

Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo

Transmedia literacy, a cross-curricular approach

ANDREA MEDINA TÉLLEZ GIRÓN*

Este artículo da cuenta de la formación en literacidad transmedia como una estrategia de enseñanza-aprendizaje transversal al currículo que facilita las tareas de procesamiento de información: búsqueda, evaluación, organización y creación. El objetivo de estudio fue describir los cambios potenciales que la formación de literacidad transmedia tuvo en los estados de exposición de estudiantes universitarios para ayudarlos a efectuar conexiones entre diferentes textos y crear uno. La metodología de investigación consistió en el diseño educativo en el que cada actividad se contrastó antes y después de haber ofrecido la formación de literacidad transmedia a fin de identificar el cambio de los estados de exposición. El prototipo de diseño se ajustó a ocho sesiones de un bloque de la asignatura Interculturalidad con estudiantes de primer semestre de la carrera de Idiomas en agosto-diciembre de 2018 en una universidad privada del estado de Morelos, México. El resultado fue una serie de desvinculaciones: de la tarea con el tema, de la teoría con la práctica, del valor de las sesiones por el valor de la entrega parcial, y del contenido con la forma. Estas desvinculaciones revelaron el uso que los estudiantes dan a la tecnología digital, su inclinación por el infoentretenimiento y su comportamiento multitarea.

In this essay transmedia literacy was proposed as a cross-curricular teaching-learning strategy to facilitate information processing tasks: Search, evaluation, organization, and creation. This inquiry focused on describing the potential changes that transmedia literacy training has in the exposure states of undergraduate students, to help them make connections between different texts and create one. The methodology was the educational design research that helped to compare after and before transmedia literacy training to identify changes in exposure states in information processing tasks. The design prototype was adapted to eight sessions of a unit of intercultural course for first-semester students in the fall 2018 in a private university in the state of Morelos, Mexico. The result of the implementation was a series of disengagements: Of the task with the subject; of theory to practice; the value of the sessions for the value of the final grade; and the content with the form. These disassociations showed up the use that students give to digital technology, their penchant for infotainment and their multitasking behavior.

Palabras clave:
alfabetización transmedia, estados de exposición, currículo, investigación de diseño educativo

Keywords:
transmedia literacy, educational design research, higher education, exposure states

Recibido: 28 de marzo de 2022 | **Aceptado para su publicación:** 20 de septiembre de 2022 |

Publicado: 24 de octubre de 2022

Cómo citar: Medina Téllez Girón, A. (2022). Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1423. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0059-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0059-013)

* Doctora en Educación con línea de investigación en educación y tecnología. Consultora en procesos educativos ramo empresarial y académico e investigadora independiente. Ha impartido clases a nivel superior y medio superior. Líneas de investigación: literatura electrónica, cultura digital, transmedia, hermenéutica simbólica, sistemas culturales, lectoescritura y educación. Correo electrónico: amedinatg@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7833-0734>



INTRODUCCIÓN

El internet, los diferentes software, las plataformas y los dispositivos digitales se han incorporado a la ecología de medios y han penetrado cada vez más diversas prácticas de la vida social. Hemos atestiguado un cambio en los comportamientos de lectura y escritura de textos desde la introducción de la computadora personal hasta las nuevas estrategias mercadotécnicas. En ellas, el entretenimiento transmedia dispersa el contenido en distintas plataformas mediáticas, moldea y predispone los hábitos lectores y la creación de textos. Los estudiantes enfrentan dificultades al actuar con estos hábitos en su educación formal.

En México, las aproximaciones a este fenómeno se han enfocado en los problemas que los estudiantes universitarios tienen en su exposición a los medios: falta de atención en textos digitales (Gutiérrez, 2015), extravío en información (Gerber y Pinochet, 2016) y traslado de comportamientos análogos a digitales (García, 2016); esto se refleja en que más del 80% de los estudiantes han sido testigos del plagio en el que incurren sus pares (Reskala, 2020). En este sentido, ¿qué resultados y reacciones arroja la incorporación de un componente transversal al currículo que contribuya a la formación en literacidad transmedia?

La formación en 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 textos y generen uno dentro de la mediosfera escolar. 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). Así, la literacidad transmedia engloba la lectura y escritura de textos, de ahí que implique para el estudiante tareas de procesamiento de información. Estas son tareas cognitivas que comprenden el filtrado de información, el emparejamiento entre los significados que el estudiante posee y aquellos que reconoce en el texto, y la construcción de significado entre estos dos últimos, puesto que la lectura es un acto de análisis e interpretación. Las tareas de procesamiento convergen en la escritura de un texto.

Este ensayo es el resultado de la implementación de la citada formación que se basó en una investigación de diseño educativo en una población muestra de 30 estudiantes universitarios de primer semestre de la carrera de Idiomas en una universidad privada del estado de Morelos, México.

MARCO TEÓRICO

Empleamos el término formación en literacidad transmedia por la necesidad de configurar las habilidades y competencias que los estudiantes han desarrollado en espacios informales, ya que se ha creído que se capacitan *per se*, sin acompañamiento de la educación formal. Prasetyo et al. (2021) señala que las competencias cognitivas son débiles al adquirirse en entornos educativos informales; por tanto, es necesario fomentarlas en una ruta de enseñanza-aprendizaje prolongada; es decir, durante toda la vida de educación formal.

Para la implementación de la formación, tomamos las competencias delineadas por Sukovic (2016): búsqueda, evaluación, organización, creación y reflexión. El eje central de la literacidad transmedia es la translectura, como mencionan diversos autores (Beetham y Sharpe, 2010; Bush, 2012; Coiro y Coscarelli, 2014; Jenkins et al., 2009; Lacroix, 2018; Liquète, 2012; Warren et al., 2021; Wilkinson, 2012). La literacidad transmedia se ubica en la competencia de organización, la cual es parte de un proceso amplio; por ello, no se puede formar de manera aislada, sino en conjunto con las demás competencias de la que es parte.

La literacidad transmedia se integra a un conjunto amplio de literacidades como la informacional, digital, multimodal, transliteracidad, entre muchas otras que se engloban en la literacidad de medios. La diferencia entre cada una de ellas es la misma que existe entre los numerosos “-ismos” de la vanguardia artística del siglo XX. Así como el surrealismo, cubismo y demás fueron perspectivas sobre cómo hacer arte, las literacidades existentes poseen distintos enfoques formativos acerca de cómo desarrollar las capacidades superiores de pensamiento en los que centra su unicidad. A pesar de que las diversas literacidades giran alrededor de las mismas competencias mediáticas o informacionales, poseen un sustento manifiesto que las hace distintas aun cuando se entrecruzan sin poner en riesgo lo que les da sentido de manera particular. Esta ilustración sirve para explicar que la literacidad transmedia se basa en otras literacidades con las que se relaciona sin que implique la pérdida de su eje central.

La formación en literacidad transmedia se fundamenta en los diferentes niveles de comprensión de los textos; sin embargo, su particularidad reside en la articulación de la textualidad que permite fluir de un texto a otro; esto es, incrementa la dificultad del acto lector al centrarse en las constantes de la intertextualidad manifiesta o latente identificadas por el estudiante-lector en los textos de distinta modalidad. Aun cuando la formación en literacidad transmedia no se oriente a promover las competencias lectoras básicas en los estudiantes-lectores, no los priva de ellas, ya que, al centrarse en la textualidad, busca las características base que son aplicadas en todos los textos sin importar su modalidad. En consecuencia, la formación no planteó el seguimiento de los diversos niveles de comprensión lectora, sino en la creación de puentes de significado entre los numerosos tipos (modalidades) de textos.

En esta investigación, la formación en literacidad transmedia se consideró transversal por tres razones. Primero, atravesó el currículo porque empató la formación con el objetivo de la asignatura. La literacidad transmedia se planeó como estrategia de enseñanza al dispersar el contenido en diferentes medios y como estrategia de aprendizaje, porque impulsó a los estudiantes a dar solución a una necesidad de información. Segundo, la formación, al estar basada en un conjunto de competencias, es fácilmente transferible a los contextos de los estudiantes. Zorrilla (2019) catalogó este tipo de transversalidad performativa porque las competencias se aplican en diferentes contextos. El propósito era lograr que, al ser transversal, la formación pudiera invisibilizarse, es decir, que las competencias no fueran el enfoque principal del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el estudiante no perciba como objetivo desarrollar las habilidades independientemente del currículo, sino que las aprecie como un todo y las aplique como herramientas que le permitan mejorar su desempeño en cuanto al ser, hacer y conocer.

Tercero, la formación conectó las tareas de procesamiento con los estados de exposición y el contenido curricular. Potter (2009) identifica tres tareas de procesamiento que empatan con la formación (véase figura 1). La tarea de filtrado atiende los mensajes que son útiles y descarta los que no; esto corresponde a la competencia de búsqueda, mientras que la de emparejamiento de significado usa competencias básicas para reconocer referentes, localizar definiciones por cada unidad del mensaje, acceder a los significados previamente aprendidos, y afrontar problemas altamente especificados. Esta tarea requiere la evaluación y organización de información. Por su parte, la de construcción de significado coincide con la literacidad transmedia, ya que necesita moverse a través del significado emparejado para dotar de valor personal al mensaje; así se logra identificar la variedad de significado y se elige uno o se sintetiza uno a través de muchos. En esta tarea se ubica la formación de creación.

Potter (2009) explica las tareas de acuerdo con el grado en el que el lector se compromete con el mensaje de los textos, es decir, con su estado de exposición. Los estados son indicadores que permiten mapear el desarrollo de la literacidad transmedia durante las tareas de procesamiento de información, las cuales llevan al estudiante-lector a ser un creador. Los estados de exposición son cuatro: automático, atención, transportado y autorreflexivo. En el primero, la gente se expone a los mensajes sin una meta consciente; así el mensaje es percibido físicamente y procesado de manera inconsciente. El segundo estado es cuando las personas son conscientes de los mensajes e interactúan de modo activo con elementos en ellos; hay un espectro amplio de elasticidad de atención que varía entre un procesamiento parcial hasta uno extenso. Esto depende de la cantidad de elementos manejados y la profundidad del análisis empleado por el lector. El estado transportado es cuando las personas pierden conciencia de que están separadas del mensaje y se comprometen con él a nivel emocional, y el autorreflexivo es cuando son hiperconscientes del mensaje y de la manera en que lo están procesando.

La literacidad transmedia no es un fenómeno nuevo porque la información siempre ha estado dispersa en diferentes medios; los lectores críticos siempre han sido creadores. El aporte del término radica en la identificación del fenómeno, el grado de penetración de los medios digitales, la rapidez con la que fluye la información y la de presentar la realidad en secciones hipermediales que ligan el mundo digital y el no digital en diversos contextos.

En esta investigación consideramos la literacidad transmedia como una conexión de puentes de significado mediante diferentes textos que fungieron como espacios semióticos. La conexión entre los textos se crea por la similitud en medio de la pluralidad de textos, medios y contextos, y se realiza gracias a la textualidad que es una propiedad inherente a los textos. Esta es la base de la literacidad transmedia; es lo que permite el flujo y la unidad en medio de la diversidad.

MÉTODO

La implementación de la experiencia se llevó a cabo en una universidad privada en el municipio de Cuernavaca, Morelos, México. La muestra fue un grupo cautivo de primer semestre de la carrera de Idiomas, compuesto por 30 estudiantes de 18 y 19 años, 28 mujeres y dos hombres. La formación en literacidad transmedia se aplicó en la última unidad de la asignatura de Interculturalidad, cuya profesora cedió el

Los instrumentos empleados fueron un diario, listas de cotejo, una rúbrica y un diario de campo de la facilitadora/investigadora. La plataforma educativa de e-UAEM (Coordinación de Formación Multimodal) nos facilitó hacer disponible el material a los participantes, así como recopilar y almacenar lo generado por ellos. En la plataforma, el curso contó con una bienvenida, el “plan de viaje” del parcial y el material organizado por número de sesión. En cada sesión había un foro en el que compartían sus tareas, listas de cotejo y otras actividades, el diario, los textos de lectura y una sección de “consejos” en la que se compartieron las presentaciones de la formación de literacidad transmedia con ejemplos y ligas para consulta.

En el diario (Díaz, 1997), los participantes eligieron un sobrenombre para identificarse, y escribieron una entrada por cada sesión con preguntas guía. La facilitadora-investigadora llevó un diario de campo en el que registró su observación semiestructurada en cuatro ejes propuestos por McNiff (2005): qué he hecho, qué he aprendido, qué es lo significativo de mi aprendizaje y cómo puedo modificar mi práctica.

La rúbrica (Frels et al., 2011) fue diseñada por la investigadora para adaptarse a cualquier tipo de texto mediático; consideró el contenido, diseño, aspecto técnico y socialización, con criterios por desempeño insuficiente, suficiente, notable y sobresaliente. Cada nivel de desempeño fue descrito con un puntaje.

Las listas de cotejo (Frels et al., 2011) fueron cuatro y correspondieron a cada formación (búsqueda, evaluación, organización y creación). Los participantes contestaron dos veces cada lista, antes y después de la formación de literacidad transmedia.

En el análisis de datos se recurrió a seis categorías: tipo de buscador que emplearon, estrategias de búsqueda, palabras que usaron, criterio de búsqueda, la cantidad de textos revisados y por qué habían realizado esa elección.

Las categorías de análisis del componente de evaluación consistieron en datos técnicos con los que se identificó al autor del texto, el tipo de texto, el aval del contenido, y la fecha de mantenimiento de la información. Sobre el contenido del texto, buscamos 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, y el aparato simbólico.

En la organización utilizamos los componentes de la actividad de red de ideas como categorías analíticas: la identificación del tema; la identificación de macroestructuras que se desprenden del tema; la identificación de superestructuras que se provienen de las anteriores; y la proposición, que fue la respuesta a la pregunta de la red de ideas.

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

▪Fase 4. Evaluación y refinamiento de prototipo.

RESULTADOS

En la figura 2 mostramos los hallazgos tras el análisis de datos de la implementación.



Figura 2. Desvinculaciones encontradas en la implementación de formación en literacidad transmedia. Elaboración propia a partir del análisis de datos.

Desvinculación entre el qué y cómo

En la búsqueda existió una desvinculación entre el algoritmo procedimental y el contenido temático; el contenido se descartó como filtro de información, por lo que la búsqueda se realizó en estado automático. Los participantes hicieron dos búsquedas: primero, sobre el gótico y la música; y segundo, sobre mujeres icónicas en México.

Los resultados de la primera búsqueda fue que emplearon YouTube seguido de blogs, y consultaron información de blogueros, muchos de ellos *influencers*. La estrategia fue buscar directamente en YouTube, y mantener la ventana en miniatura o paralela acompañando otras actividades. El criterio fue videos menores de cinco minutos con mayor número de visitas; revisaron de tres a cuatro antes de elegir el suyo y lo hicieron por el que más les llamaba la atención, era entretenido o de su agrado.

Después de la formación de literacidad transmedia, los estudiantes optaron por un texto escrito, y en su mayoría no usaron estrategias de búsqueda. El uso de palabras clave se mantuvo en general, aunque algunos recurrieron a mujeres destacadas, importantes, simbólicas, influyentes, de mayor impacto en la historia, mexicanas en la historia, libertad femenina, y otros, a nombres de mujeres específicas. Se interesaron más por el tipo de información: que estuviera sintetizado, de perspectiva amplia, de fácil lectura y breve. Los participantes eligieron textos escritos en su mayoría de blogs o de dominio común. Consultaron de tres a cuatro recursos antes de hacer su elección.

La actividad de búsqueda, antes y después de la formación de literacidad transmedia, se llevó a cabo en un estado automático en el que las estrategias de búsqueda se desvincularon del contenido temático (currículo) como filtro de información. El estado automático en la primera actividad se debió a que los participantes no estaban involucrados cognitivamente, y efectuaron una lectura global *screening* para elegir su mejor opción. En la segunda actividad mantuvieron el mismo estado

por tres posibles razones: primero, los participantes dieron por sentado el significado de “icónicas”, y al no tener asociado el término con un significado específico, lo construyeron por los significados adyacentes que sí conocían: mujeres y México. Segundo, los participantes realizaron la búsqueda por cumplir con la tarea, pero no de manera atenta; la lectura que hicieron junto con esta tarea daba pistas para refinar su búsqueda; es decir, no asociaron ambas tareas. Tercero, los participantes tenían una respuesta preelaborada al tema de búsqueda, lo que reveló una pesquisa en forma de túnel en la que descontextualizaron la tarea del tema central de la clase. Al ofrecerles estrategias de búsqueda, los participantes relacionaron lo “políticamente correcto” con un texto escrito y, de esta manera, eliminaron sus búsquedas en YouTube. En este cambio se observó un desplazamiento de los mismos intereses prácticos del video a lo escrito, a pesar de que el último no fue por entretenimiento, sino por el contenido, el lenguaje y la coherencia. Este texto escrito como el audiovisual les permitió abarcar en menos de cinco minutos el contenido completo, de ahí la brevedad, concisión y comprensibilidad. Apreciamos, por lo tanto, un estado automático en la tarea de filtrado antes de la formación como después de ella.

Desvinculación entre teoría y práctica

Observamos una desvinculación entre conceptos aprendidos con anterioridad y su aplicación práctica y la carencia de transferencia de estos conceptos a otro tipo de textos. Los participantes realizaron dos evaluaciones: una sobre un texto escrito y la otra de un cortometraje. En la primera actividad se ignoraron los datos técnicos del texto. En cuanto al esqueleto, no diferenciaron entre propósito y objetivo, ya que para la mayoría eran sinónimos ni tampoco entre el tema y la idea principal; no reconocieron el aparato crítico o las referencias del texto. También enfrentaron dificultad para señalar en el texto los argumentos, y otros los confundieron con los párrafos. El análisis del primer texto fue con base en preguntas específicas; los participantes contestaron a manera de paráfrasis y se alejaron de la pregunta, o bien, buscaron una respuesta literal en el texto.

En el segundo ejercicio de evaluación posterior a la formación de literacidad transmedia, los participantes hicieron una pesquisa detallada sobre los datos técnicos del corto; 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 la aplicación de esos conceptos al cortometraje; fue necesaria la guía de la facilitadora.

Los textos audiovisuales fueron catalizadores del emparejamiento de significado. Su medio atributivo logró incorporar la formación de literacidad transmedia de evaluación por relacionarse con la vida diaria de los participantes; así, estos pudieron moverse en un estado de atención. Entre la actividad 1 y 2 observamos un cambio de estado de exposición de automático al de atención. Mientras que en la primera se realizó un emparejamiento de significado a nivel de red de asociación simple, en la segunda hubo visos de un reacomodo de estos vínculos por la reestructuración conceptual del referente. ¿A qué se debió el desplazamiento de grados de atención si la formación de literacidad transmedia

fue totalmente guiada por la facilitadora? Podemos suponer que fue por el tipo de texto, el atributo del medio (modalidad), la formación y la relación que los participantes establecieron entre el tema y su vida diaria.

Respecto al tipo de texto, en la primera actividad los participantes se encontraron con un doble reto: los prejuicios que tenían sobre el tema gótico y el texto escrito. Este lo leyeron de corrido buscando una idea general, pero no al grado de responder preguntas específicas. En el cortometraje, su filtro afectivo descendió, porque se trató de un texto audiovisual, que generó emoción y comunión grupal. Los participantes fueron más receptivos a pesar de que no lograron responder preguntas específicas como el primer texto.

En cuanto al atributo del medio o el tipo de modalidad textual, en la primera aplicación el texto escrito fue presentado de una forma dura, es decir, un hilvanado secuencial 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” estuvieran viendo y escuchando el atributo del texto escrito y pasaron a verlo y escucharlo en el cortometraje. Esta característica hizo que el texto audiovisual fungiera como un catalizador de emparejamiento de significado; los participantes vieron las negociaciones nacionalistas, el lenguaje corporal, en vez de pensar a qué se referían. El emparejamiento de significado fue más efectivo que en el texto escrito, pues visualizaron conceptos abstractos en imágenes concretas.

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, pero se logró incorporar la formación de literacidad transmedia al vincularla con su vida diaria.

El estado de exposición cambió de automático al de atención, ya que estaban convencidos de la necesidad de comprender la formación para emparejar el significado y completar la actividad de la sesión; su actitud cambió de ser obligada a ser receptiva-participativa. En esta formación observamos la desvinculación entre el conocimiento de herramientas de evaluación y que los estudiantes están familiarizados desde su educación básica y su aplicación en textos, no solo eso, sino de poder desplazar estas herramientas a otro tipo de texto. Ante la carencia de una formación de evaluación, los participantes evaluaron los textos de acuerdo con el consenso de la red (*likes*, comentarios positivos, páginas con más visitas e información repetida).

Desvinculación entre la parte y el todo

La organización de información dependió de la negociación del valor del texto dada por el participante en el emparejamiento de significado. Esta negociación se reflejó en la construcción de una respuesta que satisfizo una necesidad de información. En la primera actividad, los participantes organizaron la información de una narración electrónica para resolver una pregunta que se planteó sobre los códigos de conducta. En la segunda organizaron información de los textos revisados para contestar la necesidad del parcial. En ambas actividades, los participantes elaboraron una red de ideas.

La pregunta de la primera actividad fue ¿cómo afectan los códigos de conducta la solución de la trama? La macroestructura facilitada fue un personaje; los participantes replicaron con tres a cuatro personajes, y no identificaron superestructuras ni temas. Las redes de ideas fueron débiles; la mejor relacionó a los personajes por acción/reacción de acuerdo con la narración; la más deficiente solo apuntó los personajes. Esto se debió a que la mayoría del grupo no leyó la narración; en el diario identificamos dos grupos: los que leyeron (14), que se dividen entre los que leyeron rápido (6) y los que leyeron como experiencia (8); y los que no leyeron (12), dividido entre los que postergaron la tarea (6) y los que la abandonaron por el medio digital (6).

En la segunda actividad se realizó la misma red de ideas aplicada a resolver la necesidad del parcial. Hubo tres clases de redes: la primera (18) se caracterizó por no realizar las lecturas del material de clase, e identificaron solo temas; la segunda (8) señalaron los temas y las superestructuras importantes para ellos; las relacionaron, pero elaboraron una proposición que era un hecho; la tercera (4) creó una red de ideas empleando palabras clave y uniéndolas con conectores, con proposición creativa que necesitó volver a trabajarse.

La organización de información dependió de la negociación del valor del texto en el emparejamiento de significado; la negociación se reflejó en la construcción de una respuesta que satisfizo una necesidad de información; es decir, los participantes experimentaron un cambio de estado de exposición de traspuesto y automático al de atención. Esto se debió a que, en la primera actividad, el valor otorgado a la lectura de la narración fue inferior a los beneficios de realizarla. Además de que su relación con los medios fue emotiva e intuitiva, se les dificultó emplear la narración para dar cuenta de sus acciones cognitivas. En cambio, el valor en la segunda actividad que delineaba la idea rectora de su producto final los obligó a comprometerse con los textos.

La necesidad de información fue un problema parcialmente especificado, lo que originó que las diferentes formaciones de literacidad transmedia hicieran más eficientes las actividades para responder el cuestionamiento. Ubicamos dos grupos: uno, que estaba por encima de la información, porque sus integrantes habían seguido las lecturas y acumulado muchos referentes; el otro, que estaba por debajo de la información, porque sus integrantes no habían leído los textos, estaban confundidos, y tenían una idea general con varios espacios en blanco que tuvieron que llenar relejendo, platicando con otros compañeros y leyendo los textos.

La red de ideas fue fundamental en la organización y, para realizarla, los estudiantes recurrieron a los temas, macroestructuras y superestructuras, las cuales tuvieron una relación jerárquica; estas no eran más que los referentes que los participantes identificaron en las lecturas y sobre los cuales construyeron la textualidad de los recursos. La textualidad fungió como el hilo que dio respuesta a la necesidad de información; así encontraron primero los referentes y después determinaron los vínculos de cualquier especie entre ellos para establecer una intertextualidad manifiesta o descubierta por ellos.

A pesar de que les dimos consejos previos de cómo buscar, evaluar la información y, en este caso, organizarla, el énfasis y la mecanización de estos no fueron incorporados a sus estrategias. La motivación de ser los constructores de su propio conocimiento determinó el valor que otorgaron a la actividad, la cual proviene del cálculo de esfuerzos frente a beneficios.

Desvinculación entre medio y contenido

La construcción de significado dependió del estado de exposición para manifestar la proposición del hallazgo de la textualidad en un medio. Existió una desvinculación entre el proceso de abstracción de la textualidad y su materialización. La creación fue un componente de literacidad transmedia que ayudó a los participantes a crear su entrega en dos pasos: el anterior a la organización, en el que determinaron la respuesta a la necesidad de información y el diseño de su texto, y la entrega, que constó de la elaboración de un texto mediático, una reseña escrita y una presentación en Power Point, por medio de la cual socializaron su texto en la clase. Esta actividad fue individual.

Para muchos, su producto ideal se conformaría de un equipo de trabajo y les gustaría presentar un cortometraje, una película, obra de teatro o un reportaje en el cual se pudiera viajar por toda la república mexicana. La realidad es que todos entregaron su texto con base en las habilidades de dominio de un medio y lo que se les facilitaba para expresar el contenido de la respuesta. Los medios más recurridos fueron collage (12), dibujo (5) y ensayo (4); el resto fueron fotografías (3), tráiler (2), trabajos manuales (2) y ficción (2). Encontramos cuatro perfiles según la rúbrica empleada: sobresalientes (2), notables (4), suficientes (7) e insuficientes (17). El estado de exposición en la tarea de construcción de significado dependió de la literacidad transmedia en manifestar el hilo conductor de diferentes textos en uno que potencializó el contenido. El grupo sobresaliente se compuso de dos entregas con hilado personal y respondieron la pregunta del parcial. El estado de exposición fue de atención; hubo reconocimiento de los referentes de las lecturas, análisis y pudieron abstraer el significado para relacionarlo con la necesidad de información del parcial.

Los productos notables fueron cuatro: tuvieron un hilo conductor con fallas en el uso del medio; en los otros, el hilo estuvo construido al final del texto, aunque el diseño de la estructura del medio fue el correcto. El estado de exposición de estos participantes fue de atención.

Los productos suficientes fueron siete: en ellos prevalecieron dos características: los que tuvieron un dominio del medio técnico, pero su proposición tuvo fallas; y los que mostraron un dominio suficiente del medio y de la elaboración de la proposición. En ambos observamos el uso de la heurística para superar la brecha de información que tenían y, así, construir significado de las lecturas.

Los productos insuficientes fueron 17 y, en su mayoría, collage; no hicieron un buen uso del medio y carecieron de hilo conductor; además, no usaron material ajeno como una referencia para presentar una idea nueva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue describir los cambios de los participantes antes y después de la implementación de un prototipo de diseño en el que la formación en literacidad transmedia atravesó el currículo. Para lograr este objetivo, fue necesario establecer una correspondencia entre la formación en literacidad transmedia y las tareas de procesamiento de información y el contenido curricular. Para identificar los cambios, empleamos los estados de exposición antes y después de la formación en literacidad transmedia, y señalamos algunos

desencadenantes de estos cambios o la razón por la que no los hubo. Las limitaciones del estudio se reflejaron en que la formación solo atravesó una parte del currículo.

La investigación mostró a nivel grupal una serie de inadecuaciones o desvinculaciones que experimentaron los estudiantes en cada formación: de la tarea con el tema; de la teoría con la práctica; del valor de las sesiones por el valor de la entrega parcial; y del contenido con la forma. Asimismo, reveló que los participantes no fueron generadores de contenido en la red, como también lo encontró Winocur (2018) en un estudio en Colombia y en Uruguay; poseyeron habilidades digitales endebles destinadas al entretenimiento y uso de redes sociales, lo cual se alineó con otros hallazgos (Chiercher y Melgar, 2018); prefirieron el contenido secuencial sobre el disperso en diferentes medios; la evaluación formativa les produjo conflictos, como Romero (2015) lo observó en la población española; y prefirieron las clases tipo cátedra centradas en la exposición oral del facilitador y el trabajo grupal por afinidades de personalidad.

Las desvinculaciones que se encontraron no se basaron en la oposición medio análogo *versus* digital, ya que los estudiantes se inclinaron por lo impreso, ni tampoco la oposición texto escrito frente a texto visual, porque, a pesar de que les agrada las imágenes, no supieron leerlas ni crearlas. Más bien, las desvinculaciones radicaron en el quiebre de la lectura superficial *versus* profunda, ya que los participantes, tanto en la primera como en la segunda implementación, no contaron con las habilidades para leer el texto impreso, el cortometraje y el hipertexto digital. El tipo de lectura superficial, basada en textos de infoentretenimiento, fomentó un tipo de pensamiento concreto; así, el abstracto representó un reto para los estudiantes. Las desvinculaciones se debieron a que los estudiantes realizan lecturas superficialmente por el valor de uso que estas tienen en su vida cotidiana, porque les permiten llevar a cabo varias actividades en línea al mismo tiempo y porque ese tipo de información les entretiene.

Los estudiantes no están errados en la manera en que buscan y evalúan información en tanto que se repite, buscan consenso y contenido breve y sucinto. Estas características se ajustan a la mecánica de la sociedad de la información, en la que el valor de uso y el simbólico son prioritarios. Con valor de uso nos referimos a la utilidad que posee un objeto, en este caso la información, que determina el valor de cambio. El valor simbólico se entiende como la plusvalía social, el reconocimiento de los otros. Identificamos tres tipos de valores que explican los resultados: el uso, el entretenimiento y la multitarea.

En cuanto al uso, 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 autorreproductibilidad (Castells, 2006). 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 bailarín. 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 Klinger (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.

Acerca del entretenimiento, 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. Este tipo de textos tienen el objetivo de trasponer al usuario para que 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, y 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 producen experiencias vívidas, ya sea mediante diferentes modalidades de presentación, por ejemplo, un texto escrito que lleva imágenes o una lista de reproducción de canciones, o bien, que recurren a otros artefactos, como visores y guantes, mediante los cuales se experimenta otro mundo (realidad virtual), se puede emparejar al existente (realidad aumentada) o se presenta de manera híbrida (realidad mixta).

La experiencia que brinde el texto mediático en los lectores hará que estos la repliquen. 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 se hace un paréntesis marcando un área de oportunidad. En Japón se ha empleado el *manga* (historieta japonesa) para enseñar contenidos curriculares a estudiantes de educación media superior (Murakami y Bryce, 2009) y se han tenido buenos resultados en contraste con grupos que no lo emplean como parte de las actividades en el aula.

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, y se dejan llevar por el algoritmo de trabajo que poseen, aun cuando este último no esté perfeccionado. La multitarea nos acerca a los *bots*. Estos no saben leer ni escribir, pero sí escanear, indexar y producir textos que, como escribe Giffard (2010), son fáciles de confundir con los textos humanos.

Esta investigación contribuye, en el ámbito teórico, a la diferenciación entre literacidad transmedia y narrativa transmedia. La literacidad transmedia puede, o no, implicar una narración ficticia. En el campo práctico, abona al engarce de la literacidad transmedia que atraviesa el currículo, en el que las tareas de procesamiento de información propias del currículo 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 información diversa. A pesar de que los casos de

éxito fueron mínimos, les aportó otro modo 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 retos que se enfrentan en las desvinculaciones. El hecho de que la formación haya acompañado al currículo también dejó ver que existen varios matices de lectores y creadores que se alejan 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.

Los estudiantes creen vivir, replicando el pensamiento dominante, entre los textos digitales y audiovisuales frente a 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 en la universidad. No es el acabose leer fragmentaria o salvajemente, por entretenimiento o que se 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. Del mismo modo que se emplean diferentes registros de español para dirigirse a un cliente, a los amigos o a un desconocido, según el contexto, el interés, el objetivo, se deberían diversificar los modos de lectura para facilitar el desplazamiento del estudiante por la semiosfera y conectar la información esparcida en distintos textos mediáticos en respuesta a una necesidad.

Agradecimiento

Esta investigación fue auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2016-2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akker, J. van den (2010). Introduction to educational design research. En J. van den Akker, A. Kelly, N. Nieveen y T. Plump (eds.). *An introduction to educational design research* (pp.1-8). Enschede.
- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. En M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen y T. Plump (eds.). *Design approaches and tools in education and training* (pp.1-14). Kluwer Academic Publishers.
- Aravena, M. et al. (2006). *Investigación educativa I*. Universidad Arcis.
- Beetham, H. y Sharpe, R. (2010). *Rethinking learning for a digital age*. Routledge.
- Bush, G. (2012). The transliterate learner. *School Library Monthly*, núm. 29, vol.1, pp. 5-7.
- Castells, M. (2006). *La sociedad red*. Alianza Editorial.
- Chiercher, A. y Melgar, M. F (2018). ¿Lo saben todo? Innovaciones educativas orientadas a promover competencias digitales en universitarios. *Apertura*, núm. 10, vol. 2, pp. 110-123.
- Coiro, J. y Coscarelli, C. V. (2014). Reading multiple sources online. *Linguagem & Ensino*, núm. 17, vol. 3, pp. 757-776.

- Díaz Martínez, J. (1997). *El diario como instrumento de investigación*. ASELE Actas VIII. Centro Virtual Cervantes.
- Edelson, D. C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The Journal of the Learning Sciences*, núm. 11, pp. 105-121.
- 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*, núm. 5, vol. 2, pp. 169-199.
- 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/previsto. Narrativas digitales* (pp. 137-147). Ariel.
- Gerber, V. y Pinochet, C. (2016). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en universitarios. En N. García Canclini (ed.). *Hacia una antropología de los lectores* (pp.173-229). Paidós.
- Giffard, A. (2010). Lecture numérique et culture écrite. *Reveu Skhole.fr*. <https://bit.ly/2kJ6kQV>
- 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). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
- 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). BFI/Palgrave Macmillan.
- 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*, núm. 21, vol.1. <https://bit.ly/2lQQomh>
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an "Information Transliteracy"? *International Conference: Media and Information Literacy for Knowledge Societies* (pp. 94-101). <https://bit.ly/2VK6DHu>.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2005). *Research for teachers: A practical guide*. David Fulton Publishers.
- Murakami, S. y Bryce, M. (2009). Manga as an educational medium. *The Journal of the Humanities*, núm. 7, vol. 10, pp. 47-57.
- Plump, T. (2010). Educational design research: An introduction. En J. van den Akker, A. Kelly, N. Nieveen y T. Plump. (eds.). *An introduction to educational design research* (pp. 11-52). Enschede.
- Prasetyo, I., Suryono, Y. y Gupta, S. (2021). The 21st century life skills-based education implementation at the nonformal education institution. *Journal of Nonformal Education*, núm. 7, vol. 1, pp. 1-7. <https://doi.org/10.15294/jne.v7i1.26385>
- Potter, W. J. (2009). *Arguing for a general framework for mass media scholarship*. SAGE Publications.
- Reskala, F. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, núm. 20, vol. 2, pp. 155-170. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a11>
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias

- del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, núm. 21, vol. 1, monográfico 5. doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169
- Scolari, C. (2018). *Alfabetismo transmedia en el nuevo ecosistema de los medios. Horizon 2020*. <https://bit.ly/2EgeNTY>
- Sukovic, S. (2016). *Transliteracy in complex information environments*. El Sevier.
- Warren, S. J., Roy, M. M. y Robinson, H. A. (2021). Beyond information acquisition. En K. Seo y S. Gibbons (eds.). *Learning technologies and user interaction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003089704-6>
- Wilkinson, L. (2012). Transliteracy and teaching what the know. En J. Parker y P. Godwin (eds.). *Information literacy beyond library 2.0* (pp.163-170). Facet Publishing.
- Winocur, R., Gutierrez, E. y Barrenche, C. (2018). Habilidades transmedia de adolescentes y desafíos pedagógicos. *Educación y Ciudad*, núm. 35, pp.169-178.
- Zorrilla Abascal, M. L. (2019). *Competencias que requiere el ciudadano digital*. Ponencia presentada en Desafíos de la Transformación Digital. XXVII Encuentro Internacional de Educación a Distancia.