

El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013)

María del Mar Grandío-Pérez¹

Recibido: 2015-01-22
Enviado a pares: 2015-01-26

Aprobado por pares: 2015-03-29
Aceptado: 2015-04-24

DOI: 10.5294/pacla.2016.19.1.4

Para citar este artículo / to reference this article / para citar este artigo

Grandío-Pérez, M. M. (Marzo de 2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. DOI: 10.5294/pacla.2016.19.1.4

Resumen

En un contexto mediático caracterizado por procesos de hipermediación y protagonizado por las narrativas transmedia, este artículo analiza cómo se está formando en las capacidades propias del transmedia en el ámbito universitario español. Se toman como ejemplo las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática de las titulaciones en los grados en Educación y Comunicación durante el curso 2012-2013 (n=254). Estos datos se complementan con entrevistas a profesores de estas materias que permiten reflexionar de manera cualitativa sobre la realidad actual y sus retos de futuro (n=35). Los datos obtenidos demuestran una lenta incorporación de competencias transmediáticas en el ámbito educativo español y la necesidad de incorporar cuestiones como la recepción multimodal o procesos de creación colaborativos. Se concluye con algunas ideas para una alfabetización transmedia en la enseñanza universitaria. Esta investigación forma parte del subproyecto de investigación I+D “La enseñanza universi-

¹ Universidad de Murcia, España. mgrandio@um.es

taria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital” (EDU2010-21395-C03-01).

Palabras clave

Hipermediaciones, transmedia, educación mediática, alfabetización transmedia, España (Fuente: Tesauro de la Unesco).

The Transmedia in University Education. Analysis of the Subjects of Media Education in Spain (2012-2013)

Abstract

In a media environment characterized by processes of hypermediacy and featuring the transmedia narrative, this article discusses how being formed in their own transmedia capabilities in a Spanish university. Examples of teaching guides of the subjects are used related to media Education degrees in Education and Communication degrees during the academic year 2012-2013 (n = 254). This data is complemented by interviews with teachers of these subjects that allow to qualitatively reflect on the current reality and future challenges (n = 35). The data shows a slow incorporation of transmedia skills in the Spanish educational environment and the need to incorporate issues such as reception or multimodal collaborative creation processes. The article concludes with some ideas for a transmedia literacy in higher education. This research is part of the subproject R & D “University education from the competition in audiovisual communication in the digital environment” (EDU2010-21395-C03-01).

Keywords

Hypermediations, transmedia, media education, transmedia literacy, Spain. (Source: Unesco Thesaurus).

A transmídia no ensino universitário. Análise das disciplinas de educação midiática na Espanha (2012-2013)

Resumo

Num contexto midiático caracterizado por processos de hipermediação e protagonizado pelas narrativas transmídia, este artigo analisa como se está formando nas capacidades próprias da transmídia no âmbito universitário espanhol. Como exemplo, estão os guias docentes das disciplinas relacionadas com a educação midiática nas graduações em Educação e Comunicação durante 2012-2013 (n=254). Esses dados são complementados com entrevistas com professores dessas matérias que permitem refletir de maneira qualitativa sobre a realidade atual e seus desafios de futuro (n=35). Os dados obtidos demonstram uma lenta incorporação de competências transmidiáticas no âmbito educativo espanhol e a necessidade de incorporar questões como a recepção multimodal de processos de criação colaborativos. Conclui-se com algumas ideias para uma alfabetização transmidiática no ensino universitário. Esta pesquisa faz parte do subprojeto de pesquisa P+D “O ensino universitário ante a competência em comunicação audiovisual num ambiente digital” (EDU2010-21395-C03-01).

Palavras-chave

Hipermediações, transmídia, educação midiática, alfabetização transmidiática, Espanha (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción: estado de la cuestión y marco teórico

La era mediática actual, definida por Jenkins como *cultura de la convergencia* (2008), se caracteriza por ser un entorno compuesto por viejos y nuevos medios, múltiples pantallas e hibridaciones de lenguajes. Un consumidor proactivo y creativo, una evolución del *prosumer* de Alvin Toffler (1980), es el centro de este ecosistema de medios en el que procesos de producción y recepción se funden y redefinen. Desde el punto de vista académico, la teoría de las hipermediaciones y el transmedia ayudan a comprender la naturaleza de este fenómeno mediático y tienen una implicación directa en la educación en medios a nivel universitario al día de hoy. De manera genérica podríamos decir que las hipermediaciones definen el panorama mediático actual y el transmedia es la narrativa propia de ese escenario.

Desde la tradición comunicológica latinoamericana y hundiendo sus raíces en el concepto de *mediaciones* de Jesús Martín Barbero (1987), la teoría de las hipermediaciones reflexiona sobre este nuevo ecosistema caracterizado por “procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrolla en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecnológicamente de manera reticular entre sí” (Scolari, 2008, p. 115). En este contexto, Henry Jenkins introduce desde Estados Unidos el concepto de *transmedia storytelling* (2003), según el cual las narrativas de este ecosistema propio de la cultura de la convergencia son la expansión narrativa de una misma ficción a través de diferentes soportes y lenguajes, y una parte de los consumidores asume un rol activo en el proceso de expansión (Jenkins, 2003). Este *storytelling* se puede aplicar a cualquier tipo de relato, ya sea este informativo, persuasivo o de ficción (Scolari, 2013, p. 46). El transmedia está muy relacionado con otros conceptos afines como el *crossmedia*, es decir, producciones que comprenden varios medios apoyándose entre sí a partir de sus potencialidades específicas (Bjur *et al.*, 2014; Noguera *et al.*, 2013; Schröder, 2011) y que han sido estudiadas ampliamente en contextos periodísticos (Schröder, 2013). Diversos autores han contribuido al debate sobre las bondades y potencialidades de este tipo de narrativas convergentes y participativas tanto a nivel creativo como experiencial (Grandío & Bonaut 2012; Scolari, 2013; Ellen,

2012; Hills, 2012; Guerrero, 2014; Noguera *et al.*, 2014). Existen sin embargo también voces críticas que destacan las carencias y nuevas tensiones de estas narrativas (Hills, 2013; Scolari & Ibrus, 2014), desde el escaso interés de la audiencia por el consumo transmedia (Simons, 2014) hasta las carencias sociocognitivas que niños y adolescentes pueden presentar para entenderlas íntegramente (Mastens, 2011; Pietschmann *et al.*, 2014).

Son muchas las aproximaciones sobre alfabetizaciones que enriquecen una mirada educativa a esta realidad convergente: la alfabetización digital (Gilster, 1997; Gutiérrez, 2003; Gros & Contreras, 2006), la alfabetización visual o *visual literacy* (Messaris, 1994) o la alfabetización mediática e informacional (Livingstone, 2004; Livingstone *et al.*, 2012). Incluimos la transalfabetización (*transliteracy*) como un concepto integrador que evalúa la habilidad de leer, escribir e interactuar a través de múltiples plataformas, herramientas y medios (Thomas *et al.*, 2007) y que se centra menos en la enseñanza de aspectos tecnológicos para virar la mirada hacia los actores y el uso contextual de las tecnologías (Frau-Meigs, 2012). En este contexto, las universidades juegan un papel central como difusoras de la educación en medios al deber adaptar en los grados universitarios las capacidades necesarias para que los alumnos se desenvuelvan en este escenario mediático multipantallas. Desde Latinoamérica, el proyecto “Comunicadores Digitales” de la Red ICOD enfatizaba las competencias profesionales y desafíos docentes necesarios para adaptar las carreras de Comunicación a esta nueva realidad digital (ICOD, 2005). El propio Henry Jenkins señalaba en el informe para la Fundación MacArthur *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* la necesidad de que los estudiantes aprendieran a navegar a través de relatos transmedia, entendida la navegación transmedia “como la habilidad de seguir flujos de historias e información a través de múltiples modalidades, moviéndose constantemente en planos de recepción y creación” (Jenkins, 2006, p. 48).

Partiendo de estos conceptos clave de hipermediaciones, narrativas transmedia y alfabetización mediática, defendemos en este artículo la idea de que solo desde la multidisciplinariedad y la transversalidad de disciplinas y paradigmas podemos tratar las nuevas realidades mediáticas y, por extensión, educativas. En este sentido y haciendo copartícipes a quienes han

trabajado las narrativas transmedia y las alfabetizaciones desde diversos entornos de investigación, la alfabetización transmedia se presenta como algo imprescindible en la formación de los ciudadanos. Entendemos como *alfabetización transmedia*

la capacidad para evaluar y crear contenido a través de múltiples plataformas con un sentido unitario y complementario teniendo en cuenta diversos lenguajes y experimentaciones creativas, presentando además una actitud ética hacia su propio contenido y el de los demás, y con el objetivo de fomentar la participación plena en contextos cada vez más interculturales (Grandío, 2015, p. 37).

Metodología

Nos detenemos ahora en el análisis de las variables propias de una alfabetización transmedia dentro de la educación mediática. Esta investigación se incluye en el subproyecto de investigación I+D “La enseñanza universitaria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital”, dirigido por Joan Ferrés, de la Universidad Pompeu Fabra. El objetivo de este proyecto ha sido detectar posibles deficiencias en materia de educación mediática en el ámbito universitario español. Nos interesa especialmente la formación específica que se está ofreciendo a aquellos que van a formar a las nuevas generaciones de ciudadanos (los estudiantes de Educación y futuros profesores) y a aquellos que serán los encargados de construir los nuevos mensajes transmedia (los estudiantes de grados en Comunicación y futuros profesionales en el ámbito publicitario, audiovisual y periodístico). Como muestra objeto de estudio, se han seleccionado todas las titulaciones relacionadas con Comunicación y con Educación de las universidades de España y se han sometido a análisis sus planes de estudio y sus guías docentes del curso 2012-2013. Según la página oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la oferta de titulaciones de grados de Educación y Comunicación que se ofrecen en España en ese curso académico alcanzaba un total de 393 en el conjunto de las universidades.

Las capacidades relacionadas directamente con el transmedia las encontramos de manera transversal en las seis dimensiones propuestas por Ferrés y Piscitelli (2012): el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la inte-

racción, y la estética. Siguiendo la propuesta de Ferrés y Piscitelli, se han establecido 15 indicadores para evaluar las variables transmedia a efectos de este artículo:

Tabla 1
Indicadores para la medición de la alfabetización transmedia

DIMENSIÓN	INDICADORES
Lenguaje	1. Expresarse de manera multimodal. 2. Establecer relaciones entre textos, códigos y medios.
Tecnología	3. Desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales. 4. Tener capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales.
Recepción e interacción	5. Seleccionar la propia dieta mediática. 6. Interaccionar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales e interculturales.
Producción	7. Trabajar de manera colaborativa en la elaboración de productos multimediales y multimodales. 8. Compartir y diseminar información a través de diferentes entornos comunicativos. 9. Tener una actitud responsable ante la identidad online/offline propia y ajena. 10. Contar con la capacidad de gestionar el concepto de autoría individual y colectiva, y habilidad para aprovechar recursos como los creative commons.
Ideología	11. Evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, y buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos entornos. 12. Tener una actitud ética a la hora de descargar productos en la red. 13. Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir a la mejora del entorno.
Estética	14. Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas. 15. Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética.

Fuente: elaboración propia.

La muestra obtenida siguiendo esta base conlleva un total de 254 guías de asignaturas relacionadas con la educación mediática, directa o indirectamente. Para esta investigación, se estableció que se considerarían directamente relacionadas con la educación mediática aquellas asignaturas que en su guía docente trataban con una cierta profundidad al menos cuatro de las seis dimensiones. Las asignaturas con al menos una dimensión se consideraban indirectamente relacionadas.

Del total de 254 guías analizadas, 25,2 % pertenecen a materias obligatorias en sus planes de estudio, tales como Análisis y Efectos de los Discursos Audiovisuales o Ética de la Comunicación; el 51 % son materias de formación básica, tales como Comunicación y Medios Sociocultura-

les o Tecnologías de la Información para la Sociedad Digital, y 23,5 % son materias optativas como Televisión, Medios Audiovisuales y Educación o Comunicación Audiovisual y Multimedia. De estas guías, 179 pertenecen a Educación, y 75 a los estudios en Comunicación (grado en Periodismo, Publicidad y RR.PP. y Comunicación Audiovisual), primer dato que ya nos muestra el mayor peso que ha adquirido la educación mediática en las facultades de Educación, más que en las de Comunicación, y su presencia en materias consideradas de formación básica más que específica. Los datos cuantitativos se introdujeron en una base de datos en el *software* SPSS para su tratamiento estadístico, para llevar a cabo un análisis descriptivo univariante y bivalente, adoptando el nivel de significación del valor 0,05, que exponemos a continuación. Por otro lado, los resultados de las guías docentes se han confrontado con entrevistas en profundidad a profesores relacionados con estas materias en las universidades españolas (n=35), que se realizaron de manera anónima a través de entrevistas personales. El objetivo de estas entrevistas ha sido corroborar el contenido planteado en las guías con sus docentes y ahondar en cuestiones relevantes encontradas en el análisis cuantitativo de las guías. En el siguiente apartado se ofrecen los datos de las guías y de las entrevistas en profundidad de manera unitaria siguiendo la metodología de triangulación de las aproximaciones cuantitativas y cualitativas para una mejor comprensión del fenómeno.

Explotación de resultados: guías docentes y entrevistas a profesores

a) Nuevas competencias mediáticas

El contexto de hipermediaciones y las narrativas transmedia conllevan la necesidad de nuevas competencias mediáticas. Como indica este profesor, existe bastante sensibilidad entre los docentes sobre las exigencias de estos nuevos entornos a nivel educativo:

La educación mediática ha cambiado en los últimos años en el aula. Si en una primera época se centraba en la formación del espectador crítico, ahora yo creo que vamos –o debemos caminar– hacia la formación de una persona capaz de expresarse en otros lenguajes y utilizando medios diferentes. Por lo tanto, no solo nos quedaríamos con

un espectador crítico sino también como creador y difusor de contenidos utilizando múltiples lenguajes: icónico, audiovisual, sonido, etc. Y yo creo que el cambio ha sido porque ahora hay herramientas que nos permiten con mucha facilidad esa creación y por lo tanto las necesidades de las personas respecto a la educación mediática ha cambiado (hombre, 53 años, profesor de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación).

En este sentido, los profesores implicados en materias relacionadas directamente con la educación mediática destacan la necesidad de una formación específica en estas cuestiones entre sus alumnos, quienes, en palabras de este mismo profesor, son bastante acrílicos ante los medios:

Los alumnos no llegan a la universidad competentes mediáticamente porque el sistema educativo obligatorio sigue siendo libresco. Además, la experiencia que tienen como espectadores no les capacita como creadores. Tal vez si lees buena literatura acabas siendo mejor escritor, pero si tú ves buen cine, no tienes ni idea de cómo se hace el buen cine. Son medios que ocultan los mecanismos, los lenguajes y las figuras en las que se basan y por lo tanto viendo mucha TV todos los días uno no se hace realizador de TV ni se hace crítico de televisión. Hace falta un trabajo mucho más serio en ese sentido. En mi opinión, vienen como espectadores bastante acrílicos respecto a los medios (Hombre, 53 años, profesor de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación).

b) Dimensión de tecnología

A la necesidad general de educación mediática se suma la específica en alfabetización transmedia. De las seis dimensiones propuestas y analizadas para esta investigación, la tecnológica es la más incluida en las guías docentes de manera general, y también en lo que específicamente se refiere al ámbito transmedia. Entendida como el conocimiento y capacidad de utilización de las herramientas que hacen posible la comunicación escrita y audiovisual, el 46,1 % de las guías ofrecen contenido que posibilita el aprendizaje de esta dimensión. Sin embargo, más allá de la mera capacitación técnica, solo el 29,9 % de las guías totales analizadas incluyen que el alumno pueda aprender a desenvolverse en entornos hipermediales o transmediáticos. Es decir, moverse con soltura en entornos multiplataforma aplicando las herramientas tecnológicas aprendidas. En este sentido, las guías se centran

más en enseñar el manejo de las herramientas que en la navegación propia de las narrativas transmedia.

Tabla 2
Capacidades específicas del transmedia
en la dimensión de tecnología

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Desenvolverse en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales	70,1	29,9	100
Capacidad de manejo de herramientas multimediales y multimodales	53,9	46,1	100

Este docente, especializado en Tecnología de la Comunicación, es bastante crítico con la inclusión de la dimensión de tecnología en los planes de estudio: “Puede parecer paradójico que un profesor de tecnología diga que la tecnología es la dimensión menos importante en la educación mediática, pero la tecnología es cambiante, mutable, transitoria ... y, en otras palabras, los problemas para comunicar no son solo tecnológicos, sino más de fondo” (hombre, 34 años, profesor de Tecnología de la Comunicación).

A pesar de ser el indicador que más aparece en las guías, los docentes demandan un uso más crítico de las tecnologías por parte de los alumnos y de los propios profesores en su actividad docente. Como apunta este profesor, “nuestros alumnos son tecnólogos digitales. Saben andar con las tecnologías, pero no saben lo que significan y lo que pueden llegar a significar para ellos” (hombre, 38 años, profesor de Tecnología Educativa). Esta profesora ahonda en esta misma cuestión pero en relación con su propia actividad como profesora:

Desde el ámbito de la educación no se tiene tanta consciencia de la importancia de la formación en medios. Se sabe que es muy importante la tecnología para llevarla al aula pero (los profesores) no se paran tanto a pensar en un uso crítico. Es más el dominio tecnológico. En nuestro caso como profesores, (debemos) poder utilizar estas herramientas al servicio de la actividad docente pero no tanto para prepararles para tener esta visión crítica de los medios, que luego influyen en la sociedad, en la educación, en los niños. Y esa parte quizás se deja un poco de lado por desconocimiento (mujer, 35 años, profesora de Tecnología y Medios de Comunicación en el Aula).

c) Dimensión de lenguaje

Las narrativas transmedia se nutren de códigos expresivos que provienen de diferentes medios visuales, sonoros o escritos. Para una completa comprensión de los universos transmedia, es necesario que el receptor sea capaz de comprender la complementariedad de diferentes textos mediáticos. Es por ello importante fomentar entre el alumnado la capacidad de expresarse de manera multimodal. Los datos obtenidos en esta investigación nos revelan los bajos niveles a este respecto. En el 88,2 % de las guías analizadas no se incorpora el desarrollo de la expresión multimodal. El 87,8 % tampoco trabaja la capacidad de establecer relaciones entre diferentes textos, códigos o medios, algo esencial para comprender la expansión narrativa de los universos transmedia.

Tabla 3
Capacidades específicas del transmedia
en la dimensión de lenguaje

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Expresarse de manera multimodal	88,2	11,8	100
Establecer relaciones entre textos, códigos y medios	87,8	12,8	100

d) Dimensión de estética

Respecto a la estética, el transmedia bebe mucho de la influencia e hibridación de otros formatos y lenguajes. En este sentido, no se incorporan casi cuestiones relacionadas con la cultura de la remezcla en los planes de estudio analizados. Únicamente aparece en un 5,9 % la capacidad de relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas, y un poco más alta, en un 18,1 %, la capacidad de apropiarse y de transformar producciones artísticas.

Tabla 4
Capacidades específicas del transmedia
en la dimensión de estética

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas	94,1	5,9	100
Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la creatividad, la innovación, la experimentación y la sensibilidad estética	81,1	18,1	100

e) Dimensión de producción

En lo referente a los procesos de producción, una de las características de los nuevos universos transmedia es la inclusión del consumidor en los procesos de creación de contenido. El prosumidor de la época actual debe tener conocimientos de las funciones y tareas de los agentes de producción, así como la capacidad para elaborar, seleccionar y compartir mensajes mediáticos en contextos multimediales. Aquí seguimos teniendo datos muy bajos. Debemos destacar el poco fomento por acrecentar una actitud responsable ante la propia identidad *online/offline* (solo aparece en el 5,1 % de las guías analizadas), la capacidad de gestionar conceptos como autoría o las habilidades para aprovecharse de recursos como *creative commons* (solo aparece en un 6,7 %). Estos datos son muy preocupantes en los estudios de Comunicación, donde no aparece en ninguna de las guías analizadas. Como pone de manifiesto este profesor:

En el escenario actual de medios hay muchas tensiones no resueltas, como las tensiones entre el profesional y el *amateur*, entre el original y la copia, entre lo público y lo privado, o entre la autoría individual o la autoría colectiva. Todas estas tensiones no se están trabajando en nuestros planes. Creo que en este sentido es necesaria una mayor profundidad en el concepto de educación mediática que englobe estas cuestiones. Yo, personalmente, incluyo todo esto en mi temario porque lo considero esencial en la enseñanza de la Tecnología de la Comunicación. Los alumnos no son conscientes de esas tensiones. Pensamos que por ser nativos de esta era tienen asimilados estos conceptos. Pero a veces los alumnos son tan tradicionales como ciudadanos de 80 o 70 años (hombre, 34 años, profesor de Tecnología de la Comunicación).

Tabla 5
Capacidades específicas del transmedia
en la dimensión procesos de producción

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Trabajar de manera colaborativa en la elaboración de productos multimediales y multimodales	85,8	14,2	100
Compartir y diseminar información a través de diferentes entornos comunicativos	93,3	6,7	100
Actitud responsable ante la propia identidad <i>online/offline</i> y la de los demás	94,9	5,1	100
Capacidad de gestionar el concepto de autoría, individual o colectiva, y habilidad para aprovecharse de recursos como los <i>creative commons</i>	93,3	6,7	100

f) Dimensión de recepción y procesos de interacción

En un ecosistema mediático en el que cada vez hay más medios y narrativas, desde el punto de vista de recepción es necesario ahondar en la capacidad de valorar, seleccionar, revisar y autoevaluar el propio consumo mediático que cada vez proviene de más medios. Sobre todo, es necesaria una capacidad de valorar críticamente los elementos cognitivos, racionales, emocionales y contextuales que intervienen en la recepción de los productos comunicativos consumidos. En este sentido, volvemos a destacar la casi anecdótica aparición de estas cuestiones en las guías docentes. En concreto, solo el 7,1 % trabaja la capacidad del alumno de seleccionar y valorar su propia dieta mediática. Respecto a los procesos de interacción clave en un contexto en el que cada vez hay más sujetos, solo el 6,3% de las guías fomenta la capacidad de interactuar con personas y colectivos más plurales e interculturales.

Tabla 6
Capacidades específicas del transmedia en la dimensión de recepción y procesos de interacción

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Seleccionar la propia dieta mediática	92,9	7,1	100
Interaccionar con personas y colectivos en entornos cada vez más plurales e interculturales	93,7/	6,3	100

g) Dimensión ideológica

En lo referente a la variable de ideología, conviene detenernos en la importancia de fomentar la capacidad de lectura comprensiva y crítica entre los alumnos de las narrativas transmedia. Como señala este docente entrevistado,

la acción docente, tanto en educación reglada como en educación no formal, debe fomentar la capacidad crítica ante el entramado mediático, que hoy día engloba también el uso de los medios digitales y las redes sociales por su potencialidad de difusión masiva bidireccional. En el contexto de esa capacidad crítica, considero importante el uso de esos medios para la libre expresión de ideas y el desarrollo de una responsabilidad ciudadana real (hombre, 41 años, profesor de Fundamentos de la Comunicación Audiovisual).

Las guías analizadas en esta investigación incluyen la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes de información y contrastarlas en un 10,2 % de las guías analizadas. Por otro lado, también es escaso el fomento de una actitud ética a la hora de descargar productos de la red (3,9 %), uno de los grandes problemas de las industrias culturales al día de hoy.

Tabla 7
Capacidades específicas del transmedia
en la dimensión de ideología

CAPACIDADES	NO APARECE (%)	APARECE (%)	TOTAL (%)
Evaluar la fiabilidad de las fuentes de información, y de buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos entornos	89,8	10,2	100
Tener una actitud ética a la hora de descargar productos de la red	96,1	3,9	100
Aprovechar las nuevas herramientas comunicativas para transmitir valores y contribuir a la mejora del entorno	81,1	18,9	100

Conclusiones

La educación mediática en la actualidad debe incluir nuevos enfoques que, junto a cuestiones tradicionales relacionadas con el consumo crítico de medios, incluya también variables propias de la cultura digital y multiplataforma contemporánea. En este sentido, es necesaria una mirada holística a la alfabetización mediática que integre también las particularidades propias del transmedia. Inmersos en una cultura de la convergencia, los ciudadanos —especialmente aquellos que van a liderar los procesos educativos y comunicativos en el futuro— deberían incorporar en sus destrezas profesionales las capacidades para evaluar y crear contenidos a través de múltiples plataformas. Para ello, es indispensable utilizar diversos lenguajes y mostrar una actitud ética y responsable ante las producciones que realicen.

El estudio del caso español describe un panorama educativo en el que la alfabetización transmedia es escasa y centrada básicamente en aspectos instrumentalistas y tecnológicos. En este sentido, la dimensión tecnológica es la más incluida en las guías docentes de las asignaturas relacionadas con la educación mediática de las titulaciones de Educación y Comunicación, aunque incluso en esa dimensión se observan carencias en la capacitación

del alumnos para establecer relaciones entre diferentes textos y códigos propios del transmedia. Dada la relevancia que están tomando las narrativas transmedia, la tendencia hace pensar que poco a poco el transmedia irá cobrando también más relevancia dentro de los estudios universitarios.

A la luz de los datos obtenidos en esta investigación, se expone a continuación una propuesta de alfabetización transmedia que podría incluirse en los planes de estudio a nivel universitario. En primer lugar, *se propone incluir el transmedia de manera transversal en las diferentes asignaturas directamente e indirectamente relacionadas con la educación mediática, tanto en las titulaciones de Educación como en Comunicación (Publicidad, Periodismo o Comunicación Audiovisual)*. Se considera a estas competencias como una alfabetización transmedia de mínimos que debería incorporarse al menos a nivel de grado. Dependiendo del enfoque y espíritu de los diferentes centros, podría plantearse una asignatura directamente relacionada con las narrativas o proyectos transmedia. La especialización en el transmedia, tanto a nivel profesional como investigador, podría dejarse a estudios superiores de máster. Para futuras investigaciones complementarias, sería también pertinente analizar los planes docentes a nivel de máster para poder enriquecer la enseñanza en esta especialización del transmedia en este nivel. En segundo lugar, y según algunos docentes entrevistados, los alumnos muestran una capacitación técnica y de producción que necesita un refuerzo en aspectos más relacionados con el contenido y los procesos colaborativos de creación. Para ello, *además de una auténtica capacitación transmedia de la tecnología, deberían incluirse en las guías docentes otras dimensiones como la capacitación en los procesos de producción en entornos cada vez más interculturales o la transformación de otras expresiones artísticas*. En tercer lugar, respecto a las dinámicas de enseñanza, una completa capacitación del transmedia maneja planos de recepción y de expresión-creación. Es por ello que *sería aconsejable una capacitación previa a través de la exposición de buenas prácticas de narrativas transmedia que fomente el consumo crítico de estos relatos y ofrezca elementos para poder posteriormente crear universos transmedia coherentes*. En el plano de la creación, el transmedia fomenta la creatividad del alumno y el trabajo colaborativo, de ahí que sea pertinente la realización de dinámicas grupales que les permitan diseñar contenidos transmedia de manera colaborativa.

Para finalizar, concluimos que el avance en la alfabetización transmedia es una labor conjunta de aquellos que la hacen posible con su labor diaria a través de la docencia o la investigación. El papel del profesor o investigador de estas materias es, como no podía ser de otra manera, central. Existe cada vez más literatura respecto a las narrativas transmedia a disposición de los docentes, aunque se echa en falta una literatura propia de la educación en el transmedia. En este sentido, sería beneficiosa una consolidación de la alfabetización transmedia en el ámbito de investigación, así como la creación de material docente (manuales y ejercicios prácticos) que facilite la impartición de esta materia a los profesores. También resultaría conveniente visibilizar el contenido elaborado por los propios alumnos en la red, para que así dispongan de ejemplos tanto estudiantes venideros como profesores interesados en estas cuestiones.

Referencias

- Bjur, J., Schröder, C., Hasenbrink, U., Courtois, C. Adoni, H. y Nossek, H. (2014). Cross-media use. Complexities in contemporary audiencehood. En Carpentier, N., Schröder, K. y Hallett, L. (eds.), *Audience transformations. Shifting audience positions in late modernity* (pp. 15-29). Nueva York: Routledge.
- Ellen, L. (2012). *Sherlock and transmedia fandom*. Jefferson: MacFarland and Company.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38(19), 75-82.
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*, 3(6), 2-12.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: Wiley Computer.
- Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En

Peinado, F. (ed.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de alumnos en Comunicación*, 77. La Laguna: Latina.

- Grandío, M. y Bonaut (2012). Transmedia audiences and television fiction: a comparative approach between *Skins* (UK) and *El Barco* (Spain). *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 9(2), 558-574. Recuperado el 6 de junio de 2014, de <http://www.participations.org/Volume%209/Issue%202/30%20Grandio%20Bonaut.pdf>
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. Recuperado el 6 de julio de 2014, de <http://www.rieoei.org/rie42a06.htm>
- Guerrero, M. (2014). Web televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de *Águila roja* y *Juego de tronos* en España. *Comunicación y Sociedad*, 21. Recuperado 6 de julio de 2014, de http://www.comunicacionsociedad.cucsh.udg.mx/sites/default/files/a9_16.pdf
- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización digital. Algo más que botones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Hills, M. (2013a). Fiske's textual productivity and digital fandom: Web 2.0 democratization versus fan distinction. *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 10(1), 130-153.
- Hills, M. (2013b). Torchwood's trans-transmedia: media tie-ins and brand fanagement. *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 9(2), 409-428. Recuperado el 6 de julio de 2014, de <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more com-

- elling. *MIT Technology Review*. Recuperado el 6 de julio de 2014, de <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling>
- Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. Fundación MacArthur. Recuperado el 6 de julio de 2014, de https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.pdf
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and challenges of new information and communication technologies, *Communication Review*, 7(1), 3-14.
- Livingstone, S. (2014). Situation media literacy in the changing media environment: Critical insights from the european research on audiences. En Carpentier, N., Schröder, K. & Hallett, L. (eds.), *Audience transformations. Shifting audience positions in late modernity* (pp. 210-227). Nueva York: Routledge.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Gustavo Gili.
- Mastens, M. (2011). Transmedia teens: Affect, immaterial labor and user generated content. *Convergence*, 17, 49-68.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy. Image, mind and reality*. Boulder (CO): Westview Press.
- Noguera, J, Martínez, J, Nicolás, M, Pérez, M, Gómez, A, Grandío, M, Hernández, F, Lasheras, P. (2014). *Economía de la participación*. Madrid: Fundación EOI. Recuperado el 6 de julio de 2014, de <http://>

- Noguera, J., Villi, N., Nyiro, N., De Blasio, E. y Bourdaa, M. (2014). The role of media industry when participations is a product. En Carpentier, N., Schröder, K. y Hallett, L. (eds.). *Audience Transformations. Shifting Audience Positions in Late Modernity* (pp. 172-190). Nueva York: Routledge.
- Pietschmann, D. (2014). Limitations of transmedia storytelling for children: A cognitive development mental analysis. *International Journal of Communication*, 8, 2259-2282.
- Proctor, W. (2013). Holy crap, more *Star Wars*! More *Star Wars*? What if they are crap? Disney, Lucasfilm and *Star Wars* online fandom in the 21st Century. *Journal of Audience and Reception Studies*, 10(1), 198-224.
- Schröder, K. (2011). Audiences are inherently cross-media: Audience studies and the cross-media challenge. *Communication Management Quarterly*, 18(6), 5-28.
- Scolari, C. (2008). Proyecto comunicadores digitales. La formación de los comunicadores en Iberoamérica ante el desafío digital. *Anàlisi*, 36, 197-209.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2009). Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia, cuando todos los medios cuentan*. Bilbao: Deusto Ediciones.

Scolari, C. y Ibrus, I. (2014). Empirical investigations into multiplatform and collaborative storytelling. *International Journal of Communication*, 8, 2191-2200.

Simons, N. (2014). Audience reception of cross and transmedia TV drama in the age of convergence. *International Journal of Communication*, 8, 2220-2239.

Thomas, S, Joseph, C, Laccetti, J, Mason, B, Mills, S, Perril, S. y Pullinger, K. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12).

Toffler, A. (1980). *The third wave*. Nueva York: Bantam Books.