

El transmedia en la Educación Superior. Una Investigación cualitativa

Transmedia in Higher Education. A qualitative research

Giancarlo Gomero.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú. / Universidad de Zaragoza. España.

pcavggom@upc.edu.pe



Daniel Barredo Ibáñez.

Universidad del Rosario. Colombia. / Fudan University. China.

daniel.barredo@urosario.edu.co



Javier Hernández Ruiz.

Universidad Camilo José Cela. España.

josejavier.hernandez@ucjc.edu



Agradecimiento a la Dirección de Investigación de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas por el apoyo brindado para la realización de este trabajo a través del Concurso de incentivo a la investigación UPC- A-071-2021-2

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada.

Gomero, G., Barredo Ibáñez, D. y Hernández Ruiz, J. (2022). El transmedia en la educación superior. Una entrevista con expertos de Iberoamérica. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 154-170.

<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>

RESUMEN

Introducción: La relación entre la educación y las narrativas transmediáticas ha atravesado caminos diversos, a partir de criterios como el género, la procedencia, la temporalidad y el nivel educativo observado. La presente investigación pretende contribuir a la comprensión de las narrativas transmediáticas desde su inclusión en la Educación Superior a ambos lados del Atlántico.

Metodología: Se ha diseñado, validado y conducido una entrevista dirigida a 21 directores académicos y expertos en el ámbito de las comunicaciones y los medios interactivos en la Educación Superior de América Latina, España y Portugal. **Resultados:** Los hallazgos plantean un mapa del *transmedia storytelling* en el espacio de la universidad desde la observación de sus recursos humanos y materiales, con relevantes discusiones terminológicas y conceptuales y, en consecuencia, con un impacto en la instrumentalización de las mismas en la praxis. **Discusión y conclusiones:** Se constata un avance progresivo en la presencia del *transmedia storytelling* en los currículos universitarios y un vacío, señalado por parte de los docentes, con respecto a las iniciativas de capacitación concretas dirigidas hacia ellos como profesores e investigadores por parte de los centros de estudio.

Palabras clave: Transmedia; Alfabetización transmedia; Competencias transmediáticas; Educación superior; Latinoamérica; España; Portugal.

ABSTRACT

Introduction: The relation between education and transmedia storytelling has been developed through diverse paths and based in different criteria, such as genre, source, temporality and the given education level been observed. The present study aims to contribute to the understanding of ongoing processes that transmedia storytelling is going through, and its space in higher education on both sides of the Atlantic. **Methodology:** With this goal, a structured interview was designed and validated, addressing to 21 academic directors and experts in the field of communication and interactive media in higher education in Latin America, Spain and Portugal. **Results:** The findings show a current map of transmedia storytelling in universities through the observation of its human and material resources, as well as evidencing discussions on terminological and conceptual points of view and, consequently, their instrumentalization in praxis. **Discussion and Conclusions:** These findings also show a progressive advance in the presence of transmedia storytelling higher education curriculums, and an academic void, pointed out by faculty members, regarding concrete training initiatives from their university centers, aimed to them as current teachers and researchers.

Keywords: Transmedia; Transmedia literacy; Transmedia competence; Higher education; Latin America; Spain; Portugal.

1. Introducción

1.1. Estado de la cuestión: la alfabetización transmedia en la enseñanza

Si bien las narrativas transmedia se posicionaron en el mundo académico desde 2003, a partir de los estudios de Henry Jenkins, el concepto de alfabetización transmediática o *transmedia literacy* se aborda más recientemente, desde la década del 2010, hasta convertirse en uno de los temas más recurrentes en la investigación de este objeto de estudio. En ese sentido, se han desarrollado interesantes análisis y experimentos en el ámbito de las enseñanzas medias (Barredo *et al.*, 2021). Concretamente, sobre la relación del transmedia y la enseñanza, se evidencia un creciente interés investigativo por su uso en la educación infantil, media y superior (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Fleming, 2013). En la enseñanza media, por ejemplo, se recurre a actividades sencillas como pedir a los estudiantes que busquen extensiones transmedia en formatos digitales basados en películas que hayan sido adaptadas de libros y que, además, estos hayan consumido (Roccanti & Garland, 2015). Este tipo de acciones responde al hecho de que las narrativas transmediáticas requieren diversos tipos de alfabetizaciones que incluyan capacidades tanto digitales como textuales, visuales y socioculturales; sobre ello, Alper y Herr-Stephenson (2013) identificaron cinco características del juego en el transmedia que son útiles en los espacios de aprendizaje: inventiva, sociabilidad, movilidad, accesibilidad y rejugabilidad.

En la enseñanza superior ha habido propuestas importantes sobre la utilización del transmedia en el ámbito español (Ossorio, 2014). Sin embargo, queda mucho campo para ampliar el mapeo del impacto que tienen las narrativas transmediáticas en este sector educativo en concreto. En esta línea, la presente investigación intenta aportar ideas nuevas para situar el debate sobre las narrativas transmediáticas en un escenario como el iberoamericano, en el cual se observa una incidencia irregular de este fenómeno. A pesar de que las proyecciones realizadas en la década anterior ya aventuraban la repercusión imparable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las aulas y en el ecosistema educacional (Coll, 2013), que incluye el “espacio nodo” (Gros, 2013), esa revolución digital se ha enfrentado a numerosas carencias en el mencionado contexto (Santibáñez *et al.*, 2016) y a la debilidad de la formación de los docentes (Ramírez y González, 2016), o de los estudiantes (Medina y Ballano,

2015). La cantidad de análisis y experimentos que se realizan sobre la repercusión e incidencia que tiene el transmedia en el aula se ha multiplicado entre las comunidades investigativas (González-Martínez *et al.*, 2018), debido a la importancia que tiene este tipo de narrativa para la innovación de la comunicación de los medios o de las organizaciones, como señalan Barredo *et al.* (2021).

Al respecto, se impone la mención de proyectos que han destacado por su impacto y alcance (Scolari, 2018a; Jenkins *et al.*, 2009). Estos estudios revelan sustanciosos resultados, sobre todo en relación con los usos mediáticos que se dan por parte de los más jóvenes y las formas en las que interactúan con las narrativas transmediáticas. Sobre este particular, el equipo liderado por Jenkins *et al.* (2015) ha propuesto 12 habilidades específicas que se articulan con la conocida *navigation transmedia*, la cual adquiere sentido en el contexto de la convergencia mediática y de la cultura participativa. Por su parte, tanto Galindo *et al.* (2015), como Piñeiro y Costa (2015) han señalado que las implicaciones de la aplicación del transmedia en la enseñanza deben ir más allá del uso de herramientas y medios digitales. Por ello, necesariamente, dicho proceso formativo debe integrar objetivos de aprendizaje mediante la aplicación de estructuras comunicacionales concretas que propongan un guion técnico y literario que utilice las aplicaciones digitales, así como la difusión de microrrelatos en distintos soportes y ecosistemas en red. Se busca generar, de esta forma, la convergencia y consolidación de distintos procesos y maneras de enseñanza y aprendizaje, además de que el uso de herramientas corresponda y motive el desarrollo y la potenciación de competencias culturales concretas como la memoria histórica, la autocomprensión individual o el trabajo en sociedad (Acosta y Pérez, 2019). Estas investigaciones han llevado a la evaluación en progreso de las múltiples potencialidades que tiene esta nueva forma de narrar en el siglo XXI en la educación media y en la educación universitaria, que es la que se aborda en el presente documento.

1.2. Clarificaciones terminológicas necesarias

El presente estudio acota el campo de investigación a un espacio concreto, a saber, el transmedia en la universidad. Como antecedentes se hallan diversas investigaciones centradas en este objeto de estudio desde inicios de la década del 2010 y, más concretamente, en el ámbito español (Grandío, 2016; Torres-Martín *et al.*, 2022), las cuales se encuentran en crecimiento desde Latinoamérica y desde otros espacios de enseñanza (Alonso y Murga, 2018; González, 2019; León, 2021). Muchas de estas investigaciones han evaluado el desarrollo de las narrativas transmedia como vehículo pedagógico o como instrumento creativo para el alumno, o de ambas formas en un mismo proceso (Gutiérrez-Pequeño *et al.*, 2017), lo cual representa un avance importante en la materia; no obstante, queda un amplio terreno por explorar como el referido al rol docente en estos procesos. Desde ese enfoque, se inició el desarrollo del presente estudio aplicando el necesario rigor conceptual que lleve a delimitar el campo semántico de un término que, a primera vista, está ya asumido por un importante volumen de académicos y en plena expansión divulgativa. Asimismo, encontramos necesarias las actualizaciones del concepto de transalfabetización o *transliteracy* (Grandío, 2016; Frayberg, 2017), término que se resume en el contexto actual en aportes como los de Lugo (2016) y Scolari (2018a, 2018b), donde se menciona que en la transalfabetización se trabaja en la formación de la recepción y la producción de medios en pro del desarrollo personal y comunitario, considerando las facilidades que ofrecen las plataformas contemporáneas para promover la interacción, participación y convivencia. Se ha considerado, además, las revisiones recientes que se han realizado sobre el concepto de alfabetización transmedia en el entorno, donde se pone de manifiesto la necesidad de una clarificación rigurosa del término (González-Martínez *et al.*, 2018).

Es importante aclarar también lo que entiende la presente investigación como transmedia *storytelling*, un término cuya definición no tiene un consenso absoluto. Para esto se cuenta con un trabajo de definición que comprende estos sentidos y acepciones en la que se valoran y recogen los diversos

aportes en este cometido en el marco más amplio de estas narrativas (Hernández-Ruiz, 2017). De igual manera, el concepto transmedia *storytelling* se ha definido de una manera práctica al aplicarlo al caso de estudio del universo transmedia de Plot 28 (Hernández-Ruiz, 2018), proyecto pionero en la lengua española elaborado en el año 2013, sumado a una probada experiencia tanto en el estudio de los entornos académicos (Trámpuz *et al.*, 2019), como en investigaciones comparadas con énfasis en nuevas narrativas y cibermedios (Barredo *et al.*, 2019; Gomero, *et al.*, 2020), que aportan claves relevantes a este estudio para la comprensión de los mecanismos de recepción del siglo XXI. Esta investigación se enmarca en los llamados “estudios críticos digitales” planteados por los investigadores Hidalgo-Toledo *et al.* (2020) en la introducción a una entrevista realizada a Carlos Scolari.

1.3. Singularidades del ámbito universitario iberoamericano en la alfabetización transmedia

La universidad ha sido el origen de múltiples transformaciones en la industria. Concretamente, en el área de las comunicaciones los centros universitarios son espacios en los que tienen cabida nuevas formulaciones teóricas y de tendencia que impactan de manera directa a dicha industria. Esta característica dispone un campo inestable y dinámico (González-Sanmamed *et al.*, 2020) y, a su vez, mediado por estrategias de negociación propias del área (Siota *et al.*, 2016). A este panorama hay que agregarle la permanente necesidad de actualización del profesorado, los diversos procesos que se han de dar para poder realizarla y, al mismo tiempo, hacer frente a la calidad obsolescente del conocimiento (Inamorato *et al.*, 2019). Desde la dimensión metodológica, en las siguientes páginas se propone ir más allá del alcance que se han planteado aquellos estudios que se han circunscrito al uso de plataformas (Ossorio, 2014), a las implicaciones tecnológicas, o aquellos que se enfocan únicamente en el estudio de aspectos cuantitativos. El estudio se interesa en el enfoque, el contenido y el contexto, mencionados por Grandío (2016), así como también en la dimensión creativa y participativa del estudiantado y el profesorado con relación a los desafíos que presentan las narrativas transmediáticas en el aula; se busca indagar no solo en las concepciones que se tienen sobre estas narrativas en el aula y sus características, sino también en sus funciones (Corona, 2016). Se ha considerado el hecho de que se producen variaciones sobre el concepto de acuerdo a la disciplina, al momento histórico o al método desde el cual sea visto (Mora, 2014). Así, conceptos como multimodalidad, crossmedialidad, transficcionalidad o mundos transmediales encuentran espacios adyacentes con las narrativas transmediáticas (Corona, 2016). En particular, en el campo de la Comunicación el estudio confronta las concepciones que sufren mayor afectación desde el ámbito académico, por un lado, y desde la praxis profesional, por el otro. De esta manera se considera que es posible tener un acercamiento a un término evolutivo desde que Jenkins *et al.* (2009) y, antes, Kinder (1991), plantearan dimensiones en el concepto que propician el debate.

Se han desarrollado en el tiempo reciente distintas investigaciones sobre las competencias mediáticas en relación con la docencia. El *Informe Horizon* sobre Educación Superior (Adams *et al.*, 2017) subraya la importancia de realizar un análisis que vaya más allá de los diversos usos de las tecnologías avanzadas y, en ese sentido, reclama un enfoque adicional en la comprensión del impacto profundo que las mismas generan. Desde Europa, por ejemplo, se promueve un uso crítico y seguro de las herramientas digitales, tanto en el trabajo como en el ocio (Comisión Europea, 2006), y se señala a las competencias digitales como decisivas en la formación del profesorado en un entorno donde la tendencia se orienta a la educación abierta (Castaño *et al.*, 2014). En esa línea, Durán *et al.* (2019) señalaron que se han ido planteando distintas formas de evaluación, pero casi todas ellas se han enfocado en instrumentos que han analizado solo la autopercepción del profesorado sobre sus niveles de competencia y los usos que se les da a las herramientas digitales. Estas áreas de competencia digital docente comprenden lo siguiente: i) un conocimiento general y habilidades funcionales de uso de la tecnología; ii) comunicación y colaboración; iii) información; iv) privacidad, seguridad y aspectos legales; v) uso cotidiano y resolución de problemas; vi) actitud frente a las tecnologías y comprensión

de su impacto social; vii) creación de contenidos; viii) desarrollo profesional y uso creativo; ix) diseño y desarrollo curricular; x) gestión educativa; xi) investigación e innovación (Durán *et al.*, 2019; Durán *et al.*, 2016).

Se espera que esta investigación contribuya a la comprensión de la naturaleza de la enseñanza del transmedia, tanto en el nivel teórico como en el práctico, como fenómeno de la comunicación e instrumento de alfabetización mediática, a sabiendas, además, que el tema forma parte de la realidad sociolaboral inestable en el profesorado (González-Sanmamed *et al.*, 2020).

2. Objetivos

La presente investigación cuenta con los siguientes objetivos:

Objetivo general: Comparar las percepciones alrededor de la conceptualización y la implementación del transmedia entre docentes universitarios iberoamericanos.

Del anterior objetivo general, emergen estos objetivos específicos:

O1: Identificar los recursos materiales y tecnológicos necesarios para la implementación del transmedia en el ámbito universitario en Iberoamérica.

O2: Analizar la presencia del transmedia en los currículos y mallas académicas en el ámbito universitario iberoamericano.

3. Metodología

El presente estudio tiene un carácter no experimental y un alcance descriptivo, de tipo transversal, con un enfoque cualitativo. La técnica escogida ha sido la entrevista, respondiendo a objetivos delimitados previamente con el fin de que ayuden a trazar un mapa fiable del desarrollo de las narrativas transmediáticas en la Educación Superior en dichos contextos y que detecten similitudes y discrepancias. Se diseñó, en consecuencia, un guion para la operatividad y la recogida de los datos que se dividió en cinco bloques temáticos relacionados con: i) la definición conceptual de lo transmedia, ii) la infraestructura, iii) los recursos humanos y materiales disponibles, iv) la formación concreta de los profesores, y v) los mecanismos de transferencia tanto hacia los estudiantes, como a la sociedad en general.

El primer borrador del guion se remitió a expertos en narrativas transmediáticas pertenecientes al grupo de investigación en transmedia *Nar-Trans*, perteneciente a la Universidad de Granada (España), y al centro de investigación en comunicación CIAC en Portugal, durante febrero de 2020, quienes expresaron sus observaciones y puntos de vista sobre la calidad, claridad y pertinencia de las preguntas. Tras recibir esas observaciones y consideraciones se procedió a implementar las retroalimentaciones emitidas por los expertos, resultando un total de 27 preguntas. Luego, en una primera fase, a través de la base de datos del Grupo temático 19 Comunicación digital, redes y procesos que pertenece a la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación (ALAIIC), se elaboró una lista de 24 expertos del contexto iberoamericano en la cual se incluyeron posteriormente otros 6 académicos de España y Portugal. Estos expertos fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por juicio y tomando en consideración criterios de diversidad regional, así como experiencia previa demostrable. Para contactar con los expertos se redactó un correo electrónico estándar que fue remitido en sucesivas rondas durante el mes de marzo del año 2020. Esta primera fase se llevó a cabo en medio de la crisis global que generó la pandemia ocasionada por el virus COVID-19; por ello, se encontraron

importantes dificultades para poder acceder a los entrevistados. En ese primer momento se entrevistó a los 12 expertos o directivos iberoamericanos procedentes de Argentina (n = 2), Colombia (n = 2), Ecuador (n = 1), España (n = 2), México (n = 1), Perú (n = 2) y Portugal (n = 2).

En una segunda fase, entre los meses de noviembre del año 2020 y enero del 2021 se incrementó la muestra al incluir a académicos que desarrollan su profesión en los mismos contextos geográficos y que no necesariamente hacen investigación sobre el transmedia, pero que, debido a su calidad de docentes de temáticas relacionadas con la cultura y los medios digitales, conocen de cerca el tema de las narrativas transmediáticas y tienen probada experiencia en su enseñanza teórica y práctica. Durante esta segunda fase se sumaron 11 docentes. Con esta inclusión la diversidad de la muestra ascendió a 21 entrevistados y varió geográficamente de la siguiente manera: Argentina (n = 3), Colombia (n = 2), Ecuador (n = 2), España (n = 4), México (n = 1), Perú (n = 6), Portugal (n = 2) y Costa Rica (n = 1).

Las entrevistas se llevaron a cabo por videollamadas, llamadas telefónicas, correos electrónicos y archivos digitales de audio. Los entrevistados tuvieron, en promedio, una edad de 42 años. Tomando en cuenta que en las respuestas puede haber contenidos confidenciales de los centros de estudio, al momento de hacer referencia a algún entrevistado se ha anonimizado su comentario y se ha colocado un número del 1 al 21.

Con respecto del proceso de análisis de las entrevistas, se realizó de la forma siguiente. Se transcribieron todas las entrevistas, para a continuación emplear un proceso de codificación abierta, siguiendo lo recomendado por Taylor *et al.* (2015). Dicho proceso consistió en la búsqueda de elementos de consenso y disenso dentro de las respuestas. Este procedimiento fue desarrollado con el apoyo de una matriz en que enlistamos todas las respuestas con el fin de poder identificar los indicadores relacionados. Por último, desde el contraste y la comparativa entre los indicadores, propusimos unas categorías, conectadas y descritas mediante el apoyo de la literatura previa.

4. Resultados

4.1. Concepto de lo transmedia según los expertos consultados

Al tratarse de un concepto que busca la expansión de los contenidos a través de la participación de los usuarios (Grandío, 2016; Lugo, 2016; Hernández-Ruiz, 2017), su asimilación y puesta en práctica depende en gran medida de la actualización de conocimientos por parte del docente, de su experiencia o trasfondo profesional, o bien de la actualización del programa en el cual la desempeña. Así, al preguntar a los expertos sobre los elementos constitutivos de las narrativas transmedia, se observó un consenso en las percepciones que sintetizan lo narrativo con lo participativo. En consecuencia, lo transmedia sería, justamente, la combinación entre ambas: “(...) [es] una nueva estructuración de los relatos, donde la historia se expande por diferentes medios y plataformas, y hay participación activa de las audiencias”. “(...) los elementos constitutivos son el relato, los medios y los usuarios” (1).

Y aunque la mayoría de los expertos vinculan transmedia y participación del usuario, hay un disenso entre cuatro de los 21 consultados, que señalan a la estrategia participativa como opcional. La participación se contempla como arriesgada, por su impacto en la orientación que puede tomar la historia; un exceso de planificación de la colaboración, además, puede desincentivar la creatividad y la espontaneidad de los prosumidores. La clave, según nuestra interpretación, estriba en la autonomía que tienen las distintas plataformas en una narración transmedia. Muchos productos o campañas transmedia tienen un origen determinado -como un libro o una película-, pero el nivel de autonomía de su expansión multisoprote dependerá de la planificación de cada proyecto. No se trata de plantear una difusión adaptada (multimedia), o una difusión de una historia desde la integración de recursos (*crossmedia*),

sino de propiciar una divulgación con un sentido unificado, que optimice las posibilidades expansivas desde el aprovechamiento de los recursos y características de cada plataforma: “Cada historia debe ser autónoma. Como creador del contenido no puedes decirle al espectador que la experiencia está incompleta, porque eso lo puede llevar a no sentirse parte de”. “(...) Las expansiones deben ser autónomas” (15).

A pesar de que la autonomía favorece la posterior expansión narrativa desde cada espacio en que se divulga la historia, los expertos indicaron que los soportes deben de mantener un nivel de interdependencia en un panorama más amplio, es decir, en el universo transmedia. Sucede por ejemplo con los cómics o las historias fragmentadas en las redes sociales, dado que todos los soportes ofrecen una versión distintiva y tienen un alto aprovechamiento del potencial plástico; pero, a la vez, todos ellos introducen al espectador en un mismo universo narrativo, el cual puede sufrir ciertas alteraciones para incentivar la autonomía, respetando ciertos elementos comunes.

Sin embargo, a pesar de que hay un acuerdo general sobre la definición canónica, se pudo advertir una elevada dispersión en la apropiación narrativa, dispersión que ya había sido avisada por la literatura previa (González-Martínez *et al.*, 2018), en tanto que se señalaba que, en ocasiones, hay disparidad de criterios conceptuales. De acuerdo con las entrevistas realizadas, algunas de las definiciones resultan demasiado teóricas, quizá porque se enseña lo transmedia desde un enfoque más teórico que práctico; otras son demasiado amplias, en tanto que se mencionan los principios básicos, pero no se concreta una estrategia clara para su aplicación en entornos reales profesionales; y solo unas pocas presentan un enfoque que dialoga entre lo teórico y lo técnico: “(...) Hay dos tipos de hacer transmedia narrativo, el derivado y el integral, que se va haciendo desde el inicio o se va derivando de la misma producción (...)” (4).

Para los expertos, existen diferencias entre lo transmedia y la narrativa transmedia: el primero de ellos, lo transmedia como adjetivo, se emplea como una forma de significar un proceso y la circulación de un contenido por distintas plataformas y lenguajes. El segundo, lo transmedia como enfoque narrativo, requiere del desarrollo de una estrategia para que una misma historia circule y se expanda en distintos emplazamientos y bajo un objetivo común como señala uno de los entrevistados: “considero que transmedia es el adjetivo, es decir, la palabra que asigna una cualidad al sustantivo que acompaña. Mientras que, al combinarse con narrativa, esta hace referencia a la historia que se expande en todo el ecosistema comunicacional” (11).

A pesar de ello, una parte minoritaria de expertos señaló que lo transmedia y la narrativa transmedia aluden a lo mismo y que, por tanto, no hay diferencias entre ambas formulaciones.

4.2. La enseñanza de la narrativa transmedia

Al preguntar a los expertos cuándo empezaron los estudios sobre lo transmedia en sus programas, se hallaron tres cortes temporales (el entrevistado al que se le designó el número 19 no respondió a la pregunta). Estos cortes fueron:

1. Quienes lo idearon sobre el año 2005 o el 2006, pero lo implementaron alrededor del año 2009 o el 2010, tras la publicación del libro *Convergence Culture* de Henry Jenkins en el 2008 (4, 6, 8 y 9).
2. Quienes lo introdujeron del año 2011 al 2016 (1, 2, 5, 6, 10, 12 y 14).
3. Quienes lo introdujeron desde el 2017 al año 2021 (3, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 20 y 21).

Una mayor parte de los entrevistados (9/21) detectó la presencia de lo transmedia en sus programas en los últimos cuatro años. Detrás de esta falta de integración en algunas de las respuestas se advirtió la lentitud

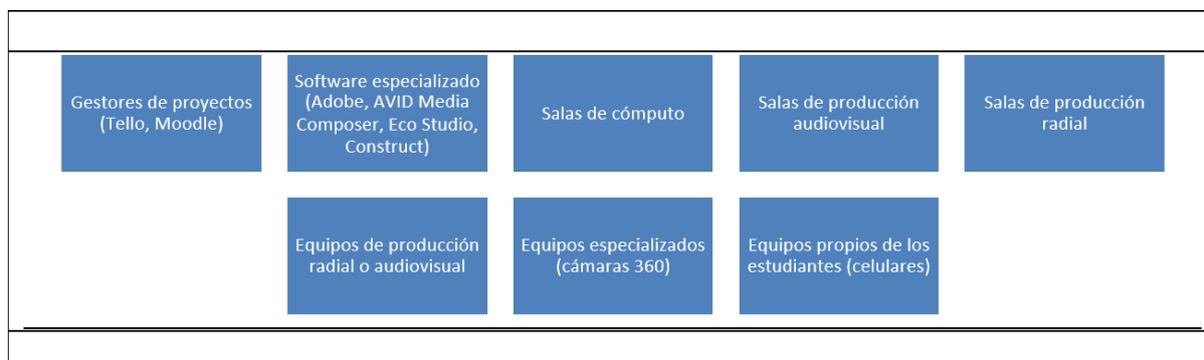
de los organismos de regulación internos o externos a la institución en los procesos de actualización de programas. Precisamente, algunos trabajos previos coinciden en la débil conceptualización dentro de los programas académicos; entre ellos están los estudios realizados por Ramírez y González (2016), Pérez y Delgado (2012) y Ferrés (2007).

Lo transmedia, de acuerdo con las entrevistas realizadas, tiende a enseñarse a través de las siguientes prácticas o dispositivos:

- La enseñanza de la narrativa transmedia como parte de una materia. Esta es la modalidad preferida por la mayoría de los programas: lo transmedia se introduce como un conocimiento especializado o como parte de una materia relacionada con la producción comunicacional. En uno de los casos (14), se reconoció la existencia de un ciclo compuesto por seis asignaturas, todas ellas relacionadas con esta narrativa. Pero, en general, más que visualizarse como un ciclo, se introduce como un tipo de narrativa de carácter integrador en diálogo con las otras narrativas (multimedia y *crossmedia*).
- La creación de una materia exclusivamente asociada a la narrativa transmedia. Algunos de los expertos consultados sostuvieron que lo transmedia es el tema principal de una materia que aborda temas como el *storytelling* en las prácticas periodísticas u organizacionales. También se encuentran respuestas que apuntaron en esa dirección, esto es, en la creación de una materia específica como parte de la evolución natural de los programas.
- Como parte de las líneas de investigación del equipo profesoral. Lo transmedia se estudia en los distintos centros académicos consultados, lo cual puede comprobarse a través de la producción derivada en estudios especializados, conferencias, charlas de divulgación, entre otros.
- Como parte de los trabajos teórico-prácticos de la oferta educativa. En los trabajos asociados con el desempeño de las materias o en los trabajos de grado se halló una tendencia a incorporar lo transmedia junto con otros tipos de narrativas. Estos trabajos no solo reflexionan sobre este ámbito, sino que incluso lo emplean para generar una mayor conexión con los usuarios a los que se dirigen.
- Como tema principal de los programas de formación. En menor medida se encontró una respuesta (16) que señaló la existencia de una Licenciatura en Transmedia “que ha tenido poca participación, tal vez no le ven mucha salida laboral”, en palabras del entrevistado. Hubo también, dos respuestas que subrayaron la existencia de un diplomado especializado en transmedia (4) y un máster en Comunicación Transmedia (13).

Dado que en la mayoría de los programas consultados se introduce la narrativa transmedia como parte de un curso o como curso específico, se les preguntó a los expertos sobre qué recursos se emplean en sus centros académicos para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje asociados a este tipo de narrativa:

Figura 1. Recursos que se emplean en los programas iberoamericanos para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la narrativa transmedia (2021)



Fuente: Elaboración propia.

En la mayoría de los centros académicos, como se observa en la Figura 1, se emplean unos espacios comunes con otros ámbitos de la comunicación audiovisual, la producción radial o el periodismo. Por lo tanto, son importantes las salas de cómputo, algunas de las cuales poseen elementos tecnológicos avanzados con computadores iMac, salas de producción audiovisual o radial y los equipos de tipo profesional o semiprofesional. En caso de que un programa se imparta en línea, hubo expertos que reconocieron que, dadas las dificultades técnicas, se propone el uso de los equipos propios de los estudiantes en combinación con el uso de herramientas o *softwares* libres que les permiten reforzar los procesos de producción y posproducción: “En su modalidad presencial el curso disponía de todos los equipos de la universidad. En modalidad virtual nosotros optamos (...) [por] introducir el uso de dispositivos móviles” (17).

Para evitar los inconvenientes que surgen por ese excesivo aprendizaje técnico que describieron Marín *et al.* (2013), los anteriores recursos tienen que dialogar con las fuentes bibliográficas sobre el tema. Tal y como observamos en un estudio precedente (Gomero *et al.*, 2020), al preguntar a los expertos sobre cuáles son las obras que emplean en sus centros académicos, se halló una preferencia por autores canónicos a nivel internacional como son Henry Jenkins, Pierre Lévy, Werner Wolf y Gary Hayes, principalmente; los autores latinoamericanos más nombrados fueron Carlos Scolari, Denis Porto y Omar Rincón. Del total de expertos de los centros académicos que intervinieron en este estudio, tan solo dos resaltaron el empleo de materiales propios, esto es, materiales prácticos o teóricos producidos por el equipo profesoral del centro.

Además de los distintos recursos de infraestructura, los expertos consultados aseguraron que la experiencia de los docentes resulta clave y que la investigación en el campo es la principal forma como se puede obtener esa experiencia, dado que esta implica una reflexión profunda a nivel teórico y práctico. También la experiencia profesional es un activo que se debe tener en cuenta, en la medida en que se percibe que el entorno laboral está más desarrollado que el entorno académico. Como sucede en otros ámbitos (Santibáñez *et al.*, 2016), la actualización de conocimientos en narrativa transmedia no se da solo mediante la enseñanza formal, sino también desde la integración de la experiencia con otros escenarios individuales. Sobre este punto, 15 de los 21 expertos consultados aseguraron que el centro académico en el que trabajan no ha propiciado ningún tipo de actualización profesional sobre este ámbito. Lo más complejo de la narrativa transmedia para los profesores es la incorporación de la polivalencia profesional que es propia de la comunicación del siglo XXI (Salaverría y García, 2008), y que conlleva la formación en las habilidades propuestas por Jenkins (2009), o las características

señaladas por Alper y Herr-Stephenson (2013). Esto es, enseñar este ámbito supone adquirir primero una miríada de capacidades y de herramientas, como apuntó uno de los entrevistados: “[quienes enseñamos transmedia...] somos un número reducido, 4 aproximadamente. Necesitas perfiles muy particulares. Tiene que tener conocimiento variado, tiene que manejar diseño, marketing digital, planificación, gestión de proyectos, no es solo un técnico, es un perfil complejo” (17). Por otra parte, un total de 17 de los 21 expertos señalaron que sí existen grupos de investigación o proyectos relacionados con la narrativa transmedia en sus respectivos centros académicos. Pero la situación, prácticamente, se invierte con respecto a la transferencia, pues solo 12 de los 21 expertos que participaron del estudio reconocieron posibles iniciativas de transferencia de conocimientos al interior de las instituciones.

5. Discusión y conclusiones

De forma similar a como se señaló en estudios como el de Barredo *et al.* (2021), en este trabajo se encontró que la narrativa transmedia depende estrechamente del tipo de centro de estudio en el que se desenvuelve el programa de comunicación. Es decir, este es un concepto que no puede ser separado de los otros indicadores de calidad como la infraestructura, los equipos disponibles, la actualización del currículo o los conocimientos de los docentes, entre otros. En ese sentido, los expertos consultados mostraron un alto conocimiento sobre el concepto de lo transmedia. Son expertos, por tanto, que conocen muy bien los distintos experimentos que se han realizado para introducir la narrativa transmedia en las aulas (González-Martínez *et al.*, 2018) y fuera de ellas (Scolari, 2018a; Barredo *et al.*, 2021).

No obstante, se encontró una notoria disparidad de criterios tanto en la aplicación como en la concepción misma del transmedia, sus propiedades y usos. Dichos criterios dependen, entre otros, de los niveles de apropiación entre unos expertos y otros en función de sus trasfondos profesionales. Tanto la organización de la institución —que en casos como el de España suele ser limitada, como lo describieron Ramírez y González (2016)—, como la sobrecarga laboral de los docentes (Medina y Ballano, 2015), son factores que pueden afectar de manera decisiva las prácticas de enseñanza y aprendizaje sobre las narrativas transmediáticas. Frente a otros fenómenos, no hay que olvidar, por un lado, que la actualización de los profesores que imparten materias asociadas a lo transmedia se da de manera empírica y no reglada, en tanto que es un campo de estudios que ha ido consolidándose en menos de dos décadas; por otro lado, la polivalencia profesional (Salaverría y García, 2008) es crítica en este ámbito, dado que a los conocimientos técnicos sobre producción de contenidos hay que agregar esos otros que se vinculan con su difusión y promoción. Ello quiere decir que las 12 habilidades señaladas por Jenkins (2009) se van incrementando en función de la propia expansión de la tecnología.

Entre los hallazgos, se constata un avance genérico en la presencia de las narrativas transmediáticas en los programas de estudio, la recurrencia a “casos de estudio” de este tipo y, también, a la praxis transmediática con los alumnos. Pero, al mismo tiempo, la mayoría de los docentes universitarios subraya que este proceso debe incrementarse consiguiendo mayores medios presupuestarios y tecnológicos que potencien las prácticas, así como también un avance en la consolidación del transmedia en las mallas curriculares, los programas de grado y en la propia formación de los docentes por parte de las instituciones. Con todo, este estudio tiene algunas limitaciones; la primera de ellas alude a la muestra limitada, aunque heterogénea, que se ha considerado. Por tanto, el presente estudio considera que las investigaciones futuras deben tomar en cuenta nuevos centros de estudio, así como nuevos expertos o expertos emergentes en este espacio, y figuras académicas que, desde un cargo ejecutivo, estén influyendo en los contenidos que reciben los jóvenes universitarios. Un acercamiento a la percepción del estudiantado de la recepción de estos saberes sería relevante, algo que, en cualquier caso, se plantea como futura posibilidad de investigación.

6. Referencias

- Acosta, A. y Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Espacios*, 40(41). <https://bit.ly/2ZwUfSW>
- Alonso, E. y Murga, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis de experiencia en una escuela secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 10(33), 203-222. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7039>
- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*.
- Alper, M., & Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia play: Literacy across media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366- 369. <https://bit.ly/3Ekjg2p>
- Barredo, D., Pinto, K. T., Freundt, Ú., & Medranda, N. (2019). Interactivity in Cybermedia News: An Interview with Journalists in Colombia, Peru, and Ecuador. *Information*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3390/info10050173>
- Barredo, D., Pérez Rodríguez, A. y Aguaded, I. (2021). La influencia de la formación recibida en la realización y la difusión de contenidos audiovisuales en los adolescentes de Iberoamérica. *Revista Letral*, 26, 218-237. <https://doi.org/10.30827/RL.v0i26.17725>
- Castaño, J., Redecker, C., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2014). Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe. *Open Learning. The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(3), 171-186. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje. Tendencias, retos y agenda de investigación. En: Rodríguez Illera, J. L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*, 156-170. Universitat de Barcelona.
- Comisión Europea (2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Recomendación 2006/962/CE Del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial L 394 de 30.12.2006.
- Corona, J. M. (2016). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia de las narrativas. *Revista ICONO14 Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 14(1), 30-48. <https://doi.org/10.7195/ri14.v14i1.919>
- Durán, M., Prendes, M. P. y Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 15(1), 97-114. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.1.45>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107. <https://doi.org/10.3916/C29-2007-14>

- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. <https://bit.ly/3BxYcnA>
- Frayberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87-117. <https://bit.ly/2ZJ1Kqj>
- Galindo, F., Suárez, F. y San Román, J. (2015). Análisis de la eficacia de una metodología didáctica basada en el uso de smartphones con estudiantes de comunicación. *Prisma Social*, 15, 0-33. <https://bit.ly/3w3fxUj>
- Gomero, G.; Barredo, D., & Hernández-Ruiz, J. (2020). Transmedia Storytelling Research Paradigms and Practices in Latin America and Spain: An Interview with Academic Directors and Experts. En: Gómez Chova, L., López Martínez, A., & Candel Torres, I. (Eds.), *EDULEARN20 Proceedings*, 3730-3734. IATED Academy.
- González López Ledesma, A. E. (2019). Escuela y Medios Digitales: Algunas Reflexiones sobre el Proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245. <https://doi.org/10.1590/198053146249>
- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E. Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C. y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y Sociedad*, 33. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A. y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Comunicar*, 62, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Grandío, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabras Clave*, 19(1), 85-104. <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Gros, B. (2013). La educación más allá de la escuela: del ‘espacio lugar’ al ‘espacio-nodo. En Rodríguez Illera, J. L. (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.
- Gutiérrez-Pequeño, J. M., Fernández Rodríguez, E. y De la Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3108>
- Hernández-Ruiz, J. (2017). Storytelling. En: Hernández-Ruiz, J. y Obando, C. *La metafísica de Internet. Nuevas formas de relato en la cultura web*. USJ Ediciones (Colección Koiné).
- Hernández-Ruiz, J. (2018). Dispositivos narrativos en el universo transmedia de Plot 28. En: Marzal, J., Galán, E., y Rodríguez, A., *Contenidos transmedia para la radiotelevisión de proximidad*, 255-274. EUNSA.
- Hidalgo-Toledo, J. A., Rodrigues da Cunha M. y Barredo, D. (2020). Los nuevos, nuevos objetos y la materialidad de la investigación de la cultura digital en América Latina. Entrevista al Dr. Carlos Scolari. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 19, 174-180. <https://bit.ly/3mvejOo>

- Inamorato, A., Gausas, S., Mackeviciute, R., Jotautyte, A., & Martinaitis, Z. (2019). Innovating professional development in higher education: An analysis of practices innovating professional development in higher education. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2760/26224>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton, K., Weigel, M., & Robison, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (White paper), McArthur Foundation. <https://bit.ly/2ZGzNzi>
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era*. Polity Press
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies. Television and video games: from Muppet Babies to teenage Mutant Ninja Turtles*. University of California.
- León, D. (2021). *Enseñanza de la Salud Visual mediante Transmedia en Pacientes que padecen de Ojo Seco en Perú*, 21-24. 19th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Prospective and trends in technology and skills for sustainable social development" "Leveraging emerging technologies to construct the future".
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* [Tesis de doctorado, Universitat Pompeu Fabra]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/396131#page=1>
- Marín, I., Díaz, E. y Aguaded, I. (2013). La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador. *Chasqui*, 124, 41-47.
- Medina, A. y Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, 369, 135-159. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-369-293>
- Mora, V. (2014). Acercamiento al problema terminológico de la narratividad transmedia. *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 3(1), 11-40.
- Ossorio, M. A. (2014): Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato/Application of Transmedia. *Revista Internacional de Tecnología Ciencia y Sociedad*, 3(2), 11-24. <https://doi.org/10.37467/gka-revtechno.v3.1186>
- Pérez, A. y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, XX(39), 25-34. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Piñeiro, T. y Costa, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa): contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar*, 44, 141-148. <https://bit.ly/3vZuZ3I>
- Ramírez, A. y González, N. (2016). Competencia mediática del profesorado y del alumnado de educación obligatoria en España. *Comunicar*, XXIV(49), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-05>

- Roccanti, R., & Garland, K. (2015). 21st Century Narratives: Using Transmedia Storytelling in the Language Arts Classroom. *Signal Journal*, 38(1), 16-20. <https://bit.ly/2Zv2mzn>
- Salaverría, R. y García, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Tripodos*, 23, 31-47. <https://bit.ly/3jNcRFI>
- Santibáñez, J., Campión, R. S., Pérez, C., Sáenz, M. y Tejada, S. (2016). Competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital en la enseñanza no universitaria: necesidades y carencias. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(15), 127-139. <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.3.127>
- Scolari, C. (Ed.) (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas*. https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/247/1/TL_Teens_es.pdf#page=11
- Scolari, C. (2018b). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_whit_es.pdf
- Siota, T. S., Ypung, M., & O'Byrne, W. (2016). A New Hope: Negotiating the Integration of Transmedia Storytelling and Literacy Instruction, Convergence. *The International Journal of Research into New Media Technologies*, 21(4), 405-407. <https://doi.org/10.1002/jaal.512>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Torres-Martín, J. L., Castro-Martínez, A. y Díaz-Morilla, P. (2022). Metodología transmedia en los grados de Comunicación Audiovisual en España. *index.comunicación*, 12(2), 99-122. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Metodo>
- Trámpuz, J. P., Barredo, D. y Palomo, M. B. (2019). Medios de comunicación universitarios en Ecuador: entrevistas con los directivos institucionales sobre el salto de la teoría a la práctica periodística. *Anàlisi*, 60, 7-24. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3174>

Artículos relacionados

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Barquero Cabrero, J. D., Caldevilla Domínguez, D., Barrientos Báez, A. y González Vallés, J. E. (2022). Social networks as a vehicle for happiness management in university governance. *Corporate Governance*, 22(3), 521-535. <https://doi.org/10.1108/CG-05-2021-0182>
- Bensalem, E. y Alenazi, F. H. (2022). Uso de los Portafolios Electrónicos de expresión oral con el fin de mejorar las habilidades orales del inglés por parte de estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 156, 25-49. <https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1434>
- Del Valle Mejías, M. E. (2020). Edmodo: una plataforma de e-learning para la inclusión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 52, 17-28. <http://doi.org/10.15198/seeci.2020.52.17-28>

Piñeiro-Otero, T. (2020). Flash Gordon. La expansión del héroe intergaláctico como ejemplo de arqueología transmedia. *Historia y Comunicación Social*, 25(1), 45-56. <https://doi.org/10.5209/hics.69226>

AUTORES

Giancarlo Gomero

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú; Universidad de Zaragoza. España.

Antropólogo y comunicador, profesor de la Facultad de Comunicaciones de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, ha sido responsable de investigación de la carrera de Comunicación Audiovisual y Medios Interactivos. Actual doctorando en el programa de Información y Comunicación de la Universidad de Zaragoza – Beca Santander Universidades. Es miembro del Grupo de Investigación Transmedia en la empresa de ESIC University y del Taller de Cultura, Persona y Poder de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado una estancia investigativa en Berlín en el Ibero-Amerikanisches Institut gracias a una beca de la Deutscher Akademischer Austauschdienst. Sus investigaciones giran en torno a los discursos identitarios y su relación con los medios de comunicación masivos y las nuevas tecnologías.

pcavggom@upc.edu.pe

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-6777-0999>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Giancarlo-Gomero>

Academia.edu: <https://upc-pe.academia.edu/GiancarloGomero>

Daniel Barredo Ibáñez

Universidad del Rosario. Colombia; Fudan University. China.

Profesor Asociado de Carrera en el programa de Periodismo y Opinión Pública de la Universidad del Rosario (Colombia). Actualmente ejerce como Coordinador del Grupo de trabajo en Comunicación digital, redes y procesos, de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Además, es investigador invitado en el Fudan Development Institute de la Fudan University (China). Es doctor en Periodismo por la Universidad de Málaga, máster y experto en Comunicación y licenciado en Filología Hispánica y en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Granada. Está acreditado como investigador Sénior, máxima calificación concedida por el organismo regulador en Colombia.

daniel.barredo@urosario.edu.co

Índice H: 18

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2259-0756>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=hJdDKdMAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Barredo-Ibanez>

Academia.edu: <https://urosario.academia.edu/DanielBarredo>

Javier Hernández Ruiz

Universidad Camilo José Cela. España.

Es coautor de *Plot 28* (2013) uno de los universos transmedia pioneros en lengua española. Previamente había trabajado en el mundo del cine como guionista de audiovisuales (especialmente documentales de creación), director del cortometraje en 35 mm. *Quercus* (2005) o productor en Ulysses Films. Ha sido docente en Universidad Europea de Madrid y en la Universidad San Jorge de Zaragoza (Decano

de la Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, 2017-2020), actualmente lo es en la ECAM y en la facultad de Comunicación y Humanidades de la UCJC. Su docencia se ha ampliado en el extranjero en University of North Carolina at Wilmington, Roehampton University of Surrey, Université de Nantes, Universidade de Faro, Universidad de Malmö, Universidad Viña del Mar (Chile). También ha intervenido en diversos proyectos de investigación, como colaborador e I.P. Es autor de numerosas publicaciones sobre cine, cultura digital y narrativas transmedia
josejavier.hernandez@ucjc.edu

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-3857-6171>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=xHuITWAAAAAJ&hl=en>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Hernandez-Ruiz>

Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3997562>

7. Anexo

Instrumento

Datos de la entrevista
Fecha:
Hora:
Duración:
Medio de entrevista (Correo, videollamada, teléfono):
Lugar:
Preguntas generales para caracterizar la muestra
Nombre:
Edad:
Sexo:
¿En qué centro de estudios trabaja?
¿Cuánto tiempo lleva trabajando en dicho centro?
¿Qué cargo ocupa en el centro en el cual trabaja actualmente?
¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo ese cargo?
Dígame, por favor, en qué centros de estudio ha trabajado en los últimos 5 años.

Bloque 1. Ideas principales asociadas al transmedia.

1. ¿Cómo se enseña el transmedia en su programa? Es decir, ¿a través de qué mecanismos, asignaturas o estrategias?
2. ¿Cuáles considera los elementos constitutivos del transmedia?
3. ¿Existen diferencias entre transmedia y narrativa transmedia (transmedia *storytelling*)? Si es así, ¿cuáles son?
4. ¿Existen diferencias entre expansión transmedia y universo transmedia? Si es así, ¿cuáles son?
5. (Expansión transmedia a partir de un contenido ej. *Harry Potter*, *Lost*; Universo transmedia ej. *Collapsus* (2010))
6. ¿Existen diferencias entre transmedia y crossmedia? Si es así, ¿cuáles son?

7. ¿Cuál es el nivel de autonomía narrativa que tiene cada una de las partes en un universo transmedia?
8. ¿Considera las partes de un universo transmedia inseparables e interdependientes? Si es así, ¿por qué?
9. En su experiencia con contenidos académicos del programa que dirige ¿en qué año apareció el término transmedia en la malla curricular/programa?
10. ¿Considera usted que para que un universo sea llamado transmedia debe existir un texto fuente o narración inicial de donde empiecen a desprenderse otras partes?
11. ¿Debe existir una estrategia participativa para que exista un transmedia?

Bloque 2. Infraestructura y recursos disponibles que facilita el programa.

1. ¿Cuál o cuáles son las principales fuentes bibliográficas que se utilizan en su malla curricular/programa para la definición o introducción al transmedia?
2. ¿Qué tipo de recursos tienen a disposición los estudiantes para el desarrollo y gestión de un proyecto transmedia? (recursos en línea, software, hardware, equipo profesional en general).
3. ¿Se utilizan casos de estudio para explicar las narrativas transmediáticas?

Bloque 3. Formación específica /trayectorias de los profesores.

1. ¿Tienen los profesores de su staff experiencia en la conceptualización, desarrollo y/o gestión de proyectos transmedia?
2. Si es así ¿cuántos profesores son? ¿Cuántos profesores hay en total?
3. Y si es así, ¿podría describirnos algunos de los proyectos realizados por los profesores?
4. ¿El programa o la Universidad facilitan la actualización de conocimientos a través de algún curso, taller o seminario sobre transmedia al equipo docente?
5. Si es así, por favor nombrar el curso, taller o seminario
6. ¿Participan los profesores en grupos de investigación o proyectos sobre transmedia?

Bloque 4. Mecanismos de transferencia de lo transmedia a los estudiantes.

1. ¿Es el transmedia un eje curricular en su centro de estudio?
2. ¿Cuántos cursos/materias ocupa el transmedia en la malla curricular/programa de su centro educativo?
3. ¿En qué cursos/materias de la malla curricular/programa de su centro de estudio se ubica presente de manera explícita la enseñanza del transmedia?
4. ¿Hay alguna mención o grado que mencione el término transmedia entre la oferta de su carrera?

Bloque 5. Mecanismos de transferencia de los estudiantes/profesores a la sociedad.

1. ¿Ha sido publicado algún producto o contenido transmedia desarrollado en su centro de estudio?

2. Si ha sido así, por favor, nombrar el producto o contenido y el año en qué se publicó.
3. ¿De dónde procede la financiación de esos productos? Ejemplo: de la Universidad, del Estado, empresas privadas, instituciones financieras, entre otros.
4. Aparte de la narrativa transmedia, ¿cuentan con otros medios o soportes dependientes del programa en que publican los contenidos generados por estudiantes y profesores?