



Aproximación al perfil transmedia de docentes en formación para la mediación de la literatura

Elisabet Contreras Barceló

Universitat de Barcelona

mail: econtreras@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5581-8913>

Lorena Berríos Barra

Universidad de Chile

mail: lorena.berrios@uchile.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3698-1712>

RESUMEN

En los últimos tiempos la lectura ha sufrido cambios sustanciales: ya no se lee lo mismo ni de la misma manera. La aparición de las narrativas transmedia ha cambiado la manera de crear, difundir y leer ficción. Dichas narrativas pueden favorecer la formación literaria de jóvenes lectores, ampliando a su vez el concepto de literacidad. La presente propuesta se aproxima al perfil transmedia de docentes en formación inicial, en un contexto de educación literaria, para identificar cuáles son sus competencias en este ámbito, cómo han aprendido a desarrollarlas y qué necesidades formativas ponen de manifiesto, así como las percepciones que tienen en relación con el hecho digital y la educación formal. Se ha llevado a cabo un estudio de enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo no experimental, a través de un cuestionario de pregunta cerrada, a 86 participantes. Los datos recabados se trataron a través del programa SPSS Statistics. Los resultados muestran cómo la mayoría de los futuros docentes afirma que aprendieron competencias transmedia de producción de contenidos de manera informal, pero, ponen de manifiesto la necesidad de formarse en interpretación, reflexión y evaluación de contenidos transmedia en contextos formales de aprendizaje. Finalmente, se incluyen algunas propuestas y desafíos.

Palabras clave: alfabetización digital, alfabetizaciones múltiples, formación de profesores, lectura, medios de comunicación de masas.

Approach to the transmedia profile of teachers in training for the mediation of literature

ABSTRACT

In recent times, reading has undergone substantial changes: does not read the same nor in the same way. The appearance of transmedia narratives has changed the way fiction is created, diffused and read. These narratives can improve the literary learning in young readers and expand the concept of literature at the same time. This proposal aims to approach the transmedia profile of teachers in initial training, in a context of literary education, in order to identify what their skills are in this area, how they have learned to develop them and what training needs they reveal, as well as the perceptions they have in relation to the digital fact and formal education. A study with a quantitative approach, with a non-experimental descriptive design, has been carried out through a closed-question questionnaire, to 86 participants. The data collected was processed through the SPSS Statistics program. The results show how the majority of future teachers affirm that they learned transmedia content production skills informally, but they highlight the need to be trained in interpretation, reflection and evaluation of transmedia content in formal contexts of learning. Finally some proposals and challenges are included.

Key words: digital literacy, mass media, multiliteracies, reading, teacher training.



1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas han cambiado los formatos y los soportes de lectura, así como los hábitos de lectura y sus usos sociales. Los resultados de las últimas pruebas PISA (OECD, 2019) muestran una tendencia a la lectura superficial y con finalidades prácticas entre los jóvenes. Yubero (Oliver, 2022) y Colomer (2009) señalan que, a pesar de que el sujeto lector goza de una buena reputación social, la falta de tiempo y otras formas de ocio son los motivos principales que alejan a los jóvenes de la lectura tradicional por placer. La lectura, tal y como se ha entendido tradicionalmente, está relegada al ámbito formativo y al parecer son otras las formas de lectura predominantes en los tiempos actuales: las historias se cuentan, difunden y leen de otra manera a través de las narrativas transmedia.

Este término, introducido por Henry Jenkins (2003), se refiere a relatos contados a través de diferentes medios, que fluyen a través de distintas plataformas digitales y mediáticas. Se considera una estrategia que permite desarrollar el mundo narrativo, con nuevos personajes y situaciones que traspasan la frontera del universo de ficción a otros medios y lenguajes. Así, por ejemplo, una película original tiene libros con precuelas o secuelas, videojuegos que plantean situaciones novedosas o versiones más o menos libres de cómics, en donde el lector participa activamente en su expansión, generando contenidos (Guerrero-Pico y Scolari, 2016; Scolari et al., 2019).

En este sentido, dichas narrativas pueden incorporarse a la enseñanza de la literatura, como un instrumento para mejorar la educación literaria de los aprendices y como un fin en sí mismas, para contribuir a la alfabetización transmedia de las nuevas generaciones. Una manera de incluirlas puede ser a través de las alfabetizaciones múltiples y su enfoque pedagógico, ya que el marco que proponen dichas alfabetizaciones incluye la relación de los y las estudiantes con internet, así como su relación con textos de diversa naturaleza.

A partir de estas consideraciones, el presente artículo se suma a las recientes investigaciones sobre el perfil transmedia del docente en formación (Gomero et al., 2022; Rovira-Collado et al., 2021). El estudio se llevó a cabo durante dos cursos consecutivos: 2020-2021 y 2021-2022 en el marco de la asignatura Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, y en el curso Proyectos Didácticos y Evaluativos de la carrera de Pedagogía en Educación Media de la Universidad de Chile. Se trata de un estudio de enfoque cuantitativo de diseño descriptivo, no experimental (Navarro Asencio et al., 2017) y su objetivo es aproximarse al perfil transmedia de los futuros docentes a través de la exploración de sus competencias y habilidades transmedia, así como sus creencias sobre la relación entre el hecho digital y la escuela. Para conseguir dicho objetivo, se elaboró un cuestionario estructurado de pregunta cerrada, a partir de las premisas propuestas en el libro blanco del *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios* (Scolari et al., 2018) y validado por medio de la técnica *Delphi* (Bisquerra Alzina, 2009).

1.1. De la literacidad a las alfabetizaciones múltiples en los procesos de mediación de la literatura

Dentro de los procesos implicados en la interacción con diferentes formatos de textos, medios y lenguajes distintos, está la necesidad de desarrollar las competencias necesarias para poder establecer una comunicación efectiva con dichos formatos, así como desarrollar una comprensión crítica de los medios que nos rodean.

En este sentido, el término *literacy* o literacidad (Cassany, 2005) presenta una forma de comprender los procesos de lectura y escritura dentro de contextos reales de comunicación, y entiende su desarrollo como una práctica social (Barton, 2007). Los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS en inglés) han abordado esta perspectiva desde la interacción con internet y los usos digitales, en relación con su impacto en la ciudadanía y la necesidad de educarla para que tenga un pensamiento crítico de dichos medios (Gee, 2004). Lo anterior ha implicado repensar la relación de los procesos de alfabetización dentro de la escuela y la necesidad de desarrollar alfabetizaciones múltiples para la comprensión de las textualidades emergentes y los cambios en la cultura y sociedad (Cazden et al., 1996).

El concepto de alfabetizaciones múltiples (Cazden et al., 1996) concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura a través de procesos de conocimiento que involucran las prácticas de literacidad a través de otros lenguajes, formas y medios de expresión multimodales, que amplían el concepto tradicional de alfabetización (Kalantzis et al., 2019).

Las alfabetizaciones múltiples son una posibilidad de cambiar el paradigma tradicional predominante dentro de la escuela. La necesidad de que el estudiante interactúe con su contexto de forma crítica y que pueda seleccionar los medios para comunicarse de la mejor manera, ha motivado la discusión sobre las alfabetizaciones que intervienen día a día y de su multiplicidad para responder a los desafíos de la sociedad actual, así como de su injerencia en la formación de los futuros ciudadanos. Sobre este último punto, hay evidencia de su incorporación en algunos currículos (Lim et al., 2021; Robertson, 2019) y de la relevancia del enfoque pedagógico de dichas alfabetizaciones en el modo de situar los procesos de lectura y escritura, incorporando elementos semióticos, culturales, sociales y lingüísticos propios de nuestra época (Hong y Hua, 2020).

La pedagogía de las alfabetizaciones múltiples propone un diseño basado en la creación de sentido que propicia la multimodalidad (Kress, 2010; Lim et al., 2017). La interacción con diversas textualidades permite a los discentes una experimentación de lo conocido y de lo nuevo, la conceptualización mediante la teoría, el análisis funcional o crítico; la aplicación de forma apropiada y creativa (Kalantzis y Cope, 2023). A partir de este marco de significado se pretende contribuir a las nuevas necesidades a la hora de formar lectores literarios competentes, en un momento de desafección por la lectura literaria tradicional.

Dicha desafección ha sido abordada en diferentes estudios (Cerrillo y Senís, 2005; Colomer y Munita, 2013; Larrañaga et al., 2008) que han instado al cambio en cómo se enseña la literatura. En este sentido, hemos entendido su mediación desde una perspectiva social y en consonancia con lo propuesto por las nuevas alfabetizaciones, que puede aportar en la creación de situaciones de lectura "cuya intención y propósitos sean compartidos con los sujetos participantes" (Munita, 2014, p.43), estableciendo, de esta manera, un "puente" entre la lectura y lector.

Esta idea de mediación apunta a entender la lectura como una práctica social y cultural, más próxima al concepto de *literacy* discutido en los párrafos anteriores, que considera tanto las prácticas como las preferencias de lectura de los sujetos, que apuesta por una idea más amplia de lectura literaria.

En este contexto de cambio, otros estudios y experiencias (Barra et al., 2022; Bataller Catalá y Reyes Torres, 2019; Rocafort, 2021) han tomado las alfabetizaciones múltiples como una oportunidad para introducir y trabajar los textos literarios, a partir de los principios de su pedagogía y la propia realidad de los aprendices, para abordar la lectura literaria y su interpretación y que, además, propicie una interacción más amplia e inclusiva al integrar otras textualidades. En este marco, se han desarrollado diversos proyectos didácticos en la formación inicial docente, especialmente, durante los meses

en que la pandemia impuso la enseñanza virtual (Berríos Barra y Contreras Barceló, 2022; Méndez Cabrera y Ballester Roca, 2022).

1.2. Hacia lo transmedia en el aula

Las investigaciones que se han venido desarrollando sobre las alfabetizaciones múltiples son copiosas. Los últimos estudios en formación de docentes han desarrollado este enfoque a través de experiencias (Holloway, 2020; Li, 2020; Rajendram et al., 2022; Sefton et al., 2020). No obstante, aún queda un largo trecho para su incorporación efectiva en las prácticas letradas de aula y, especialmente, en la innovación de la educación literaria dentro de ella. Aunque hay estudios que abordan esta preocupación y han encontrado un nicho en la socialización de la lectura, especialmente a través de alfabetizaciones transmedia colaborativas (Santa María et al., 2022), que se encuentran, fundamentalmente, en espacios informales y que responden a las prácticas vernáculas de los jóvenes.

La necesidad de incorporar la lectura digital en la escuela se intensificó durante los meses más duros de la crisis sanitaria. En aquellos momentos, el único contacto con el exterior fue a través de la red y las formas de ocio fueron también, básicamente, digitales. Entre dichas formas de ocio destacan las narrativas transmedia que definimos como “una particular forma narrativa que se expande a través de diferentes sistemas de significación (verbal, icónico, audiovisual, interactivo, etc.) y medios (cine, cómic, televisión, videojuegos, teatro, etc.)” (Scolari, 2013, p. 24), y no son una simple adaptación, sino que exigen una reestructuración o reelaboración de lenguajes.

Dichas narrativas utilizan un lenguaje multimodal y se desarrollan en redes digitales y medios interactivos, donde la línea entre lector/receptor y escritor/productor de contenido se difumina en la figura del prosumidor crítico que participa activamente de la cultura de masas (Toffler, 1980). Esto incluye seleccionar, unificar criterios y manipular herramientas tecnológicas (García-Ruiz et al., 2014) e implica el desarrollo de competencias que generalmente se dan por implícitas entre los jóvenes, aunque no todos las desarrollan en el mismo grado (Scolari et al., 2018).

Por lo tanto, para participar de las narrativas transmedia se requiere cierto alfabetismo transmedia, entendido como “un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicada en el contexto de las nuevas culturas colaborativas” (Scolari et al., 2018, p.4), que también suponen una oportunidad de aprendizaje en un contexto de educación literaria.

En esta misma línea, un estudio de Santa María et al. (2022), que analizó una treintena de artículos sobre prácticas en línea de socialización literarias de jóvenes, concluyó que los jóvenes tienen diversas prácticas transmedia y que estas implican dar significado, adaptar, rehacer, pensar intertextualmente, intervenir una historia (p. 10), que nos muestra una forma distinta de concebir la lectura literaria y, sobre todo, pensar en las diferentes opciones que se ofrecen al momento de enseñarla en el aula.

En este sentido, analizar el perfil transmedia de los futuros docentes es una posibilidad concreta de trasladar las prácticas vernáculas al aula y, de este modo, desarrollar la lectura por placer para, así, arribar a lecturas más profundas y críticas.

Una aproximación a esto último ha sido, justamente, el proyecto *Transmedia Literacy*, liderado por el profesor Scolari, que permitió categorizar las competencias transmedia según si hacían referencia a la producción, al consumo o a la postproducción de medios en contextos mediáticos. De este modo se establecieron 134 competencias (44 de primer nivel y 90 de segundo nivel) y se organizaron en 9 dimensiones como puede observarse en la Figura 1.



Figura 1. Mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal. (Scolari et al., 2018, p. 9)

Algunas de estas competencias y dimensiones pueden contribuir de manera significativa al desarrollo de la formación literaria de los y las aprendices y pueden suponer una oportunidad en contextos educativos, especialmente de educación literaria, para dar forma a nuevos valores culturales y nuevos marcos de aprendizaje en contextos formales, que permitan desarrollar nuevas habilidades como ya han adelantado algunos estudios recientes (Ferrarelli, 2022; Vizcaíno-Verdú et al., 2019). En este sentido, tal y como recogen Amici y Tadeo (2018) no se trata solamente de pedir a los docentes el uso de nuevas técnicas y herramientas sino, más bien, la capacidad de armonizar los múltiples contextos que experimenta la gente joven relativos a sus pasiones e intereses personales; por lo tanto, comprendiendo, poniendo énfasis y adaptando dichas experiencias a los objetivos educativos. (p.126).

1.3. Los docentes en formación inicial y las competencias digitales y transmedia

Mientras se llevan a cabo estudios sobre las distintas posibilidades didácticas de la incorporación de elementos de las narrativas transmedia al aula (Alonso y Murga, 2018; Gómez-Galán, 2017), cabe preguntarse si quienes deben incorporarlos tienen necesidades formativas y si tienen, ellos mismos, las competencias, habilidades y destrezas como para que pasen a formar parte de las situaciones de aprendizaje que diseñen.

Estas competencias se dan por supuestas en jóvenes, sin embargo, estudios anteriores muestran que los docentes en formación inicial no siempre se sienten cómodos en entornos digitales y mediáticos (Pezoa Carrasco, 2014; Sandoval et al., 2017) e incluso, sienten reticencias a la hora de incorporar lo digital a la enseñanza de la literatura (Berríos Barra, 2018).

Asimismo, ya se ha advertido sobre el perfil lector de los futuros docentes en cuanto a su idoneidad para convertirse en mediadores literarios (Larrañaga y Yubero, 2005; Contreras Barceló y Prats, 2015; Munita, 2018; Contreras Barceló, 2021), pues tal y como recoge Aguilar Ródenas (2020) en un artículo donde actualiza el estado de la cuestión: “los futuros maestros y maestras muestran su desafección por la lectura y hacen de ella un uso meramente instrumental” (p. 32). Con lo cual, se está ante una difícil situación para llevar a cabo una mediación literaria eficaz, con muchas necesidades, tanto en el ámbito literario como en el ámbito digital y mediático.

Ante esta situación, el estudio abordado pretende una aproximación al perfil transmedia de futuros docentes en un contexto de formación literaria, para obtener una visión panorámica de las necesidades competenciales y de creencias vinculadas a lo transmedia y las alfabetizaciones múltiples para mejorar la educación

literaria a través de propuestas de mediación híbridas. También se abordarán aspectos sobre las preferencias y percepciones de las personas participantes en torno al hecho digital y transmedia, en contextos de educación formal.

2. Metodología

Esta investigación sigue un enfoque cuantitativo, de diseño descriptivo no experimental (Navarro Asencio et al., 2017). Se optó por este enfoque, ya que podría proporcionar antecedentes interesantes para responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las competencias transmedia que poseen los docentes en formación?
2. ¿De qué forma han aprendido a desarrollarlas?
3. ¿Cuáles son sus percepciones sobre su relación con internet y los soportes mediáticos en contextos de educación formal?

De esta manera se pretende establecer una panorámica sobre las competencias transmedia y las percepciones sobre el uso digital para la enseñanza de los futuros docentes, desde su posición como prosumidores.

La técnica escogida para recoger los datos ha sido un cuestionario estructurado facilitado a través de *Google Forms*. Dentro de las variables se consideraron el perfil cultural y aprendizaje colaborativo, las competencias transmedia y entornos de aprendizaje. Estas últimas fueron elaboradas a partir de los postulados del libro blanco *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios* (Scolari et al., 2018), que podrían relacionarse fácilmente con las narrativas transmedia y ser utilizadas en el desarrollo de entornos de aprendizaje híbridos para mejorar la educación literaria.

2.1. Participantes

La estructura de la muestra es por conveniencia no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2014) y está constituida por estudiantes de las asignaturas de Didáctica de la Literatura Infantil y Juvenil del grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona y Proyectos Didácticos y Evaluativos en entornos presenciales y virtuales del grado de Pedagogía en Educación Media de la Universidad de Chile. En total participaron 86 estudiantes entre los cursos 2020-2021 y 2021-2022, cuya composición puede observarse en la Figura 2.

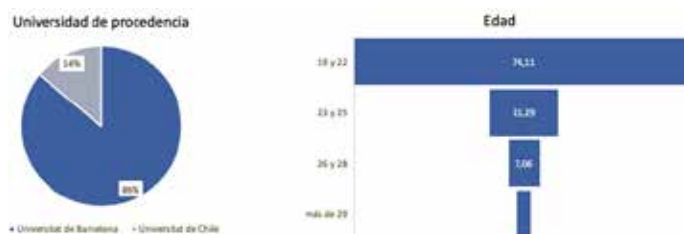


Figura 2. Variables observadas de la muestra participante en el estudio. Elaboración propia.

2.2. Procedimiento de la investigación y análisis

La investigación se realizó en un contexto de pandemia y de confinamiento debido a la COVID19 y, posteriormente, en el aula híbrida, de las dos asignaturas antes mencionadas. El contexto de la investigación y recolección de datos se dio a través de una pro-

puesta de innovación docente e investigación en la que los futuros docentes debían elaborar un proyecto de mediación literaria, a partir del diseño de secuencias didácticas en un entorno de aprendizaje híbrido y remoto.

La creación de dichos proyectos debía formularse a partir del enfoque de las alfabetizaciones múltiples con tal de que permitieran, además, el desarrollo de las competencias transmedia como la gamificación, redes sociales y medios digitales, a través de diversas plataformas. Lo anterior supuso una oportunidad para el desarrollo de las competencias transmedia y, por tanto, se invitó a participar a los futuros docentes, mediante consentimiento informado, en la investigación a través de un cuestionario que recogía sus apreciaciones sobre el uso digital, su relación con internet y medios y su interacción desde su posición de prosumidores, para entender aquellos elementos o aspectos que pudieran incidir en su posición de mediadores literarios para los nuevos lectores.

En la elaboración del cuestionario se escogieron habilidades y destrezas correspondientes a distintas dimensiones y con distintos grados de complejidad, que podían desarrollar a lo largo del proyecto, y devinieron las variables independientes del estudio. Asimismo, se añadieron algunas preguntas relacionadas con las preferencias y creencias sobre el hecho digital en contextos educativos, a través de preguntas de la escala de *Likert*, para complementar la radiografía de las competencias transmedia de los futuros docentes.

El instrumento fue construido por etapas y posteriormente validado por un grupo de expertos y acabó de ajustarse tras una prueba piloto aplicada vía remota el año 2020. Los datos recabados se codificaron con el programa SPSS Statistics (v. 26), teniendo en cuenta tres grandes categorías con 16 variables, con lo que se pretendía recoger información de manera independiente, más que como estas se relacionaban (Hernández Sampieri et al., 2014) y que apoyaron el análisis e interpretación de los datos de acuerdo con los objetivos del estudio, como se puede apreciar en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías de análisis del estudio. Elaboración propia.

Categoría de análisis	Definición operacional	Variables
Preferencias y sensibilidades	Preferencias de uso de lenguaje y soporte en contextos informales.	Texto escrito/multimodal.
		Libros y textos impresos.
		Medios audiovisuales.
Competencias transmedia	Conjunto de habilidades y destrezas aplicadas en el contexto transmedia.	Redes digitales/medios interactivos.
		Creación y modificación de audio.
		Herramientas de fotografía y edición.
		Código y herramientas TIC.
		Creación y modificación de videojuegos.
		Participación en redes sociales.
		Gestión y difusión de contenidos.
Reflexión y evaluación de contenido ideológico.		
Interpretación, reflexión y evaluación de narrativas transmedia.		

Percepciones en torno al hecho digital y transmedia en contextos educativos	Percepciones en torno al hecho digital y transmedia dentro de la escuela y en relación a la didáctica de la lengua y la literatura.	Objetivos del docente de lengua y literatura. El aula como lugar de aprendizaje. Los entornos híbridos de aprendizaje. El papel de la escuela en las alfabetizaciones transmedia.
---	---	--

3. Resultados

En este apartado se expone y describe la información obtenida a partir del análisis de la frecuencia de los códigos por medio del programa SPSS. Para ello se explicará cada una de las categorías resultantes a partir de la estadística descriptiva.

3.1. Preferencias y sensibilidades

Entendemos las preferencias y sensibilidades como la inclinación que tienen los futuros docentes hacia un lenguaje en específico y el tipo de interacción con los medios digitales y transmedia. Sobre este punto se puede señalar que son datos destacables a la hora de abordar el perfil transmedia que poseen este grupo de futuros docentes.

El primer dato relevante es que una amplia mayoría de los participantes manifiesta preferencia por el lenguaje multimodal frente al lenguaje escrito. En la Tabla 2 se puede apreciar que la frecuencia para el lenguaje multimodal alcanza a 63 participantes, que significa el 73 % de la muestra y que se condice, en cierta medida con la inclinación hacia un soporte en particular.

Tabla 2. Preferencia por tipo de soporte. *Elaboración propia.*

Soporte	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lenguaje escrito	23	2,3	26,7	26,7
Lenguaje multimodal	63	6,3	73,3	100,0
Total	86	8,6	100,0	

Dentro de las preferencias sobre el uso de un soporte en particular, dentro de los mencionados el 47,7 % de los participantes utiliza más las redes digitales y medios interactivos y transmedia; frente al 29,1 % que combina medios digitales y audiovisuales con los soportes impresos. Finalmente, el 23,3 % prefiere utilizar soportes impresos, que nos puede dar indicios de cómo es percibida la lectura y cuál es su concepción sobre ella por parte de los profesores en formación como se puede ver en la Figura 3, en donde la frecuencia es la cantidad de veces que se repitió la preferencia y el porcentaje resultante de dicha frecuencia.

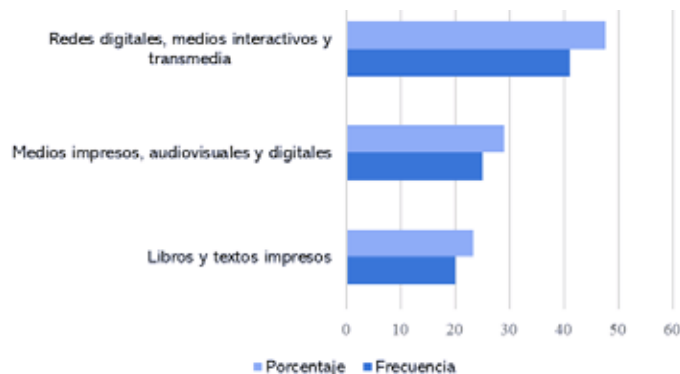


Figura 3. Tipo de soporte más utilizado por los docentes en formación. *Elaboración propia.*

3.2. Competencias transmedia

Para aproximarnos al perfil transmedia de los futuros docentes de lengua y literatura, fue necesario explorar las habilidades, destrezas y estrategias que manejan habitualmente, y de qué forma las aprendieron. En este caso, los resultados se han estructurado a partir de los siguientes indicadores: aprender haciendo, por imitación con los amigos, en contextos de educación formal, en contextos de educación informal y no se ha tenido la oportunidad de aprender.

En cuanto a las habilidades técnicas relacionadas con la dimensión de producción y medios y tecnología, cómo crear o modificar audios, utilizar herramientas de fotografía y edición, usar código y herramientas TIC, tal y como se puede observar en la Figura 4, entre el 47,6 y el 50 % de los participantes aseguran que aprendieron de manera autónoma, es decir, haciendo. Los amigos y los contextos informales de aprendizaje aparecen entre el 13 % y el 26,19 % de las respuestas. Los casos en que se aprendieron dichas habilidades en contextos de educación formal caen hasta el 11,9 %, a excepción del uso de código y herramientas TIC, que llega hasta el 27,4 % de los casos. Finalmente, entre el 2,4 y el 11,9 % dice no haber tenido oportunidad de aprender estas destrezas todavía. En el caso de la creación y modificación de videojuegos, el 71,1 % de las personas participantes afirmó no haber tenido oportunidad de aprender y quienes sabían hacerlo o lo aprendieron con amigos o en contextos formales de aprendizaje.

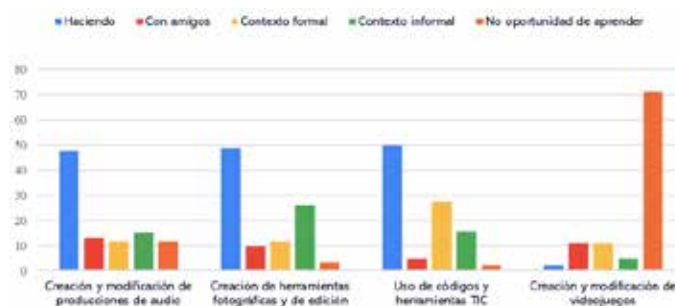


Figura 4. Habilidades técnicas en producción, medios y tecnología. *Elaboración propia.*

En cuanto a las destrezas y habilidades relacionadas con la gestión social, individual y de contenidos, como la participación en redes sociales y la gestión y difusión de contenido, hasta el 65,1 % aprendió haciéndolo, seguido por los amigos y los contextos informales como podemos observar en el gráfico de la Figura 5.

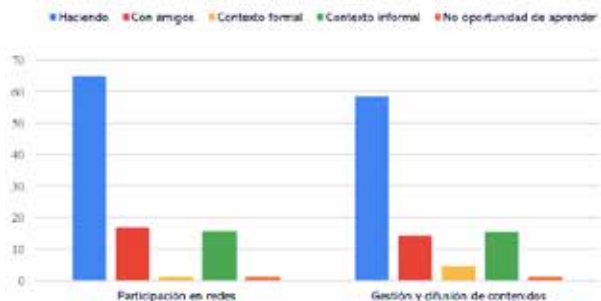


Figura 5. Destrezas y habilidades en gestión social, individual y contenidos. *Elaboración propia.*

Sin embargo, en la Figura 6 se puede observar un cambio de tendencia en las habilidades de carácter más reflexivo, como la evaluación de contenido ideológico o la interpretación de narrativas transmedia. En estos casos pertenecientes a las dimensiones de ideología y ética, y narrativa y estética, los participantes afirman haber aprendido mayoritariamente en contextos de educación formal (entre el 40,5 % y el 54,8 %) o en menor medida, de manera autodidacta entre el 21,4 % y el 31 % de los casos.

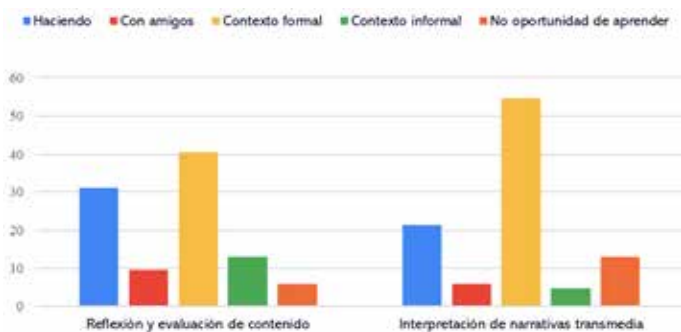


Figura 6. Dimensiones de ideología y ética, narrativa y estética. *Elaboración propia.*

3.3. Percepciones en torno al hecho digital y transmedia

Por lo que se refiere a las creencias en torno al aprendizaje de la lengua y la literatura, la educación y el hecho digital y transmedia, cabe destacar, en primer lugar, que el 60,5 % de los participantes afirman que el mayor objetivo del docente de lengua y literatura es que sus alumnos se conviertan en prosumidores críticos, aunque el 29,1 % considera que su objetivo es crear lectores críticos y escritores como explica la Tabla 3.

Tabla 3
Mayor objetivo del docente de lengua y literatura. *Elaboración propia.*

Objetivo docencia	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Lectores críticos y escritores	25	2,5	29,1	29,1
Espectadores críticos y productores	9	9	10,5	39,5
Prosumidores críticos	52	5,2	60,5	100,0
Total	86	8,6	100,0	

En relación con las percepciones sobre alfabetizaciones múltiples y transmedia dentro de la escuela, si se les pregunta si el aula es el mejor lugar para aprender, el 63,1 % está en desacuerdo, frente al 27,4 % que está de acuerdo. El 91,7 % de los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que los entornos híbridos de aprendizaje han venido para quedarse y el 83,6 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que las plataformas virtuales ofrecen más posibilidades de aprendizaje. A pesar de ello, el 42,4 % estaría de acuerdo o totalmente de acuerdo en que dichos entornos de aprendizaje son más propios para desarrollar la parte lúdica del aprendizaje, frente al 36,4 % que estaría en total desacuerdo o en desacuerdo. En el gráfico de la Figura 7 puede observarse cómo es entendida el aula por los futuros docentes y la posibilidad de un cambio de paradigma en lo que se ha entendido por aula tradicional de acuerdo con el enfoque de las alfabetizaciones múltiples.

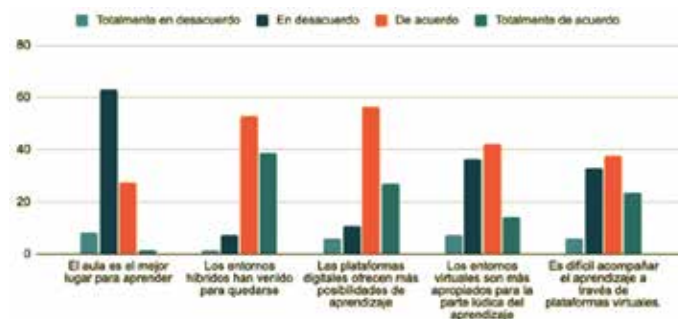


Figura 7. Percepciones en torno al hecho digital y transmedia. *Elaboración propia.*

Finalmente, el 97,6 % de las personas participantes estarían de acuerdo o en total acuerdo en que la escuela debe liderar la alfabetización transmedia de sus estudiantes.

4. Discusión y conclusiones

A partir de los datos obtenidos y de su correspondiente análisis, se ha podido construir una panorámica del perfil transmedia de los futuros docentes. Es importante precisar que una de las limitaciones del estudio fue la pandemia y sus condiciones, pues si bien pudo haber significado una oportunidad, también pudo haber incidido en las respuestas de los participantes y en su participación. Por tanto, podemos entender el estudio como una aproximación a un perfil transmedia. A partir de estas consideraciones, se ha atendido a sus competencias, habilidades y destrezas relacionadas con las narrativas transmedia, susceptibles de ser aplicadas en el desarrollo de entornos de aprendizaje híbridos de educación literaria. Asimismo, se abordaron cuestiones de preferencias, usos y percepciones en torno al hecho digital. A pesar de que la muestra contó con 86 participantes y los resultados no pueden generalizarse, sí pueden considerarse significativos.

En relación con las preguntas que motivaron este estudio, las competencias transmedia que poseen los docentes en formación y cómo aprendieron a utilizarlas, los futuros docentes, en una gran mayoría, se sienten más cómodos utilizando el lenguaje multimodal y en entornos interactivos y transmedia, como las redes sociales, en sus prácticas de lectura personal, que no los aleja tanto, generacionalmente, de sus potenciales estudiantes de acuerdo con lo señalado por la investigación de Scolari (2018) respecto al lenguaje que utilizan los adolescentes. Por lo tanto, en este punto se puede

señalar que hay una tendencia al lenguaje multimodal, en el que ha jugado una importante influencia el uso de redes, sobre todo en el ámbito de la comunicación. Esto último contradice en parte lo señalado por Pezoa Carrasco (2014) y Sandoval et al. (2017), ya que podemos señalar que este grupo de futuros docentes sí se sienten cómodos con el uso digital.

Al aproximarnos a la competencia transmedia de los futuros maestros, se pueden apreciar diferencias importantes sobre el dominio de dichas habilidades y dónde y cómo las aprendieron. Por lo que se refiere a las que corresponden a la dimensión de producción y medios y tecnología, se puede observar que la práctica totalidad de los participantes aseguran que pueden usar herramientas para crear y modificar audio y fotografías y que lo aprendieron más de manera autodidacta que con sus amigos. En el uso de herramientas TIC o de código afirman que lo aprendieron solos también, o en un contexto de educación formal que nos señala que estos futuros profesores se conciben a sí mismos como prosumidores de acuerdo con lo planteado por García-Ruiz et al. (2014). No obstante, en cuanto a la creación es significativo que un 71 % de los encuestados no haya tenido la oportunidad de crear o modificar videojuegos, lo que habla en parte de las habilidades que se trabajan en la escuela y el lugar que tiene la gamificación.

A pesar de ello, es significativo que la mayoría de las habilidades que comprometen las prácticas vernáculas y competencias transmedia no hayan sido aprendidas en la escuela y que el uso de herramientas TIC, que es parte de la alfabetización digital, sí hayan sido abordadas. Esto muestra una necesidad de introducir la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para dar un nuevo enfoque a las TIC, dentro de un marco dotado de sentido en cuanto a las habilidades de lectura, de acuerdo con Cazden et al. (1996) Kalantzis y Cope (2023), pero fundamentalmente para la mediación de la literatura en cuanto a su contribución al pensamiento crítico, la empatía y la socialización como habilidades del siglo XXI, de acuerdo con la OECD (2019).

En cuanto a las habilidades y destrezas relativas a las dimensiones de gestión social, individual y de contenidos, se pueden observar unos resultados parecidos: prácticamente la totalidad de las personas participantes aseguran que se manejan bien en este ámbito, sobre todo en las redes sociales, que lo aprendieron por ellos mismos o con amigos y en el que el contexto formal del aula prácticamente no fueron desarrolladas, lo que invita a pensar en la forma como es concebida la gestión de contenidos en redes o el uso del móvil para la enseñanza.

Sin embargo, en cuanto a las dimensiones de ideología y ética y narrativa y estética, podemos constatar que, por un lado, aumenta el porcentaje de participantes que afirman que todavía no han tenido oportunidad de aprender, y, por otro lado, entre quienes sí han podido desarrollar dichas habilidades, las han aprendido, mayoritariamente, en un contexto de educación formal. De este modo, se puede afirmar que, tal y como dice Scolarì (2018), los jóvenes se sienten cómodos en medios interactivos y transmedia, pero no dominan todas las habilidades y destrezas por igual y muchas de estas las han aprendido de manera autodidacta o entre iguales. Dichas destrezas hablan también del modo en cómo se ha planteado el tema en la comunidad escolar en cuanto a problemáticas como *cyber-bullying*, que son aspectos que requieren ser analizados.

En relación con la pregunta sobre sus percepciones sobre internet y los soportes mediáticos en la educación formal, los futuros docentes se sienten más cómodos y utilizan más los medios interactivos y transmedia en su ámbito personal, pero muestran reticencias a la hora de introducirlos en el ámbito escolar, lo que coincide con lo señalado por Berríos Barra (2018). Es interesante observar las contradicciones que afloran en los resultados sobre

las creencias del hecho digital y transmedia y la educación formal y cómo de dividida está la opinión en relación con las distintas cuestiones planteadas. La gran mayoría de los participantes aseguran que su función como futuros docentes de lengua y literatura es la de educar prosumidores críticos y la práctica totalidad afirma que la escuela debe liderar la alfabetización transmedia de los estudiantes. Sin embargo, parece que no acaban de sentirse seguros en cómo deben llevarlo a cabo, porque tampoco quieren renunciar a los valores que conlleva la escuela tradicional. De ahí que estén de acuerdo en que los entornos híbridos de aprendizaje han venido para quedarse y que, además, ofrecen más posibilidades de aprendizaje; pero en cambio, les parece que acompañar a los discentes a través de plataformas virtuales es más difícil o que dichos entornos son más apropiados para la parte lúdica del aprendizaje.

De este modo, a través del presente estudio se ha podido arrojar un poco más de luz sobre el perfil transmedia de los futuros docentes, en las distintas habilidades y destrezas de las dimensiones vinculadas a las narrativas transmedia y que, por lo tanto, podrían ser relevantes para su futura práctica a la hora de diseñar propuestas didácticas de educación literaria. Los resultados nos muestran unos perfiles transmedia básicamente autodidactas, pues han aprendido a utilizar herramientas TIC por su cuenta o con amigos. Sin embargo, aquellas herramientas más sofisticadas o aquellas habilidades más complejas, como la reflexión, la interpretación o la evaluación, han requerido un mediador experto sobre todo del ámbito de la educación formal. Ante tal diagnóstico sería oportuno abordar dichas habilidades en todas las etapas educativas, de manera transversal e interdisciplinaria, a través de distintas situaciones de aprendizaje vinculadas al hecho digital para fomentar, en definitiva, el pensamiento crítico de todo el alumnado. A partir de dichos aprendizajes, los futuros docentes podrían aprovechar estas habilidades más complejas también en contextos de mediación literaria. Finalmente, en cuanto a su futuro como docentes, tienen muy claro que se camina hacia una educación que será digital, interactiva y transmedia, no solamente en las prácticas letradas, pero cuando se les pregunta sobre aspectos de concreción, se hace evidente una gran división de opiniones y aflora el recelo hacia la aplicación de herramientas y metodologías digitales y transmedia más allá de la parte lúdica del aprendizaje, tal y como afirman Amici y Tadeo (2018).

Dentro de los desafíos, cabe señalar la relevancia de considerar este perfil dentro de la formación inicial docente, junto con la pedagogía de las alfabetizaciones múltiples para ampliar la enseñanza de la literatura y potenciar su mediación desde aspectos cognitivos a la lectura hasta sociales y la relevancia de las competencias transmedia para la formación de ciudadanos en una sociedad digital.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido desarrollada dentro del proyecto I+D “Poéticas liminales en el mundo contemporáneo: creación, formación y compromiso social (POLICREA)” PID2019-104628RB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, España.

Referencias

- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestras y maestros. *Lenguaje y Textos*, 51, 29–40. <https://doi.org/10.4995/lyt.2020.12315>
- Alonso, E., y Murga, V. A. (2018). Enseñar y aprender con narrativa transmedia. Análisis en una escuela de secundaria de Argentina. *Comunicación y Sociedad*, 33, 203–222.

- Amici, S., y Tadeo, G. (2018). Aprovechando en el aula las competencias transmedia. Un programa de acción. En C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 125–135). Universitat Pompeu y Fabra.
- Barra, L. B., Fillola, A. M., y Ripoll, M. P. (2022). Identidad lectora de profesores noveles y mediación literaria digital: entrecruces entre trayectorias y competencias. *Educação e Pesquisa*, 48, 1–18. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248233911>
- Barton, D. (2007). *Literacy. An introduction to the ecology of written language* (2ª). Blackwell Publishing.
- Bataller Catalá, A., y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija*, 13(26), 13–30. <https://doi.org/https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Berríos Barra, L. (2018). *Una experiencia didáctica a partir del hipertexto digital y la multimodalidad con profesores de Lengua y Literatura: aproximación de los clásicos a los adolescentes* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/128487>
- Berríos Barra, L., y Contreras Barceló, E. (2022). Esos otros mundos donde habitan nuestros estudiantes: mediar la literatura en aula sincrónica, una propuesta a través de las multiliteracias. En A. Asiáin Ansorena y M. V. López Pérez (Eds.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 231–252). Graó
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Cassany, D. (24 de agosto de 2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad* (conferencia inaugural). Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción, Chile.
- Cazden, C., Cope, B., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., Nakata, M., y Cook, J. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93.
- Cerrillo, P. C., y Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *OCNOS: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 1, 19–33. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.02
- Colomer, T. (2009). Entre la normalidad y el desinterés: los hábitos lectores de los adolescentes. En T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (2ª, pp. 19–55). Graó.
- Colomer, T., y Munita, F. (2013). La experiencia lectora de los alumnos de Magisterio: nuevos desafíos para la formación docente. *Lenguaje y Textos*, 38, 37–44.
- Contreras Barceló, E. (2021). Los mediadores literarios de los futuros maestros. Exploración de los relatos de vida literaria. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 12(2), 1–19. <https://doi.org/10.15645/alabe2021.24.5>
- Contreras, E., y Prats, M. (2015). ¿La educación literaria de los futuros maestros es suficiente para ejercer de mediadores de las nuevas generaciones? *Via Atlantica*, 28, 29–44.
- Ferrarelli, M. (2022). #Orson80, un proyecto transmedia en educación. En F. Chibás Ortiz y S. Novomisky (Eds.), *Navegando en la infodemia con AMI* (pp. 198–202). UNESCO.
- García-Ruiz, R., Ramírez-García, A., y Rodríguez-Rosell, M. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora. *Comunicar*, 22(43), 15–23.
- Gee, J. (2004). New Times and New Literacies: Themes for a Changing World. En A. Ball y S. Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning* (pp. 279–306). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755002.014>
- Gomero, G., Barredo-Ibáñez, D., y Hernández-Ruiz, J. (2022). El transmedia en la educación superior. Una investigación cualitativa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 154–170. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>
- Gómez-Galán, J. (2017). Nuevos estilos de enseñanza en la era de la convergencia tecno-mediática: hacia una educación holística e integral. *International Journal of Educational Research and Innovation* (IJERI), 8, 60–78.
- Guerrero-Pico, M., y Scolari, C. A. (2016). Narrativas transmedia y contenidos generados por los usuarios: El caso de los crossovers. *Cuadernos.Info*, 38, 183–200. <https://doi.org/10.7764/cdi.38.760>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª). McGraw-Hill.
- Holloway, S. M. (2020). The multiliteracies project: preservice and inservice teachers learning by design in diverse content areas. *Pedagogies*, 16(21), 1–19. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1787172>
- Hong, A. L., y Hua, T. K. (2020). A review of theories and practices of multiliteracies in classroom: Issues and trends. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(11), 41–52. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.11.3>
- Jenkins, H. (2003). *Transmedia storytelling. Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. MIT Technology Review.
- Kalantzis, M., Cope, B., y Zapata, G. C. (2019). *Las alfabetizaciones múltiples: Teoría y práctica*. Octaedro.
- Kalantzis, M., y Cope, B. (2023). Multiliteracies: A Short Update. *The International Journal of Literacies* 30 (2),1–15. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor y Francis.
- Larrañaga Rubio, E., y Yubero Jiménez, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de “falsos lectores”. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 1, 43–60. https://doi.org/10.18239/ocnos_2005.01.04
- Larrañaga, E., Yubero, S., y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. SM.
- Li, M. (2020). Multimodal pedagogy in TESOL teacher education: Students’ perspectives. *System*, 94, 102337. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102337>
- Lim, F. V., Tan, S., y Yin, K. (2017). Multimodal Translational Research: Teaching Visual Texts. En O. Seizov y J. Wildfeuer (Eds.), *New studies in multimodality: Conceptual and methodological elaborations* (pp. 175–199). Bloomsbury.
- Lim, F. V., Weninger, C., y Nguyen, T. T. H. (2021). “I expect boredom”: students’ experiences and expectations of multiliteracies learning. *Literacy*, 55(2), 102–112. <https://doi.org/10.1111/lit.12243>
- Méndez Cabrera, J., y Ballester Roca, J. (2022). La risa medieval y la educación literaria: narratio brevis para el fomento lector desde la pedagogía de la multialfabetización. En A. Asiáin Ansorena y M. V. López Pérez (Eds.), *Multimodalidad y didáctica de las literaturas* (pp. 95–111). Graó.
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistema de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Munita, F. (2018). El sujeto lector didáctico: “lectores que enseñan y profesores que leen.” *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 9(17), 1–19. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.2>
- Navarro Asencio, E. (Coord.), Jiménez García, E., Rappoport Redonde, S., y Thoilliez Ruano, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR.

- OECD. (2019). What can students do in reading. En PISA (Ed.), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Oliver, D. (2022). Leer más para discurrir mejor | Formación. *Extra Formación-El País*. <https://elpais.com/extra/formacion/2022-05-08/leer-mas-para-discurrir-mejor.html>
- Pezoa Carrasco, E. (2014). *El papel de las creencias en la incorporación de las Tic en la formación profesional de estudiantes de Educación Parvularia y Educación Diferencial, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*. [Tesis de magister, Universidad de Chile].
- Rajendram, S., Burton, J., y Wong, W. (2022). Online translanguaging and multiliteracies strategies to support K-12 multilingual learners: Identity texts, linguistic landscapes, and photovoice. *TESOL Journal*, 13(4), 1–19. <https://doi.org/10.1002/tesj.685>
- Robertson, J. A. (2019). Exploring multiliteracies pedagogies with pre-service teachers: A Canadian perspective. En M. Yildiz, M. Fazal, M. Ahn, R. Feirsen y S. Ozdemir (Eds.). *Handbook of research on Media Literacy Research and Applications Across Disciplines* (pp. 178–192). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-9261-7.ch011>
- Rocafort, M. C. (2021). Didactic strategies to promote digital literacy practices in initial teacher training. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(4), e891. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>
- Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., Martínez-Carratalá, F. A., y Gómez-Trigueros, I. (2021). Intertextualidad y multimodalidad en constelaciones transmedia: una propuesta interdisciplinar en la formación docente. *Tejuelo*, 34, 111–142. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.34.111>
- Sandoval, P., Rodríguez, F., y Maldonado, A. C. (2017). Evaluación de la alfabetización digital y pedagógica en TIC, a partir de las opiniones de estudiantes en Formación Inicial Docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 127–143. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201701154907>
- Santa María, L., Aliagas, C., y Rutten, K. (2022). Youth's literary socialisation practices online: A systematic review of research. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100628>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A., Masanet, M., Guerrero Pico, M., y Establés, M. J. (2018). *Alfabetismo Transmedia en la Nueva Ecología de los Medios*. (2018).
- Scolari, C. A., Lugo Rodríguez, N., y Masanet, M. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 116–132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Sefton, T., Smith, K., y Tousignant, W. (2020). Integrating Multiliteracies for Preservice Teachers Using Project-Based Learning. *Journal of Teaching and Learning*, 14(2), 18–32. <https://doi.org/10.22329/jtl.v14i2.6320>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés.
- Vizcaíno-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., y Guzmán-Franco, M. D. (2019). Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber. *Comunicar*, 27(59), 93–101. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>