo de la idea de Riffaterre, que entiende «un texto en intertextualidad como núcleo o nexos». (1978, p.39). En este sentido, cualquier texto puede ser en potencia un intertexto o texto nuclear, dependiendo de las relaciones que se establezcan entre ellos. (Zorrilla, 2015b, p. 2632). Todo esto enriquece las posibilidades de generación de múltiples intertextualidades dentro de los procesos de un sistema, permitiendo que los estudiantes sigan diferentes rutas en la construcción de mundos portadores de aprendizajes significativos. Bajos estos criterios, Zorrilla propone y clasifica las siguientes tipología de intertextualidades en tres categorías de un proceso transmedial educativo:

A) Intertextualidades como una oportunidad de amplificar o transformar el contenido del denominado texto nuclear. Son las más ricas para propósitos educativos. (2019a, p.30).

- *Recolocación*: también denominada *Reciclaje* o *Migración*, definen la práctica común de situar contenidos originalmente producidos para un medio en una diferente plataforma.
- *Expansión*: se refiere al virtualmente ilimitado espacio de internet para difundir información.
- *Complementación*: como la expansión ofrece información más allá del texto nuclear. Sin embargo,

así como la expansión profundiza, la complementación consiste en ir de manera más extensa, a través de sendas laterales, pero relacionadas.

- *Transmutación*: cuando el intertexto es la versión transformada de un texto núcleo.
- *Generación*: es una intertextualidad relacionada con los contenidos generados por los usuarios. Pueden ser intertextos que son una creación inspirada (o dispersada) por el texto núcleo, pero original y diferente; a la vez, herramientas diseñadas para facilitar y promocionar la creación –subiendo o publicando– contenido generado por los usuarios, dentro del espacio intertextual (en este caso, el sitio web). La generación se refiere a todo tipo de textos, incluyendo textos escritos, fotografías, vídeos, dibujos, archivos de audio y de vídeo⁴ (2015b, p. 2638-2641).

B) Intertextualidades transmedia reiterativa: este tipo, aunque son proscritas en las narrativas transmedia de las industrias culturales del entretenimiento, en educación pueden cumplir funciones de reforzamiento y síntesis por su valor intrínseco en los procesos de aprendizaje (2019b, p.30).

- *Resumen*: este tipo de intertextualidad está caracterizada por dos rasgos centrales: la inclusión de *puntos principales* y *concisión*, donde el intertexto presenta los puntos principales de información substancial en el texto nuclear, pero en una forma breve, concisa y condensada. La identificación de puntos principales es particularmente útil cuando en texto nuclear presenta la información de una manera no estructurada y entonces el intertexto cumple la tarea de organizar la información subrayando los aspectos realmente importantes. Los usos educativos del resumen se pueden ceñir al refuerzo y la revisión de conceptos.
- *Repetición*: el intertexto dice lo mismo que el texto nuclear, pero usando su propio lenguaje. Esto incluye el concepto de *translación*, ya que cada medio tiene su propia manera de expresar contenidos. En este sentido, el principio es presentar el contenido relevante en el mayor número de maneras posibles, aunque esto pueda resultar redundante.

- *Imitación*: el intertexto sigue el texto nuclear como modelo pero lo reformula en sus propios términos.
- *Referencia*: esta intertextualidad puede ser percibida como pobre ya que se limita como mención o alusión de un texto sobre otro. Sin embargo, su importancia puede ser estratégica en términos de guía para el usuario para hacerle consciente de los textos relacionados, también constituye un elemento promocional (2015c, p. 2637-38, 2641).

C) *Inconsistencia*. Se trata de una tercera categoría de intertextualidad, y se manifiesta cuando el intertexto contradice o difiere de un texto nuclear en una información central. Se produce cuando no hay coordinación entre equipos de producción, especialmente en la fase de investigación, o cuando la información pasa de un medio a otro (2015d, p. 2640). Zorrilla concreta que también es una forma intencional de presentar diferentes voces o ángulos en un contenido (2019c, p. 30). Una vez más recuperamos el principio de Subjetividad de Jenkins. Pero también todo ello remite a la idea de Bertetti de que una absoluta consistencia es una nimia característica de las extensiones narrativas frente a la capacidad de reconocimiento (regognizability), que es esencial (2017a, p. 265). «Mientras la expansión no sobrepase cierto límites, las audiencias son elásticas y tienden a aceptar patrones de desarrollo y variaciones» (Bertetti, 2014, Marro-ne, 2003, citado por Bertetti, 2017b, p.265). En suma, la inconsistencia no debe coartar la capacidad de acción de los productores, sobre todo en el terreno de las prácticas educativas, donde los productos de las intertextualidades pueden ser inspiradores hacia nuevas visiones creativas a través de libres adaptaciones.

Por consiguiente, una narrativa educativa transmedial debe considerar desplegar estas posibilidades intertextuales en su arquitectura interna, siempre con las pistas de migración y la capacidad negativa como factores esenciales para facilitar y estimular la intertextualidad de los conocimientos en el estudiante. En este sentido, parece preciso plasmar una estrategia referida al despliegue transmedial de los contenidos de aprendizaje. Apuntamos su posible inspiración en los esquemas conceptuales, redes semánticas o mapas cognitivos, como proyecciones prácticas del aprendizaje significativo de Ausbel (Sánchez, 2008b, pp.193-4). Es decir, que el es-

tudiante construya el conocimiento a través de cada fase intertextual, conjugando experiencias nuevas con conceptos, ideas o conocimientos previos adquiridos. Sin duda, este es el reto más complejo del diseño de una experiencia educativa transmedial. Las nuevas herramientas basadas en inteligencia artificial puede jugar un role importante para analizar patrones en las IDN transmediales educativas con los que constituir modelos y plantillas que sirvan como base para desarrollar estas experiencias. Es un campo a explorar que, sin duda, requerirá de una visión holística del proceso enseñanza-aprendizaje al incorporar el planteamiento transmedia en los relatos educativos (Pérez-Martínez, 2021b, p.36). En cualquier caso, apuntamos algunos de los objetivos específicos del diseño que estas experiencias deberían contemplar:

1. Determinar las intertextualidades de los conocimientos, categorizándolas según la tipología de Zorrilla, dentro de los materiales a trabajar.
2. Establecer qué pistas de migración van a generar y encauzar la acción de los estudiantes a través de diversas intertextualidades.
3. Sembrar elementos potenciales de capacidad negativa que puedan ser investigados por los estudiantes.
4. Introducir la alfabetización mediática a través de los contenidos transmedia desde una visión crítica.
5. Plantear las herramientas TIC que permitan crear las diferentes intertextualidades.
6. Evaluar los resultados de los productos, comprobando el grado de seguimiento de las pistas de migración, la posibilidad de generar conocimiento a través de la capacidad negativa y comparar el grado de diversificación que, a partir de los mismos materiales, se hayan logrado por parte de diferentes estudiantes.

Narraciones ejemplificadoras

Finalmente, Basaraba et al. explican cómo Koenitz (2010c, p.129) denomina a los productos resultantes de los procesos desarrollados en el sistema como «narraciones ejemplificadoras»: «diferentes narrativas que proceden de la misma fuente (es decir, el sistema) que han sido alcanzadas a través de un proceso participativo» (2019g, p.20). Pero lo más destacado de su afirmación, siguiendo a otros autores como Louchart y Aulett, 2004; Swartjes y Theune, 2006; Conlan et al., 2013;

Walsh, 2011; Bertrand y Haahr, 2015, es que «el término *narrativa emergente* comunica la manera en que la narrativa resultante ha nacido de las interacciones de los usuarios y es comúnmente usada por otros académicos» (2019h, p.20). Esta parte es determinante porque, desde un punto de vista educativo, remite a las habilidades de pensamiento superior de la Taxonomía de Bloom, en el que los estudiantes, a través de procesos de evaluación y creación, producen materiales a partir de lo aprendido. (Churches, 2008).

En este artículo conjugamos las ideas de Koenitz y Zorrilla en tres posibilidades de acción educativa transmedial:

Las intertextualidades pueden ser internas, dentro del sistema, o externas, hacia otros sistemas.

El producto, en forma de narrativa emergente ejemplificadora, puede ser un nuevo mundo en forma de un nuevo sistema, que a su vez sea intertexto o texto nuclear de una nueva intertextualidad. Por ejemplo, desde unidades didácticas a portfolios educativos o entornos personales de aprendizaje.

Las nuevas «narraciones ejemplificadoras educativas» se generan de manera más productiva a través de conexiones intertextuales fruto de dinámicas participativas y colaborativas.

Conclusión: hacia un repositorio de productos transmediales educativos sobre patrimonio cultural

Una vez consideradas las posibilidades de transmedialidad educativa como vehículo de aprendizaje activo relacionado con el patrimonio cultural, podemos señalar que construir una plataforma –a modo de repositorio– que cobije diferentes ejemplos de productos transmediales educativos tendría un gran potencial didáctico. Estos productos, como «narrativas ejemplarizantes» o patrones transmediales educativos, pueden servir a su vez para impulsar nuevas versiones que den pie a un ecosistema de prácticas docentes inspiradoras, que sirvan como modelos de aprendizaje posteriores y que regeneren, amplíen y enriquezcan el repositorio.

Para un proyecto de esta envergadura –que podría tener un gran calado en el espacio iberoamericano–, sería esencial una colaboración interinstitucional: centros oficiales de innovación y formación del profesorado, estatales o regionales; organismos internacionales o supranacionales interesados en la cooperación e interconexión cultural a



través de la educación y la cultura digital; facultades y observatorios de educación, comunicación e historia; museos, bibliotecas y archivos; y, por supuesto, centros educativos, cuyo compromiso fuese realizar, mantener y actualizar un repositorio estable en el tiempo. Dentro de esta colaboración, los laboratorios de medios, muchos de ellos insertados como departamentos académicos en facultades de comunicación, pueden jugar un role esencial. “La formación de especialistas en narrativas Transmediáticas se da con la puesta en marcha de laboratorios de medios en donde se establece la participación de las universidades, organizaciones profesionales, instituciones y organismos públicos y privados» (Porto y Flores, 2012, p.110). Sin olvidar los centros culturales de innovación ciudadana, que desarrollan un amplio trabajo en la educación informal, fomentando el conocimiento transdisciplinar, y de igual forma pueden ser catalizadores de repositorio de estas características e incentivar la producción de sus contenidos.

Nota

Imagen de cabecera: fotograma de *CAL Aragón*, un videojuego para Android realizado por estudiantes del CPI-FP Los Enlaces de Aragón para acercar de forma lúdica la historia a los alumnos de de la Comunidad de Aragón. Este videojuego forma parte del proyecto transmedia *Play Aragón*. Fuente: CPIFP, Los Enlaces. 2023

1. Los siete principios transmedia de Jenkins son: 1) *Extensión vs Profundidad*, 2) *Continuidad vs Multiplicidad*, 3) *Inmersión vs Extracción*, 4) *Construcción de un mundo*, 5) *Serialidad*, 6) *Subjetividad*, 7) *Rendimiento* (Pratten, 2015, pp. 7-9).

2. Aquí una narrativa digital interactiva se asimila con la idea de transmedial. Ya Marsha Kinder explicaba la conexión entre interactividad y transmedialidad (2015b).

3. Julia Kristeva acuña la idea de intertextualidad partiendo del análisis del «dialogismo» del formalista ruso Mijail Bajtín. Para Kristeva, éste es el primero en introducir en la teoría literaria que todo texto se construye como un mosaico de citas, como la absorción y transformación de otro texto. Así, concluye: «En el lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de *intertextualidad*, y el lenguaje poético se lee por lo menos, como *doble*» (Kristeva, 1997, p3).

4. En la actualidad podemos incluir gifs, memes, *mashups*, *podcasts*, videojuegos, realidad virtual, aumentada, mixta, etc. (N. del A.).

Bibliografía

BARINAGA, B. MORENO-SÁNCHEZ, I. NAVARRO-NEWBALL, A. (2017). «La narrativa hipermedia en el museo. El presente del futuro». *Obra Digital*. N.º. 12. P. 102, 104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6122240>

BASARABA, N. (2022). «A bottom-up method for remixing narratives for virtual heritage experiences». *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*. Vol. 28(6). P. 1533. DOI: 10.1177/13548565211048968 <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/13548565211048968>

BASARABA, N. CONLAN, O. EDMOND, J. ARNDS, P. (2019). «Transmedia Storytelling and Cultural Heritage Tourism». *Transmedia Earth Conference*. Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia. Pp. 15, 16, 18, 20. Medellín. Edit. Eafit.

DOI: <https://doi.org/10.17230/9789587206289r0>

BERTETTI, P. (2017). «Transmedia Archaeology. Narrative Expansions across Media before the Age of Convergence». *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. P. 265. Nueva York. Edit. Taylor & Francis Group.

CHURCHES, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/Taxonomia-BloomDigital>

JENKINS, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. P.15. Barcelona. Paidós Iberica, S.A.

JENKINS, H. www.henryjenkins.org (2010). https://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html. [Consultado, septiembre, 2023]

JENKINS, H. www.henryjenkins.org (2015). *Wandering through the Labyrinth: An Interview with USC's Marsha Kinder (Part Two)* <https://henryjenkins.org/blog/2015/03/wandering-through-the-labyrinth-an-interview-with-uscs-marsha-kinder-part-two.html>. [Consultado, septiembre 2023].

KIDD, J. (2019). «Transmedia Heritage. Museums and Historic Site as Present-Day Storytellers». *The Routledge Companion to Transmedia Studies*. P. 273. Nueva York. Edit. Taylor & Francis Group.

KINDER, M. (1991). *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games*. P. 6-7. Berkeley-Los Angeles-Oxford. University of California Press.

- KOENITZ, H. (2010). *Reframing Interactive Digital Narrative: Toward an Inclusive Open-Ended Iterative Process For Research and Practice*. Pp. 128, 129, Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in Digital Media. Georgia Institute of Technology.
- KRISTEVA, J. (1997). «Bajtín, la palabra, el diálogo y la novela». *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. P. 3. La Habana. UNEC. Casa de las Américas. Embajada de Francia en Cuba.
- LONG, G. A. (2007). *Transmedia Storytelling. Bussiness, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. P. 53. Submitted to the Comparative Media Studies Program in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Comparative Media Studies. Massachusetts Institute of Technology.
- MOLAS, N. (2018). *La guerra de los mundos: la narrativa transmedia en educación*. P. 70. Barcelona, Edit. UOC.
- PÉREZ-MARTÍNEZ, V. M. (2021). «La narrativa de historia transmedia como recurso en la enseñanza del patrimonio cultural». *Experiencias y praxis educativas en nuevos contextos digitales*. Pp. 30, 36. Barcelona. Edit. Octaedro, S.L.
- PORTO, D. y FLORES, J. (2012). *Periodismo transmedia*. P. 110. Madrid. Edit. Fragua.
- PRATTEN, R. (2015). *Getting Started with Transmedia Storytelling. A practical guide for beginnngers*. Pp. 7-9.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. P. 26. Madrid. Ediciones. S.M.
- RUPPEL, M. (2012). *Visualizing Transmedia Networks: Links, Paths and Peripheries*. P. 63. Dissertation in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University of Maryland.
- SÁNCHEZ, J.C. (Coord). (2008). *Compendio de didáctica general*. Pp. 192,193, 202. Madrid. Edit. CSS.
- SÁNCHEZ-MESA, D; ALBERICH-PASCUAL, J; ROSENDO, N (2016). «Introducción». *Artnodes*, n.º 18, *Narrativas transmediales*. P.2. UOC. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i18.3067>
- SÁNCHEZ-MESA, D. (Edit) (2019). *Narrativas Transmediales. La metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. P.17 y 53. Barcelona. Gedisa. S.A.
- SCOLARI, C. A. www.Hipermediaiones.com (2017). Disponible en <https://hipermediaciones.com/2017/10/28/transmedia-is-dead/> [Consultado septiembre, 2023]
- SCOLARI, C. A. LUGO, 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*. N.º 74. P.119. DOI: <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- SIEMENS, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. P. 2. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- ZORRILLA, M.L. (2016). «Transmedia Intertextualities in education media resources: The case of BBC Schools in the United Kingdom». *New Media & Society*. Vol. 18 (II). Pp. 2655, 2630, 2632, 2638-2641, 2637-38, 2640, 2641. DOI: <https://doi.org/10.1177/146144481559>
- ZORRILLA, M.L. (2019). «Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo». *Transmedia Earth Conference. Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia*. P. 30. Medellín. Edit. Eafit.