



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

LEGO BRICK LEARNING:
Hacia un modelo de alfabetización transmediática
a través del *storytelling*

Autor:

Sergio Albaladejo Ortega

Directora:

Dra. D^a. Josefina Sánchez Martínez

Murcia, abril de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Dirección de Comunicación

LEGO BRICK LEARNING:
Hacia un modelo de alfabetización transmediática
a través del *storytelling*

Autor:

Sergio Albaladejo Ortega

Directora:

Dra. D^a. Josefina Sánchez Martínez

Murcia, abril de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECTORA DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. **Josefina Sánchez Martínez** como Directora de la Tesis Doctoral titulada “LEGO BRICK LEARNING: Hacia un modelo de alfabetización transmediática a través del *storytelling*” realizada por D. **Sergio Albaladejo Ortega** en el Departamento de Ciencias de la Comunicación, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

LO QUE FIRMO, PARA DAR CUMPLIMIENTO A LOS REALES DECRETOS 99/2011, 1393/2007, 56/2005 Y 778/98, EN MURCIA A 6 DE ABRIL DE 2017.

Fdo. Josefina Sánchez Martínez

AGRADECIMIENTOS

A la doctora Josefina Sánchez Martínez, directora de este trabajo, por guiar mis pasos en todo momento, con sus enseñanzas y también con todos esos valores profesionales y personales que la hacen única e irrepetible. Sefi, gracias por tanto y tan valioso.

A Isabel Sarabia, por su afecto y entrega, por hacerme sentir parte del Departamento desde el principio, cuando no era más que un estudiante de Audiovisuales. Gracias por darme la oportunidad de crecer cada día.

A Juanfran, Pablo y Miki, por ser grandes compañeros en cualquier situación y trasladarme su optimismo y energía delante y detrás de las cámaras. Y a Jorge, por ser otro de los grandes apoyos y motores con los que, sin duda alguna, cuento en el día a día.

A Isa y Mari Carmen, por todos esos pequeños ratos vividos que tanto han significado para mí. Y a Maloles y Marta, antiguas compañeras de piso en el Departamento de Investigación, con las que tantas buenas experiencias compartí. Os agradezco de veras que aún aguantéis mis anécdotas con una sonrisa.

A Jesús García Torres, por su amistad, que permanece fuerte a pesar de la distancia y me hace recordar las pequeñas grandes cosas.

A Manuel González-Sicilia, por alentarme a poner punto y final a este trabajo, dándome ánimos para alcanzar el deseado "THE END".

A Pablo Blesa, José Manuel, Jesús, Félix, Javi, Gaspar, Antonio Arco, Mar, Laura, Luis Emilio, Rafa, Rosa, Nieves y Paco. Y al resto de compañeros de la Facultad de Comunicación, Juan Antonio, David, Pedro, Bea, Enrique, Blas, Josep, Celia, Blas, Salva y Marian. A todos mi más sincero agradecimiento.

A Francisco José Morales Martínez, director del Colegio "La Inmaculada" de Yecla, y al claustro de profesores del centro, por apoyar con entusiasmo el proyecto. Gracias, Paco, por abrirme las puertas y hacerme sentir como en casa.

A mi familia, en especial a mis padres, Juan José y M^a José, por haber iluminado mi camino y haberme dado tanto amor. Y a mi hermana Belén, que ha sido siempre un gran apoyo y a la que le debo mucho de lo que soy. Os quiero muchísimo y me enorgullezco de teneros en mi vida.

A Nieves, Josefrán, Lucas y Giulia. A mis tíos y primos. Y a mis abuelos y abuelitos. Todos ocupáis un importante lugar en mi corazón.

A Alberto, mi 'hermano', porque no puedo imaginar un pasado, un presente, ni un futuro sin ti.

A todos mis amigos y amigas, especialmente a Fran, Joselu y Adrián, a los que prometo devolver el tiempo robado. Y a Miri, una persona especial donde las haya.

A la Universidad Católica de Murcia, institución a la que le debo una formación que trasciende por mucho lo meramente académico.

Y a ti, Nuria, por ayudarme siempre a superar la adversidad y no dejar jamás de darme razones para ilusionarme y ser feliz. Por ser tan bondadosa y tener tanta sensibilidad, y por estar a mi lado aportando tanta luz. Muchas gracias por todo; eres la mejor.

Título de la Tesis Doctoral:

LEGO BRICK LEARNING: Hacia un modelo de alfabetización transmediática a través del storytelling

Autor:

Sergio Albaladejo Ortega

Directora:

Dra. Josefina Sánchez Martínez

Palabras clave:

Transmedia literacy, Storyworlds, Transmedia storytelling, Modelo de alfabetización, Brick learning, Constructivismo, Lego, TransmediaQuest

Resumen:

Durante los años más recientes, nuestra sociedad ha experimentado multitud de transformaciones tecnológicas que, inevitablemente, han provocado grandes cambios en nuestra forma de consumir productos ficcionales de muy distinta naturaleza. Unido a los procesos de digitalización de todo tipo de obras literarias y audiovisuales, que han migrado desde los soportes impresos y las pantallas tradicionales a otros dispositivos como los ordenadores, los *smartphones*, las tabletas o los *e-readers*, se ha producido una gran revolución en lo que respecta a la convergencia entre las distintas plataformas y, lo que es más importante, entre la infinitud de piezas narrativas que se difunden a través de ellas. Como consecuencia de estos cambios, los niños y jóvenes actuales establecen relaciones con los contenidos muy diferentes a aquellas que les caracterizaban hace tan solo un par de décadas, lo que sin duda está condicionando tanto su forma de construir conocimiento como de compartirlo con sus semejantes.

La presente Tesis Doctoral tiene el firme propósito de dar respuesta a la realidad planteada proponiendo un modelo de aprendizaje basado en el denominado *transmedia storytelling* (Jenkins, 2003; Long, 2007; Dena, 2009; Pratten, 2011; Scolari, 2013), fenómeno consistente en la construcción de historias que, en lugar de verse limitadas a un único soporte como la televisión, el cine, la radio, la prensa o Internet, se expanden por múltiples plataformas para conformar un gran puzle narrativo en el que cada una de las

piezas realiza un aporte diferenciado, inédito y valioso. Dilucidando las características y dinámicas que definen a este tipo de narraciones en general, y analizándolas concretamente en el caso de la célebre marca danesa LEGO, convertida en una 'franquicia de franquicias' con un gran potencial transmediático y educativo, se busca desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan establecer relaciones más creativas y productivas con los contenidos que consumen.

El objetivo principal del trabajo es determinar de qué manera pueden aplicarse en el ámbito educativo las distintas premisas que rigen el *transmedia storytelling* para implementar un nuevo modelo de alfabetización mediática que corresponda a las necesidades más evidentes de esta segunda década del siglo XXI. Para ello, se coordina la investigación de los procesos de transmediación y de las nuevas alfabetizaciones surgidas al amparo de estos fenómenos, con la puesta en práctica de un proyecto piloto en que toman forma los cambios acontecidos en el ecosistema mediático contemporáneo.

A través de estos procedimientos, se alcanza finalmente un modelo de *transmedia literacy* que posibilita la puesta en práctica de principios y estrategias que acortan las distancias existentes entre lo que acontece dentro y fuera de los centros escolares, y preparan a los estudiantes actuales para que puedan desenvolverse de forma satisfactoria en los contextos sociales y profesionales en que están destinados a desarrollar su actividad.

PhD Thesis title:

LEGO BRICK LEARNING: towards a model for transmedia literacy through storytelling

Author:

Sergio Albaladejo Ortega

Supervisor:

Dr. Josefina Sánchez Martínez

Keywords:

Transmedia literacy, Storyworlds, Transmedia storytelling, Literacy model, Brick learning, Constructivism, Lego, TransmediaQuest

Abstract:

During the most recent years, society has undergone many technological changes that have transformed our fictional products consumption patterns. Linked to the digitization of all kind of written and audiovisual materials, which have migrated from printed and traditional media to computers, smartphones, tablets or e-readers, there has been a revolutionary convergence between different platforms and, specially, between the stories contained therein. As a result of these mutations, children and young people nowadays establish relationships with content in quite a different manner compared on how they used to do only a couple of decades ago, which is, certainly, determining both their way of building knowledge and sharing it with their peers.

This PhD thesis aims to respond to the scenario described above by offering a learning model based on the so-called *transmedia storytelling* (Jenkins, 2003, Long, 2007, Dena, 2009, Pratten, 2011, Scolari, 2013), consisting of the construction of stories that, rather than being confined to a single medium like television, cinema, radio, printing press or the Internet, are expanded by multiple platforms as if they were pieces of a great narrative puzzle in which each part makes a distinctive and valuable contribution to the whole. Clarifying the characteristics of this type of narratives and, more specifically, of those of the famous Danish brand LEGO –considered a multi-franchise with both transmedial and educational potential–, this research seeks to develop transmedia skills in students, allowing them to establish more creative and productive relationships with the content they consume.

The main objective of the work is to determine how the different strategies governing transmedia storytelling can be implemented in the educational field in order to fund a new model of literacy able to fit the key needs of this second decade of the 21st century. To this end, research on the processes of transmediation and the new literacies arising from these phenomena is coordinated with the implementation of a pilot project that approaches the changes taking place in the contemporary media ecosystem.

Through these procedures, it has been developed a transmedia literacy model that enables the implementation of principles and strategies capable of shortening the distance between what happens inside and outside of the school and preparing students for the social and professional challenges they will face in the years to come.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	29
JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO	29
ANTECEDENTES.....	30
OBJETIVOS E HIPÓTESIS	32
ESTRUCTURA DEL TRABAJO	34
JUSTIFICACIÓN DE LOS CASOS REFERENCIADOS.....	36
METODOLOGÍA	37
1. DEL TRANSMEDIA STORYTELLING A LOS STORYWORLDS.....	41
1.1. DIGITALIZACIÓN Y CONVERGENCIA MEDIÁTICA	42
1.1.1. Eclósión de nuevos soportes y formatos	46
1.1.2. De la <i>medium specificity</i> a la <i>spreadability</i>	50
1.1.3. Modalidades de consumo en transformación	56
1.2. NARRATIVA TRADICIONAL	58
1.2.1. Doble cronología del relato tradicional: historia y discurso.....	60
1.2.2. Elementos de la narrativa tradicional	66
1.2.3. El relato clausurado.....	70
1.2.4. Continuidad en la narrativa tradicional	72
1.3. NARRATIVA TRANSMEDIÁTICA	76
1.3.1. Nuevas modalidades: multiplataforma, cross-media y transmedia	78
1.3.1.1. Modalidad multiplataforma.....	79
1.3.1.2. Modalidad cross-media.....	81
1.3.1.3. Modalidad transmedia.....	86
1.3.2. Definición de <i>transmedia</i> y <i>transmedia storytelling</i>	92

1.3.3. Triple cronología de las nuevas formas narrativas: la historia, el discurso y la experiencia.....	97
1.3.4. Narrativas modulares	100
1.3.5. Elementos de la narrativa transmediática.....	103
1.4 TRANSMEDIACIÓN DE PRODUCTOS FICCIONALES	106
1.4.1. Principios del <i>transmedia storytelling</i>	109
1.4.2. Estrategias de las narrativas transmedia.....	113
1.4.3. Inmersión y mecánicas de juego.....	122
1.5 <i>STORYWORLDS</i>	127
1.5.1. <i>World-building</i> : mundos ficcionales y mundos narrativos	129
1.5.2. <i>Transmedial worlds</i> y <i>brand extensions</i>	135
2. LEGO, UN IMPERIO EN CONSTRUCCIÓN	139
2.1. HISTORIA DE LEGO: DE LOS <i>BRICKS</i> A LOS <i>BYTES</i>	139
2.1.1. Orígenes de la marca (1895-1957).....	144
2.1.2. Primera época: eclosión de los sets de construcción (1958-1977)	147
2.1.3. Segunda época: aparición de productos mediáticos y narrativos (1978-1998).....	150
2.1.4. Tercera época: popularización de productos licenciados (1999-2009).....	154
2.1.5. Cuarta época: una franquicia de franquicias (2010-actualidad)	159
2.2 PRODUCTOS NARRATIVOS.....	163
2.2.1. Productos audiovisuales.....	167
2.2.1.1. <i>Películas direct-to-video</i>	169
2.2.1.2. <i>Series de televisión</i>	171

2.2.1.3. <i>Largometrajes cinematográficos</i>	172
2.2.2. Productos impresos	173
2.2.2.1. <i>Libros</i>	176
2.2.2.2. <i>Revistas</i>	177
2.2.2.3. <i>Cómics</i>	179
2.2.3. Productos de ocio digital	181
2.2.3.1. <i>Videojuegos</i>	183
2.2.3.2. <i>Aplicaciones multimedia</i>	184
2.3. PRODUCTOS LICENCIADOS.....	186
2.3.1. Juegos de mesa.....	188
2.3.2. Juegos de cartas.....	190
2.3.3. Parques temáticos	192
2.3.4. <i>Merchandising</i>	194
2.4. <i>SERIOUS CONSTRUCTION, SERIOUS PLAY Y SERIOUS NARRATIVIZATION</i>	196
2.4.1. <i>Serious construction</i>	200
2.4.2. <i>Serious play</i>	203
2.4.3. <i>Serious narrativization</i>	208
3. LA LEGO PELÍCULA.....	213
3.1. <i>LA LEGO PELÍCULA Y SUS DERIVACIONES</i>	213
3.1.1. Largometraje <i>La Lego Película</i>	217
3.1.2. Videojuego <i>La Lego Película: el videojuego</i>	222
3.1.3. Secuela <i>La Lego Película: The Lego Movie Sequel</i>	230
3.1.4. <i>Spin-offs</i> de <i>La Lego Película</i>	236
3.2. <i>MASTER BUILD Y MASTER STORYTELLING</i>	240
3.2.1. Construcción prescrita versus construcción maestra	244

3.2.2. Narración prescrita versus narración maestra	249
3.3. ESTRATEGIAS TRANSMEDIA ENTRE <i>LA LEGO PELÍCULA</i> Y LAS FRANQUICIAS	253
3.3.1. Universo transmedial de LEGO	256
3.3.2. Adaptación frente a transmediación.....	259
3.3.3. Remediación en LEGO.....	264
3.3.4. Relaciones universo ficcional-mundos ficcionales.....	269
3.3.5. Relaciones universo narrativo-mundos narrativos.....	272
3.4. TRANSMEDIACIÓN DE LEGO A TRAVÉS DE <i>LA LEGO PELÍCULA</i>	277
3.4.1. <i>Transmedia brand: tiering</i>	278
3.4.2. <i>Transmedia navigation: exploración, puntos de entrada y pistas migratorias</i>	283
3.4.3. <i>Storyworld: world-building</i>	288
3.4.4. <i>Transmedia storytelling: macrostory y engagement</i>	293
3.4.5. <i>Transmedia play: inmersión e interactividad</i>	299
4. ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA.....	309
4.1. EL MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL	309
4.1.1. Una escuela anacrónica.....	313
4.1.2. El factor del cambio: los medios	317
4.1.3. Motivación, creatividad y participación.....	321
4.1.4. Educación formal, no formal e informal	325
4.2. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	329
4.2.1. Alfabetización tecnológica, digital y mediática.....	331
4.2.2. Aprendizaje significativo y constructivismo.	335
4.2.3. Competencias mediáticas.	339

4.3. ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA	342
4.3.1. Nuevos entornos de aprendizaje	345
4.3.2. <i>New Media Literacy</i> (NML)	350
4.3.3. Competencias transmediáticas	354
4.4. <i>TRANSMEDIA STORYTELLING</i> Y <i>STORYWORLDS</i> EN EL AULA.....	361
4.4.1. Aprendizaje basado en el <i>storytelling</i>	363
4.4.2. Aplicación del <i>tiering</i> y de los <i>affinity spaces</i>	368
4.4.3. <i>Transmedial worlds</i> como contexto de aprendizaje	371
4.5. NAVEGACIÓN Y JUEGO TRANSMEDIÁTICOS	375
4.5.1. Mecánicas de juego e interactividad	379
4.5.2. Valor educativo de la <i>transmedia navigation</i> y el <i>transmedia play</i>	383
4.5.3. El docente-mediador y el alumno-prosumidor	387
5. PROYECTO PILOTO: <i>LEGO TRANSMEDIA BRICKS EXPERIENCE</i>	391
5.1. DISEÑO DEL PROYECTO <i>LEGO TRANSMEDIA BRICKS EXPERIENCE</i>	392
5.1.1. Título del proyecto	392
5.1.2. Justificación de la pertinencia del proyecto	393
5.1.3. Objetivos del proyecto	395
5.1.4. Centro educativo en el que se realizó el proyecto.....	396
5.2. METODOLOGÍA DEL PROYECTO	400
5.2.1. Tipo de metodología empleada	401
5.2.2. Muestra	404
5.2.3. Equipo implicado en el desarrollo del proyecto	406
5.2.4. Instrumentos.....	407
5.2.4.1. <i>Cuestionarios</i>	408

5.2.4.2. <i>Tareas</i>	421
5.2.4.3. <i>Materiales</i>	425
5.2.5. Validación de los instrumentos	428
5.2.6. Fases del proyecto.....	429
5.2.6.1. <i>Fase 1: Conocimiento previo y storyworlds</i>	430
5.2.6.2. <i>Fase 2: Modos de juego y transmedia storytelling</i>	434
5.2.6.3. <i>Fase 3: Conocimiento adquirido y transmediación</i>	437
5.2.7. Temporalización del proyecto	441
5.3. EVALUACIÓN DE LAS DINÁMICAS DESARROLLADAS.....	442
5.3.1. Evaluación realizada por los participantes	443
5.3.1.1. <i>Aspectos relativos a la franquicia y sus storyworlds</i>	444
5.3.1.2. <i>Aspectos relativos a las dinámicas llevadas a cabo</i>	447
5.3.1.3. <i>Aspectos relativos a sus propias creaciones</i>	450
5.3.2. Evaluación realizada por el arquitecto transmedia	454
5.3.2.1. <i>Análisis de la experiencia en términos de transmedia storytelling</i>	455
5.3.2.2. <i>Análisis de las dinámicas en términos de alfabetización transmediática</i>	457
5.3.2.3. <i>Análisis de las creaciones en términos de transmediación</i>	459
5.4. RESULTADOS PREVISTOS.....	461
5.4.1. Mejora del contexto de enseñanza-aprendizaje	462
5.4.2. Desarrollo de la <i>transmedia navigation</i> y el <i>transmedia play</i>	462
5.4.3. Impulso de la creación de <i>user-generated contents</i>	463
5.4.4. Adquisición de competencias transmediáticas	464
5.5. EVALUACIÓN DEL PROYECTO.....	466
5.5.1. Resultados obtenidos: aciertos y desaciertos del proyecto	466

5.5.2. Valoración personal y prospectiva.....	468
5.5.3. Posibilidades de ampliación y mejora	469

6. PROPUESTA DE MODELO DE ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA **473**

6.1. FUNDAMENTOS DEL MODELO DE <i>TRANSMEDIA LITERACY</i>	474
6.1.1. Premisas básicas del modelo de alfabetización transmedia	478
6.1.2. Constructivismo: el constructo como concepto.....	482
6.1.3. Construccinismo: del constructo a la creación	486
6.1.4. Valor transmedial del <i>storytelling</i> y de los <i>storyworlds</i>	490
6.1.5. <i>Task-based learning</i> (TBL).....	494
6.2. PRINCIPIOS DE LA <i>TRANSMEDIA LITERACY</i>	500
6.2.1. Principio 1: Navegación.....	504
6.2.2. Principio 2: Inmersión.....	505
6.2.3. Principio 3: Interacción	507
6.2.4. Principio 4: Lectura.....	508
6.2.5. Principio 5: Asimilación.....	509
6.2.6. Principio 6: Actuación.....	510
6.2.7. Principio 7: Narración	511
6.2.8. Principio 8: Construcción del mundo	512
6.2.9. Principio 9: Expansión	513
6.2.10. Principio 10: Expresión	514
6.2.11. Principio 11: Distribución	516
6.2.12. Principio 12: Validación.....	517
6.3. COMPETENCIAS DE LA <i>TRANSMEDIA LITERACY</i>	518
6.3.1. Competencias de Expresión y Comunicación	521

6.3.1.1. <i>Competencia Básica 1: Comunicación lingüística</i>	522
6.3.1.2. <i>Competencia Básica 2: Matemática</i>	523
6.3.1.3. <i>Competencia Básica 3: Cultural y artística</i>	525
6.3.1.4. <i>Competencia Básica 4: Tratamiento de la información y competencia digital</i>	527
6.3.2. Competencias de Relación e Interacción	529
6.3.2.1. <i>Competencia Básica 5: Conocimiento e interacción con el mundo físico</i>	529
6.3.2.2. <i>Competencia Básica 6: Social y ciudadana</i>	531
6.3.3. Competencias de Desarrollo Personal	533
6.3.3.1. <i>Competencia Básica 7: Aprender a aprender</i>	534
6.3.3.2. <i>Competencia Básica 8: Autonomía e iniciativa personal</i>	536
6.4. DISEÑO DEL MODELO DE TRANSMEDIA LITERACY	539
6.4.1. Campaña Transmedia.....	543
6.4.2. <i>TransmediaQuest</i>	548
6.4.3. Objetivos	552
6.4.4. Tareas (<i>Tasks</i>).....	554
6.4.5. Metodología: <i>Transmedia Learning Packs</i>	558
6.4.5.1. <i>Teacher transmediation packs</i>	562
6.4.5.2. <i>Classroom transmediation packs</i>	564
6.4.5.3. <i>Student transmediation packs</i>	565
6.4.6. Documentos para la transmediación	567
6.4.7. Potencial innovador y resultados previstos.....	571
CONCLUSIONES	575
BIBLIOGRAFÍA	589
ANEXOS	647

ANEXO I. GUÍA DIDÁCTICA DE LA <i>TRANSMEDIAQUEST</i>	647
ANEXO II. DOCUMENTO 1. TABLA DE IDENTIFICACIÓN DE TAREAS	657
ANEXO III. DOCUMENTO 2. TABLA DE CONFIGURACIÓN DE LOS <i>TRANSMEDIA LEARNING PACKS</i>	658
ANEXO IV. FORMULARIO 1A.....	659
ANEXO V. FORMULARIO 1B.....	675
ANEXO VI. FORMULARIO 2A.....	681
ANEXO VII. FORMULARIO 3A	693
ANEXO VIII. INTRODUCCIÓN Y CONCLUSIONES (EN INGLÉS)	707
Introduction.....	707
Conclusions	719

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diferenciación entre narrativas cross-media y transmedia	85
Tabla 2. Principios del <i>transmedia storytelling</i>	111
Tabla 3. Competencias básicas para la alfabetización en la SIC.....	336
Tabla 4. Principios transmediáticos de Jenkins revisitados desde una perspectiva educativa	366
Tabla 5. Selección de criterios destacados que conforman el Proyecto Educativo del centro de acogida del proyecto piloto.....	399
Tabla 6. Aspectos que definen el cambio de paradigma en el siglo XXI.....	476
Tabla 7. Las 4 C's de los discentes del siglo XXI	498
Tabla 8. Aplicación de los principios transmediáticos en función de los niveles de alfabetización transmediática del grupo destinatario	538
Tabla 9. Tabla-tipo destinada a recoger las instrucciones de la <i>TransmediaQuest</i> que se proporcionan a sus participantes.....	559

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Fase 1: Conocimiento previo y <i>storyworlds</i>.....	431
Cuadro 2. Fase 2: Modos de juego y <i>transmedia storytelling</i>.....	435
Cuadro 3. Fase 3: Conocimiento adquirido y transmediación.....	438
Cuadro 4. Competencia básica en comunicación lingüística.....	523
Cuadro 5. Competencia básica matemática.....	525
Cuadro 6. Competencia básica cultural y artística.....	527
Cuadro 7. Competencia básica en tratamiento de la información y competencia digital.....	529
Cuadro 8. Competencia básica en conocimiento e interacción con el mundo físico.....	531
Cuadro 9. Competencia básica social y ciudadana.....	533
Cuadro 10. Competencia básica en aprender a aprender.....	535
Cuadro 11. Competencia básica de autonomía e iniciativa personal.....	537

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.....	432
Imagen 2.....	433
Imagen 3.....	433
Imagen 4.....	434
Imagen 5	436
Imagen 6.....	436
Imagen 7.....	436
Imagen 8.....	436
Imagen 9.....	439
Imagen 10.....	439
Imagen 11.....	439
Imagen 12.....	440
Imagen 13.....	440
Imagen 14.....	440
Imagen 15.....	440
Imagen 16.....	452
Imagen 17.....	452
Imagen 18.....	452
Imagen 19.....	452
Imagen 20.....	453
Imagen 21.....	453
Imagen 22.....	453
Imagen 23.....	453

INTRODUCCIÓN

La sociedad de la segunda década del siglo XXI ha desarrollado una estructura reticular caracterizada por el incesante intercambio de datos y la construcción del conocimiento en estrecha colaboración con otros. La información y el entretenimiento, antaño anclados a un medio específico carente de cualquier tipo de potencialidad interactiva, se ven actualmente canalizados a través de numerosos soportes que favorecen, sobre todo en el caso de los públicos más jóvenes, el acceso ininterrumpido a un universo inagotable de piezas de muy distinta naturaleza. Este acceso, sin embargo, no se produce tan solo de manera individualizada, sino que se ve enormemente enriquecido por la existencia de constantes interrelaciones entre los distintos destinatarios. Gran parte de estas prácticas, lejos de verse reducidas al ámbito de la ficción, empiezan a ejercer una gran influencia en el contexto educativo y son susceptibles, por tanto, de encontrar aplicación en nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Ante el panorama descrito, la presente investigación persigue poner en relación los distintos aspectos que conforman el *transmedia storytelling* y la *transmedia literacy*, apoyando toda la propuesta en un caso de tan estricta actualidad como es LEGO y trabajándolo desde perspectivas tan heterogéneas y, al mismo tiempo, interrelacionadas entre sí, como la narración, el juego, la interactividad, el constructivismo y el construccionismo, la navegación y el juego transmediáticos, el aprendizaje basado en tareas y el *branding*. Abordando estos distintos aspectos, se busca dar continuidad a las principales investigaciones existentes acerca de estos fenómenos, profundizando en ellos y conectándolos con el fin de aprovechar la complejidad de sus estrategias y el alcance de sus dinámicas en los distintos espacios de influencia.

La pertinencia de llevar a cabo un proyecto de estas características se ve justificada por la creciente presencia en la sociedad de flujos comunicativos transmediáticos que, lejos de verse limitados al ámbito de la ficción, atraviesan otros como los de la publicidad, el arte o la empresa, conformando un ecosistema

mediático en el que la coordinación entre plataformas transforma sustancialmente las dinámicas de producción, distribución y consumo de contenidos de muy distinta índole. Dado que estas tendencias forman parte de la cotidianeidad de los públicos más jóvenes, el proyecto permite dar respuesta a este escenario desde el punto de vista educativo, ofreciendo estrategias que puedan ser implementadas en los centros con el fin de apoyar las dinámicas que se desarrollan dentro y fuera de ellos.

La elección, precisamente, de *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) como pieza fundamental del trabajo, hace posible que se realice una revisión y actualización de los principios que rigen el *transmedia storytelling*. Por otro lado, el replanteamiento de la *transmedia literacy*, con el fin de generar un nuevo paradigma de alfabetización capaz de dar respuesta a los retos que se plantean en el presente, propicia nuevos enfoques educativos que, con independencia de su apoyo en nuevos espacios y contenidos, pueden resultar muy útiles para la mejora de las relaciones entre docentes y discentes, incrementando valores tan importantes como la motivación, la creatividad y la participación. Por todo ello, el propio recorrido hacia la obtención de un modelo de alfabetización transmediática se presenta como un aporte en sí mismo, dotando a las dinámicas descritas de un gran valor.

Por último, resulta fundamental resaltar que, a partir del modelo de alfabetización transmediática que se pretende alcanzar, resultará posible contribuir con nuevos enfoques al surgimiento de otras aproximaciones que, desde los campos de la narrativa y la educación, instauren fórmulas didácticas capaces de aprovechar la transmediación para educar a los discentes en los conocimientos y competencias que empiezan a exigirse hoy día y que, sin duda, resultarán del todo indispensables en el futuro más próximo.

ANTECEDENTES

Los distintos aspectos que se contemplan en esta investigación, tanto los que cuentan con un carácter eminentemente tecnológico o narrativo, por un lado, como los que guardan relación con la educación y la alfabetización, por el otro, han sido tratados con anterioridad por figuras relevantes de las distintas áreas implicadas. Sin embargo, la mayor parte de los trabajos que se toman como

referencia abordan estos distintos aspectos de forma aislada, sin establecer interrelaciones entre ellos o haciéndolo de forma poco representativa. En este sentido, pese a que existe un gran número de investigaciones, disertaciones y experiencias de gran valor dentro de los campos mencionados, que han servido de base a otras muchas investigaciones, solo unas pocas de ellas presentan un precedente útil para realizar aproximaciones transdisciplinares.

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre narrativa audiovisual, destacan los estudios y teorías de Seymour Chatman, David Bordwell, Pierre Beylot, Jesús González Requena, Christian Metz, Jacques Aumont, Laurent Jullier y Jean Mitry, mientras que en las relativas al *transmedia storytelling* y los *storyworlds*, poseen gran relevancia los aportes realizados por Henry Jenkins, Marsha Kinder, Carlos Alberto Scolari, Christy Dena, María del Mar Grandío, Robert Pratten, Drew Davidson y Marie-Laure Ryan. Evidenciando la evolución producida en estos campos, que constituyen las bases del proyecto, se erigen como pilares fundamentales obras como *Historia y discurso* (1973), de Seymour Chatman, que asentó las bases de la narrativa tradicional, y *Convergence Culture: Where old and new media collide* (2006), de Henry Jenkins, que hizo lo propio con la narrativa transmediática, convirtiéndose así ambos en textos fundacionales pese a erigirse a partir de otras contribuciones previas.

Respecto a los aportes en materia educativa, adquieren gran importancia las teorías y corrientes instauradas por figuras tan relevantes como Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner o Lev Vygotsky, de las que son deudoras las aproximaciones que, desde los campos de la pedagogía y la psicología educativa, han realizado autores como James Paul Gee, Douglas Kellner, Joan Ferrés, Marc Prensky, Alfonso Gutiérrez, Kathleen Tyner, Cristóbal Cobo, John Moravec y Carles Monereo. Apoyándose en las concepciones originarias sobre el aprendizaje constructivista y significativo, multitud de autores han prolongado esos estudios y, atendiendo a los tipos de aprendizaje que conviven en la actualidad –formal, no formal e informal–, han auspiciado enfoques originales relativos a los nuevos entornos de aprendizaje o los espacios de afinidad, que juegan un papel fundamental en el proyecto que se pretende llevar a cabo.

Sin embargo, tal y como se mencionaba anteriormente, los diferentes aspectos que conforman estas corrientes han sido puestos en relación previamente por algunas figuras de gran relevancia, referentes en el estudio de las

correspondencias existentes entre las narrativas transmedia y los procesos de enseñanza-aprendizaje que apoyan la adquisición de nuevas competencias. En este sentido, los informes *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, 2009) y *T is for transmedia: learning through transmedia play* (Herr-Stephenson, Alper, Reilly y Jenkins, 2013) se presentan como una clara referencia a la hora de comprender de qué manera pueden ponerse en práctica los principios propios de la transmediación para alcanzar una alfabetización en nuevos medios y modos.

Por último, es importante tener en cuenta que existen numerosos estudios académicos en torno a la marca LEGO, entre los cuales destaca la obra editada por Mark J. P. Wolf titulada *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon* (2014), que recoge varios artículos de gran calado y trascendencia en lo que respecta al uso de estos productos con fines educativos y narrativos. Se trata de una obra clave para comprender, entre otros muchos fenómenos, el producido como consecuencia de la aparición del largometraje de LEGO, que posee una importancia fundamental en la investigación planteada.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo principal de esta investigación es determinar de qué manera pueden aplicarse en el ámbito educativo las distintas premisas que rigen el *transmedia storytelling* para implementar, a partir de las averiguaciones realizadas, un nuevo modelo de alfabetización mediática que corresponda a las necesidades más evidentes de la sociedad del presente. Se persigue, en definitiva, elaborar una propuesta de modelo de *transmedia literacy* a partir del cual se puedan poner en práctica principios y estrategias que acorten las distancias existentes entre lo que acontece dentro y fuera de los centros escolares, y preparen a los estudiantes actuales para que puedan desenvolverse de forma satisfactoria social y profesionalmente.

Asociados a este objetivo principal, se desarrollan los siguientes objetivos secundarios, que lo apoyan y refuerzan desde las distintas áreas implicadas:

- Evaluar las implicaciones narrativas que ha traído consigo el cambio de paradigma desde la narración tradicional hacia otras modalidades como la multiplataforma, la cross-media y la transmedia, que ofrecen nuevas

concepciones de los componentes narrativos, las cronologías a partir de las cuales éstos se organizan, y las mecánicas a través de las que se interrelacionan.

- Analizar el alcance que posee el *storytelling*, presente en infinitud de ámbitos, y el auge que están experimentando, en consonancia con este fenómeno, los *storyworlds*; en gran medida, por la importancia que han acabado adquiriendo las narrativas transmedia en relación con la construcción de mundos que, frente a la simple expansión de relatos a través de varias plataformas, ofrecen una mayor complejidad y aplicación.
- Determinar el modo en que está organizada, en sus distintos niveles, la franquicia LEGO, que encuentra representada en el largometraje *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) la filosofía transmedia que la atraviesa y la erige como uno de los casos más relevantes de la actualidad.
- Realizar un proyecto piloto, titulado *LEGO Transmedia Bricks Experience*, en un centro educativo de la Región, desarrollando prácticas que permitan evaluar el modo en que los alumnos participantes – pertenecientes a los últimos cursos de los tres ciclos de Educación Primaria– ponen en práctica modalidades de consumo que posibilitan la adquisición de competencias transmediáticas.
- Fijar las características de la *transmedia literacy* y generar una propuesta de modelo de alfabetización transmediática fácilmente extrapolable a los diferentes ámbitos educativos, con el fin de que sirva a las distintas figuras implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para dar respuesta a los principales retos que se plantean.

La hipótesis de partida es la siguiente: el *transmedia storytelling* y los distintos fenómenos que lo conforman desde el punto de vista ficcional, en sus muy distintas formas, presenta enormes potencialidades para la mejora de la educación y la inculcación de una renovada alfabetización mediática que garantice la obtención de aquellas competencias que, con carácter general pero con aplicación específica, se hacen necesarias en la presente Sociedad de la Convergencia.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El trabajo se divide en seis capítulos que presentan una progresión lógica y pretendida, con el fin de favorecer una profundización cada vez mayor en los distintos aspectos trabajados, que se van completando y complejizando a partir de aquellos que les preceden, adquiriendo así una mayor representatividad y trascendencia.

En el **Capítulo 1**, denominado *Del Transmedia Storytelling a los Storyworlds*, se explica en qué consiste la llamada narrativa transmedia y se afronta su estado actual en el ámbito de la ficción. Para ello, se delimita su definición ante la necesidad de diferenciarla de otros fenómenos con los que guarda gran relación pero también notables diferencias, clarificando el verdadero alcance del término y profundizando en sus rasgos definitorios más relevantes.

El **Capítulo 2**, *LEGO, un imperio en construcción*, ofrece un recorrido por la historia de la marca LEGO desde su origen hasta las últimas décadas, en las que ha dado lugar a productos derivados de muy distinto tipo. Centrándose en los diferentes productos que han ido surgiendo, se pretende mostrar, por una parte, el aumento de piezas que apuestan claramente por la creación de un *storytelling* propio –apoyándose muchas veces en productos eminentemente narrativos, como series de televisión o películas–, y por otra, la relación cada vez mayor que se ha ido estableciendo con franquicias bien reconocidas y dotadas de un relato y un *storyworld* de partida.

Por su parte, en el **Capítulo 3**, titulado *La Lego Película y sus franquicias*, se busca poner en relación el largometraje de LEGO –el cual cuenta con algunos precedentes que, sin embargo, no habían tratado de introducir en un mismo universo ficcional a personajes de mundos ya existentes y de mitologías mundialmente conocidas–, con aquellas franquicias que lo integran de una u otra forma –tales como Star Wars, Las Tortugas Ninja, DC Heroes, El Señor de los Anillos o Batman–. A través del análisis de las relaciones presentes en el film, así como en el videojuego, se aspira a vislumbrar el modo en que se encuentra configurada la estrategia de la marca danesa en este ámbito. En este sentido, resultará fundamental volver sobre los principios –y el resto de aspectos trabajados en el marco teórico– para tratar la relación existente entre el mundo

transmedial del largometraje y los universos ficcionales a los que da cabida y proyección.

Respecto al **Capítulo 4**, *La alfabetización transmediática como nuevo paradigma educativo*, se evidencia la urgente necesidad de dar respuesta en el ámbito educativo a los cambios que se han producido en el ecosistema mediático, y se ponen en relación los procesos de alfabetización mediática con un posible nuevo modelo de alfabetización transmediática basado en los principios que rigen este fenómeno tan presente y aprehendido en la sociedad actual.

Seguidamente, en el **Capítulo 5**, que lleva por título *Proyecto piloto: LEGO Transmedia Bricks Experience*, se expone el proyecto realizado en un centro de enseñanza con el objetivo de poner en práctica, utilizando el universo ficcional de LEGO, las principales dinámicas de la denominada alfabetización transmedia, buscando así deducir qué aspectos son susceptibles de ser potenciados y el modo en que pueden alcanzar su verdadero sentido.

Y, por último, el **Capítulo 6**, bajo la denominación *Propuesta de un modelo de alfabetización transmediática*, propone, a partir de los principios expuestos en los marcos teóricos que conforman los capítulos 1 y 4, así como de los resultados extraídos del proyecto, un posible modelo de alfabetización genérico, aunque provisto de las claves necesarias que permitan que resulte extrapolable a otros ámbitos educativos.

Con todo lo expuesto, resulta necesario destacar que los capítulos se organizan en dos partes diferenciadas: un primer bloque centrado en la narración –I. *Transmedia Storytelling*–, compuesto por los capítulos 1, 2 y 3, y un segundo bloque destinado a la alfabetización –II. *Transmedia Literacy*–, armado por los capítulos 4, 5 y 6. El sentido que tiene esta división se encuentra en el hecho de que, con el fin de obtener una propuesta de modelo de alfabetización transmedia, es necesario conocer en qué consiste esta estrategia narrativa, abarcándola desde la que puede ser una de sus representaciones más paradigmáticas en la actualidad, antes de trabajarla desde el punto de vista educativo y aplicarla en este ámbito. Para ello, las transformaciones surgidas al amparo de la llamada Sociedad de la Convergencia, que han sido tratadas desde una doble perspectiva que contempla tanto aspectos tecnológicos como otros de carácter social y cultural, serán examinadas a partir de un enfoque educativo que, lejos de ser

opuesto o encontrarse desvinculado de los aspectos ya trabajados, los complementa y amplifica.

JUSTIFICACIÓN DE LOS CASOS REFERENCIADOS

Las constantes alusiones a dos ficciones ya tratadas por Henry Jenkins en su obra *Convergence Culture: Where old and new media collide* (2006) como *Star Wars: Episodio IV - Una nueva esperanza* (*Star Wars: Episode IV - A New Hope*, George Lucas, 1977) y *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) se deben a la necesidad de poner en relación el caso del largometraje de LEGO con dos de las franquicias que, como demostró el propio Jenkins (2006) en su obra de referencia, han tenido una importancia fundamental en el desarrollo de algunas de las estrategias que, de forma más significativa, definen a las narrativas transmedia. Desde la disolución –o, al menos, la difuminación– de la frontera que separa el *transmedia* del *transmedia storytelling*, hasta la instauración de fenómenos como la llamada *additive comprehension* (Long, 2007) o la generación de contenidos creados por los usuarios, ambas ficciones poseen una gran actualidad debido a la expansión que siguen experimentando o van a experimentar durante los próximos años a través de numerosos productos, entre los que destacan los largometrajes cinematográficos, que actúan como *tentpole* o producto convergente de las experiencias transmediales a las que dan soporte.

En el caso concreto de *Star Wars*, del mismo modo que la trilogía original dio lugar a toda una suerte de piezas extensivas de la experiencia ofrecida por los largometrajes, y repitió esa misma estrategia con los episodios *I*, *II* y *III* – incrementado la expansión de su universo propio –, con la actual trilogía se está generando una eclosión aún mayor que repercute notablemente en el terreno cinematográfico, en tanto que no solamente se han de estrenar nuevos largometrajes que continúan la *macrostory* seguida en los seis anteriores, sino que se dio luz verde a otros tres largometrajes que, a modo de *spin-off*, están profundizando en algunos de sus personajes y acontecimientos más representativos.

Por otro lado, en lo que respecta a *Blade Runner*, adquieren una importancia fundamental otros aspectos tan importantes como la construcción del *storyworld* y el establecimiento de las leyes que lo rigen; el favorecimiento de la existencia de

diferentes puntos de vista acerca de algunos de sus aspectos más definitorios; o el desarrollo de una historia paralela por medio de un videojuego que se desarrolla en el mismo universo cinematográfico en que tiene lugar la cinta de Ridley Scott. De cara a la futura secuela anunciada, no sería extraño que se utilizase alguna estrategia similar a la que el propio Scott ya utilizó en *Prometheus* (Ridley Scott, 2012) para dar continuidad a *Alien, el octavo pasajero* (*Alien*, Ridley Scott, 1979) al tiempo que la reiniciaba y reinterpretaba.

METODOLOGÍA

En lo que respecta a la metodología empleada en la investigación, se combinan varios procedimientos para alcanzar los objetivos fijados y probar la hipótesis planteada. En este sentido, se combinan aproximaciones teóricas con técnicas pertenecientes al método inductivo.

El primero los procedimientos, que resulta muy relevante en tanto que define el marco teórico sobre el que se construyen la experiencia piloto y el posterior modelo de alfabetización transmediática, consiste en una profunda revisión bibliográfica que asiste la posterior aplicación de los distintos fundamentos teóricos acerca del *transmedia*, el *transmedia storytelling* y la *transmedia literacy*. A través del estudio de los autores más relevantes de cada uno de estos fenómenos, se han trabajado y confrontado sus distintas teorías para determinar los puntos de encuentro más notables y, en consecuencia, extraer los aspectos más ampliamente aceptados que constituyen los paradigmas teóricos del campo transmediático.

En segundo lugar, destaca el análisis de la multifranquicia LEGO y sus distintos productos, así como de los universos ficcionales pertenecientes a las diferentes franquicias que guardan relación con él y, más concretamente, con *La Lego Película*. En el caso de LEGO, se ha realizado un estudio pormenorizado de su historia, las líneas de productos existentes, sus obras mediáticas más notables y las distintas prácticas asociadas a todos ellos. Por el contrario, en el caso de los universos ficcionales de las franquicias, su gran amplitud ha hecho más ardua su exploración, debido a la multitud de piezas que los conforman y los numerosos soportes que las acogen. De hecho, este último aspecto adquiere una enorme importancia si se tiene en cuenta que se hace necesario, en muchos casos, poseer

determinados productos videográficos y videolúdicos, así como ciertos sistemas tecnológicos, tales como reproductores de blu-ray, videoconsolas de sobremesa y portátiles, o dispositivos móviles como *smartphones* y tabletas, para consumir las diferentes piezas. Sin embargo, esta circunstancia no ha constituido un impedimento para conocer las diferentes obras, puesto que los materiales han podido ser accedidos directamente o evaluados a través de aportes de terceros gracias a su presencia en Internet. Estos materiales abarcan guías y *gameplays* de videojuegos en páginas especializadas, contenidos extra incluidos en algunas ediciones de DVDs y Blu-rays difíciles de encontrar en el mercado pero accesibles desde foros o plataformas de video como YouTube, o cómics de muy distinto tipo –omnibuses, *one-shots* y ediciones especiales– en formato digital para aplicaciones destinadas a dispositivos electrónicos. No obstante, a pesar de esos accesos más excepcionales, gran parte de los contenidos han sido adquiridos a través de préstamo bibliotecario o bajo contraprestación económica. Y, asimismo, ha resultado de gran ayuda la existencia de una infinidad de páginas personales y websites colaborativos –blogs y wikis, fundamentalmente– que ubican las distintas historias en su lugar correspondiente dentro de la cronología y dan a conocer los diferentes aportes que realiza cada una de ellas a la totalidad del universo narrativo.

Seguidamente, para la realización de la experiencia piloto, se han puesto en práctica los métodos de la experimentación (Arnau, 1978; Van Dalen y Myer, 1981; Borg y Gall, 1983; Aronson, Ellsworth, Carlsmith y Gonzales, 1990; Campbell y Stanley, 1991; Silverman, 1993; Lucas, García y Ruiz, 1999; García Jiménez, 2002; Losada y López-Feal, 2003) y la observación (Becker y Geer, 1957; Schatzman y Strauss, 1973; Sanday, 1979; Taylor y Bogdan, 1986; Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; Bericat, 1998; Corbetta, 2003; Valles, 2007; Spradley, 2016), sometiendo a los participantes a una serie de dinámicas muy concretas y cuyas condiciones estaban dadas, pero que dejaban sin embargo un amplio margen a la intervención, por lo que la observación se ha erigido como un método igualmente valioso, permitiendo llevar a cabo una fase inicial o exploratoria y generar un espacio destinado a la reflexión sobre ella por parte de sus mismos participantes.

Y en último lugar, atendiendo al desarrollo y los resultados de las tareas realizadas en la experiencia piloto y de la elaboración del modelo de *transmedia*

literacy, se ha aplicado el aprendizaje basado en tareas o *task-based learning* (Nunan, 1989, 2004; Crookes y Gass, 1993; Skehan, 2001; Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007) y, en cierta medida, también el aprendizaje basado en proyectos (Boss y Kraus, 2007), en la constitución de la *TransmediaQuest* como herramienta fundamental del modelo de *transmedia literacy* propuesto.

Atendiendo a todos los aspectos referidos en esta Introducción al trabajo, podría afirmarse que se trata de un recorrido arriesgado, en tanto que se aproxima a fenómenos de gran calado en la sociedad del presente que cambian a una velocidad vertiginosa y corren el riesgo de quedar obsoletos o, cuanto menos, desactualizados. Y, por otro lado, no menos atrevido es el planteamiento que se lleva a cabo en relación al ámbito educativo y su modelo de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el modo en que se plantea resulta coherente con las propias estrategias que lleva a cabo, puesto que corresponde en su diseño con aquello que pretende desentrañar y lograr. A este respecto cabe señalar que el psicólogo suizo Jean Piaget, sobre cuyas teorías se erige gran parte de esta investigación, afirmó lo siguiente: “Los científicos que formulan hipótesis deberían construir sobre ellas grandes edificios que las alberguen”. En dicha cita, que recoge la perspectiva constructivista que fundamenta sus trabajos más destacados, se halla la misma razón de ser del modelo propuesto. Se trata, al fin y al cabo, de un plano de planta que guíe la proyección y materialización de proyectos de muy distinta índole que, a pesar de su heterogeneidad, compartan unos mismos cimientos y se erijan sobre una estructura sólida que garantice su estabilidad y eficiencia. De este modo, aspira a propiciar la materialización de los constructos en construcciones que acojan y reflejen el espíritu creativo, cognitivo e identitario de los docentes y discentes implicados en su consecución.

1. DEL TRANSMEDIA STORYTELLING A LOS STORYWORLDS

El estreno masivo de obras cinematográficas en salas de cine, convertidas en templos de peregrinaje y adoración por parte de una cinefilia fiel, así como la comunión de millones de espectadores en torno al televisor para ver el nuevo capítulo de su serie favorita, se presentan actualmente como fenómenos propios de una época pasada, una en la que no existía posibilidad alguna de acceder a estas ficciones por vías diferentes a las oficializadas. Además, más allá de la forma de difundir estos contenidos, su propia concepción como piezas únicas y clausuradas que no encuentran continuidad en espacios diferentes a aquellos para los que fueron creadas también se ha visto alterada, viéndose sustituida su naturaleza monomediática por la expansión a través de otras plataformas y la construcción de una experiencia entre soportes. Así, en el presente, asistimos a otro tipo de coyunturas mediáticas que han tomado forma en los escenarios actuales aprovechando, por un lado, las nuevas oportunidades de negocio que éstos ofrecen y, por otro, tratando de dar respuesta a las demandas de unos públicos que quieren ser algo más que simples receptores pasivos.

El Capítulo 1, que abre esta investigación y asienta sus bases, pretende desentrañar los principales cambios que ha experimentado la narrativa audiovisual como consecuencia de dos importantes fenómenos: la llegada de la digitalización y la eclosión de nuevos dispositivos de difusión. A lo largo de los últimos veinticinco años, estos dos hechos han cambiado por completo las modalidades de creación, producción, distribución, difusión y consumo de productos ficcionales, dando lugar al llamado *transmedia storytelling*, un modo de comunicar que se erige como fórmula indispensable para aunar distintas ficciones bajo la forma de universos ficcionales y favorecer su exploración por parte de las nuevas audiencias.

1.1 DIGITALIZACIÓN Y CONVERGENCIA MEDIÁTICA

La entrada en el siglo XXI vino acompañada de infinitud de cambios tecnológicos que, a lo largo de los años posteriores y hasta la actualidad, han supuesto importantes transformaciones en el modo en que nos relacionamos con la tecnología. Muchas de las ficciones que alcanzaron un gran éxito en las décadas pasadas vaticinaban un futuro ciertamente distópico, un futuro dominado por las máquinas, en el que los humanos, en una clara inversión de roles, no serían sino entes deshumanizados y condicionados por dinámicas de estímulo-respuesta ante las instrucciones proporcionadas por enormes pantallas que aleccionarían a los ciudadanos conforme a los intereses de las grandes corporaciones. Filmes como *2001: Una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, Stanley Kubrick, 1968) mostraban un despegue tecnológico de épicas proporciones que reducía a los hombres de ciencia a la categoría de humanos que necesitaban que les diesen de comer a la boca las propias máquinas que habían ayudado a crear. U otras como *Blade Runner* (*Blade Runner*, Ridley Scott, 1982), que relataba cómo en el año 2019 los llamados *blade runners* –los humanos– habrían mecanizado sus conductas, igual que si hubiesen sido programados informáticamente, y los replicantes –las máquinas–, por el contrario, habrían desarrollado la capacidad de amar cuanto les rodeaba, logrando ser, en definitiva, más humanos que los humanos. Asimismo, novelas como *Solaris*, de Stanisław Lem, o *1984*, de George Orwell, que mantienen múltiples conexiones con los largometrajes mencionados, no avvicinaban un porvenir muy distinto, sino igualmente desesperanzador, presentando al hombre como un ser alienado por la influencia de un extraño planeta capaz de tergiversar su percepción o de un sistema de gobierno erigido sobre la vigilancia y la homogeneización del pensamiento.

Si bien es cierto que “la desconfianza hacia la monstruosidad del progreso – y hacia su capacidad de fascinación– ha conocido muchas manifestaciones”, planteándose como “destruictividad en ciertos géneros de consumo como la literatura utópica y el cine de ciencia-ficción” (Abruzzese y Miconi, 2002: 191), la llegada de gran parte de esos avances que imaginaban aquellas ficciones ha acabado demostrando que su aplicación ha sido fundamentalmente positiva, dando lugar a algunos progresos realmente revolucionarios y positivos para las sociedades del presente. El gran despertar técnico al que hemos asistido a lo largo

de los últimos años ha dado lugar a fenómenos comunicativos realmente interesantes, logrando que la máquina se convierta en un indiscutible aliado que hace posible el diálogo entre los hombres y los contenidos que éstos consumen a través de todo tipo de plataformas que, si bien ya no son nuevas, sí dan lugar a renovadas formas de informarse, formarse y entretenerse. Las tabletas, los *smartphones* e incluso las videoconsolas se han convertido, en apenas unos años, en los principales medios de consumo de los públicos más jóvenes. La conectividad de estos dispositivos a Internet, apoyada en todo momento por el gran despliegue experimentado tanto por esta red como por las infraestructuras de comunicación móviles, ha convertido estas pantallas en importantísimos medios de difusión de contenidos de muy distinta índole, aglutinando a su alrededor a públicos muy diferentes entre sí pero caracterizados por perseguir un mismo objetivo: acceder a aquellos productos que mejor se adaptan a sus intereses, y hacerlo de aquella forma que cubra más eficientemente sus necesidades. Así, los medios tradicionales, tales como el cine, la radio y la televisión, se han visto forzados a hallar maneras de llegar a sus audiencias a través de nuevas modalidades de distribución de sus contenidos, acordes a las distintas demandas de los públicos actuales.

En el caso del cine, es cada vez más frecuente el lanzamiento simultáneo de largometrajes en salas de cine y otras plataformas online, como sucedió con la puesta a disposición de los espectadores, coincidiendo con su estreno en cines, de *The interview* (*The interview*, Evan Goldberg y Seth Rogen, 2014) a través de YouTube, Google Play, Xbox Video y la propia web oficial de la película, en diciembre de 2014; o de *La desaparición de Eleanor Rigby* (*The Disappearance of Eleanor Rigby*, Ned Benson, 2014) en la plataforma de video bajo demanda Filmin, en octubre de 2014. Respecto a la radio, cada vez más emisoras aprovechan los nuevos soportes, especialmente las páginas web, desde las que difunden en *streaming*, o las tiendas de aplicaciones, a través de las que pueden descargarse sus contenidos bajo la forma de *podcasts* o de *apps* que posibilitan, además de descargar contenidos ya emitidos, la escucha en directo. Algunos casos destacados de estas tendencias se produjeron en agosto de 2015 y corresponden a Mediaset, que puso en marcha la radio online Mediaset.es con el fin de integrar toda su oferta radiofónica en Internet, y a Radio 3, que lanzó una *app* propia para permitir el acceso a sus contenidos en movilidad desde dispositivos móviles. Y,

por último, en relación el medio televisivo, es ya habitual que las cadenas de televisión alojen sus contenidos en los *websites* de la corporación y en las *apps* disponibles para los distintos dispositivos móviles. Además de las consabidas estrategias llevadas a cabo por los principales canales nacionales a través de las plataformas Atresmedia o Mitele.es, cabe destacar el caso de Canal Sony, que en julio de 2015 estrenó dos series nuevas, *Once Upon a Time in Wonderland* (*Once Upon a Time in Wonderland*, ABC, 2013-2014) y *Mixology* (*Mixology*, ABC, 2013-2014), en el propio canal y en varias plataformas de video bajo demanda.

Los múltiples cambios acontecidos han tenido gran repercusión en los ámbitos de la información y el entretenimiento, dibujando un nuevo panorama mediático de estructura más compleja que ha desencadenado nuevas relaciones entre los consumidores y los medios. Estas relaciones deben ser examinadas en mayor profundidad con el objetivo de dilucidar de qué manera funciona esa compleja red de nuevas interacciones interpersonales que, mediadas por muy distintos *devices*, han propiciado nuevos flujos comunicativos. El filósofo de origen polaco Zygmunt Bauman, adelantando algunos de los acontecimientos que dominarían el presente siglo, publicó una obra titulada *Modernidad líquida* (2000) que versa sobre las repercusiones de estos cambios. Defendiendo la idea de una modernidad tardía frente a la, según él, mal llamada “posmodernidad”, afirma que los estamentos que habían presentado hasta entonces una solidez e inmovilidad patente, empezaban a verse acusados por un cambio de estado hacia lo líquido y lo dinámico, hacia una flexibilidad y una versatilidad cultural e identitaria.

Hablar de lo sólido y lo líquido es una metáfora (Bauman, 2006), para caracterizar los procesos de cambio sociocultural actuales, impulsados por la omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación. La metáfora nos sugiere que el tiempo actual –su cultura digital– es un fluido de producción de información y conocimiento inestable, en permanente cambio, en constante transformación, como contraposición a la producción cultural desarrollada –principalmente en Occidente a lo largo de los siglos XIX y XX– donde primó la estabilidad e inalterabilidad de lo físico, de lo material, de lo sólido. (Area y Ribeiro, 2012: 14)

Es éste, por tanto, un cambio de gran calado que se ha visto favorecido por esa primacía de las TIC, que han funcionado como catalizadoras de innumerables transformaciones en las distintas esferas sociales, en el marco de una cultura digital que representa a la perfección esa idea de una evolución acelerada, de un imparable progreso tecnológico que exige una adaptación y una actualización constantes por parte de los sujetos. Así, como testigos de las consecuencias de un mundo cada vez más codificado en base a códigos informáticos, estos individuos se plantean, al igual que los *blade runners* de la revisión que hizo Ridley Scott de su filme en 1992, si no estarán ellos mismos creados en base a un sistema binario.

El hecho de recurrir nuevamente a esta cinta no es meramente casual, pues se trata de una obra que, con sus múltiples versiones, ha mostrado cómo la progresiva asimilación de lo digital no solo ha tenido repercusiones de naturaleza técnica –destacables sobre todo por la utilización de nuevas tecnologías de posproducción para solventar algunos de los problemas que, en las primeras versiones, presentan algunas secuencias, afectadas por fallos de composición digital o falta de sincronía labial en el doblaje–, sino también de carácter estético y narrativo –por la incorporación de nuevos efectos digitales, así como por la inclusión o eliminación de escenas y voces en *off*–. Este ejemplo ilustra el modo en que se configura la cultura digital, que para Igarza (2012) implica tanto las propias características del paradigma digital, desde el punto de vista tecnológico, como la asimilación de la estética y las narrativas propias de los medios tradicionales.

Sin embargo, la mayor influencia ha venido marcada sobre todo por la democratización de Internet y de muchos de los fenómenos asociados a esta red de redes. En el prólogo de la obra de Bernardo “*The producer’s guide to transmedia. How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across multiple platforms*” (2011), Liz Rosenthal, fundadora y presidenta de la organización para la transición de las industrias mediáticas a la era digital *Power to the Pixel*, sintetiza de forma muy acertada los diferentes cambios que se han producido a este respecto:

Durante 100 años de cine y 60 de televisión, el acto de contar historias ha estado confinado y restringido por los formatos de distribución, los tiempos de emisión y las ventanas de exhibición. [...] Internet y el auge de una

abundante cantidad de software gratuito, dispositivos asequibles y redes sociales, están eliminando estas preconcepciones, transformando el modo en que nos comunicamos y contamos, distribuimos y compartimos historias. Estamos empezando a ver la aparición de nuevas formas de narrar que eran inconcebibles antes de que existiese Internet. Todo esto ofrece nuevas oportunidades a los creadores, los productores y los espectadores. Los públicos ya no son espectadores pasivos sino que se encuentran a menudo implicados activamente en las historias que aman, algunas veces como colaboradores en términos de co-creación y *fan fiction*, o difundiendo ávidamente la palabra como si fuesen vendedores o distribuidores. La cuarta pared ha sido finalmente derribada de nuevo. El otro enorme cambio es que las audiencias están fragmentadas a través de múltiples plataformas, dispositivos y actividades. (Rosenthal, 2011: 13-14)

Resulta fundamental, atendiendo a estos múltiples aspectos, aproximarse a los principales cambios que han definido los últimos tiempos para comprender adecuadamente su representatividad y alcance. Únicamente de este modo podrán considerarse más adelante otros fenómenos de índole narrativa que constituyen las bases de la presente investigación.

1.1.1 Eclosión de nuevos soportes y formatos

Todos estos aspectos, desde la aparición de nuevas ventanas de explotación hasta la fragmentación de las audiencias que se diseminan a través de ellas, juegan un papel determinante en el modo en que ha ido evolucionando la difusión y el consumo de productos audiovisuales. Una evolución que ha alterado por completo el ecosistema mediático contemporáneo, propiciando nuevas formas de relación con las distintas pantallas existentes y, como consecuencia, con los contenidos que por ellas se difunden.

Pese a que Adams y Jansson (2012) resumen en cinco puntos las principales transformaciones que han afectado a la sociedad contemporánea –convergencia tecnológica, movilidad mediada/mediatizada, interactividad, nuevas interfaces y automatización de la vigilancia–, hacen hincapié en que estos cambios no solo determinan las prácticas comunicativas en un sentido estrictamente técnico, sino que sobre todo responden e interactúan con las dinámicas que se desencadenan

en la vida social (Jansson, 2013: 280), remodelando así las modalidades de acceso e intervención de los receptores.

Las tecnologías y sus plataformas reconfiguran el panorama mediático al tiempo que ponen a disposición del receptor un sinnúmero de artefactos con los cuales la atención aparece más segmentada, personalizada, instantánea, diluida, convergente, transparente, flexible, liviana, conversacional, interconectada y abocada a la colaboración, participación y trivialización. (Barrios y Zambrano, 2014: 15)

Hace tan solo un par de décadas, durante los años 90, el acceso a los distintos contenidos audiovisuales –largometrajes cinematográficos, series televisivas, informativos, programas radiofónicos y televisivos, acontecimientos culturales, eventos deportivos, etc.– se realizaba fundamentalmente a través de una única pantalla y estaba sujeto a una temporalidad, que correspondía a la de la propia emisión. Actualmente, sin embargo, se hace posible que, por medio de estrategias de distribución multiplataforma, los contenidos estén presentes en distintas pantallas y pueda accederse a ellos en cualquier momento y desde cualquier lugar. De esta forma, “las sociedades pueden dejar de ser reconocidas esencialmente por su estatus desempoderado casi siempre como receptores de medios masivos autoritarios, para empezar a ser reconocidos por un estar-siendo activos, cada vez más creativos, en la producción y emisión comunicacionales” (Orozco, 2011: 13). Esta adopción de un rol activo es extrapolable a las tendencias de consumo que atañen a la mayoría de prácticas que se llevan a cabo en la sociedad contemporánea. El cambio más radical que se ha producido en las modalidades de consumo no tiene tanto que ver con el aumento del número de soportes como con la capacidad de los espectadores para decidir qué ver y cómo hacerlo (Rayner, Wall y Kruger, 2004), un hecho que ha ido haciéndose cada vez más evidente y ha adquirido una enorme relevancia con la aparición de los soportes más recientes. Las plataformas conectadas a la Red intensifican la fragmentación de la linealidad del discurso y fomentan la navegación o la interactividad a través de contenidos que, con frecuencia, no son tan diferentes a los que antaño ofrecían a través de medios tradicionales, pero que adquieren otro carácter debido a su uso de mecánicas surgidas al amparo de la digitalización.

No se trata tanto de una multiplicación de los propios contenidos ofertados como de un aumento de las posibilidades de acceder a ellos, motivo por el que adquieren especial relevancia dos hechos: la portabilidad de los dispositivos y la consiguiente ubicuidad de los contenidos. La posibilidad que ofrecen algunos de los nuevos dispositivos, como los *smartphones*, las tabletas o las videoconsolas de bolsillo, de ser transportados fácilmente por sus usuarios y usados en cualquier localización, otorga una nueva dimensión a los usos y tendencias que permiten llevar a cabo. Islas-Carmona (2008) habla de una “sociedad de la ubicuidad”, en la que los contenidos gozan de omnipresencia y favorecen un consumo ininterrumpido, y define este término del siguiente modo:

Una sociedad en la que cualquier persona puede disfrutar, en cualquier momento y en cualquier lugar, de una amplia gama de servicios de información a través de diversos dispositivos terminales y redes de banda ancha. La importancia de las comunicaciones digitales móviles se encuentra implícita en el lema de la sociedad de la ubicuidad: “anyone, anywhere, anytime” (cualquier persona, en cualquier lugar, en todo momento). (Islas-Carmona, 2008: 33)

A pesar de que muchos de los productos mediatizados a través de estas nuevas plataformas son inéditos u ofrecen cambios con respecto a la forma y el contenido que presentaban originalmente, los nuevos soportes no suponen necesariamente una renuncia a los contenidos asociados a los medios tradicionales. En realidad, los *smartphones*, las tabletas, las videoconsolas o los propios ordenadores se han convertido en multiplicadores de dichos contenidos, ya sea facilitando la descarga para su posterior visionado o permitiendo el acceso en *streaming* tanto a los que se difunden en directo como a aquellos otros que se ponen a disposición a través de repositorios o catálogos virtuales. Estas fórmulas guardan una estrecha relación con modalidades de producción, distribución y consumo como la multiplataforma, la cross-media o la transmedia, que se tratarán más adelante, ya que, debido a que presentan tantos puntos en común como desemejanzas, se impone la necesidad de realizar una distinción que permita abarcarlos desde una perspectiva lo más acertada y aceptada posible. Sin embargo, antes de establecer diferencias entre dichas modalidades, es importante

tener en cuenta un fenómeno común a ellas que es, a un mismo tiempo, causa y consecuencia.

Los distintos dispositivos y contenidos, pese a que puedan poseer una naturaleza propia y gozar de cierta autonomía, se ven interrelacionados entre sí a través de numerosas dinámicas que, al tiempo que multiplican notablemente las posibilidades de acceso a esos productos, aspiran a aunarlos y ofrecerlos a través de una pantalla única. Asistimos de este modo a lo que se ha denominado “convergencia mediática”, una circunstancia que caracteriza a la sociedad actual y que ha condicionado enormemente la transformación de las tendencias de consumo antes anunciadas.

Por convergencia me refiero al flujo de contenido a través de múltiples plataformas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento nómada de las audiencias, que irían hasta casi cualquier lugar en busca de aquellos tipos de experiencias de entretenimiento que desean. (Jenkins, 2006:2)

Se trata, por tanto, de un cambio en la manera de ser y estar en el mundo, un cambio que afecta al modo que tienen los ciudadanos de relacionarse con la información y el entretenimiento. El acceso a fragmentos que se hallan dispersos por plataformas con las que interactúan a diario, conlleva una construcción del conocimiento que depende del acceso a unas u otras piezas, así como del orden en el que éste se lleva a cabo. De este modo, las máquinas, tal y como se adelantaba al inicio del presente capítulo, son parte ineludible de la cotidianidad, determinando el modo en que los consumidores se desenvuelven en el mundo real a través de dinámicas basadas en dispositivos digitales y espacios virtuales. Jenkins (2006: 3) prosigue su aproximación al concepto del siguiente modo:

La convergencia sucede en la mente de cada uno de los consumidores. Así, cada uno de nosotros construye su propia mitología a partir de bits y fragmentos de información, extraídos del flujo continuo de los medios que nos rodean y transformados en recursos a través de los cuales le damos sentido a nuestras vidas diarias. (Jenkins, 2006: 3)

Esta construcción se produce de diferentes maneras según se base en unas u otras modalidades de acceso a esas piezas, pues existen implicaciones de gran

importancia tales como las motivaciones personales a la hora de aproximarse a ellas, el grado de implicación que se adopte o la capacidad para conectarlas con la propia experiencia. De hecho, desde el punto de vista de las capacidades, resulta muy importante tener presente que sus implicaciones no se limitan al ámbito de la información o el entretenimiento, sino que alcanzan también otros ámbitos como el de la educación, que es precisamente el que más interesa al presente trabajo.

Asociada a esta convergencia de medios, se produce una divergencia de los contenidos, que se encuentran dispersos bajo muy distintas formas a lo largo y ancho del complejo entorno mediático actual. La denominada “falacia de la caja negra”, a la que alude Jenkins en su obra *Convergence Culture: Where old and new media collide* (2006), manifiesta la imposibilidad de hallar un dispositivo –una *black box*– capaz de reunir y difundir todos los contenidos existentes, así como de poner a disposición de los usuarios la totalidad de piezas que conforman universos mediáticos siempre en expansión, dada la existencia de soportes muy heterogéneos que están dotados de características específicas y en ocasiones incluso únicas. De este modo, por ejemplo, los contenidos interactivos que estén basados en procesos de geolocalización o sean controlables a través de captura de movimiento, no podrán ser ofrecidos apropiadamente sino es a través de soportes dotados de esas mismas capacidades.

1.1.2 De la *medium specificity* a la *spreadability*

Si bien es cierto que la digitalización ha permitido poner a disposición de los consumidores productos que antes, por el hecho de tener un carácter físico y requerir su posesión material para el consumo, resultaban más difícilmente alcanzables, también lo es que no cesan de surgir nuevos emplazamientos con el fin de difundir contenidos inéditos, generando así una dispersión de las distintas piezas que conforman ese gran conglomerado. Por esta razón, “es importante comprender la relación existente entre la convergencia y la divergencia, ya que los dos procesos están inextricablemente conectados” (Smith, 2009: 12). Es más, resulta complejo disociar ambos fenómenos porque la existencia de convergencia de medios conlleva en la mayoría de los casos divergencia de contenidos.

Dispersar contenidos a través de un amplio rango de canales de distribución (divergencia) garantiza múltiples puntos de entrada a una única franquicia (convergencia). De forma parecida, dispersar información narrativa a través de un amplio rango de canales (divergencia) alienta a los consumidores a reunir toda la información y formar una historia unificada (convergencia). (Smith, 2009: 12)

Estos fenómenos a los que se refieren Jenkins (2006) y Smith (2009) guardan una estrecha relación con la crítica que realiza Kinder (2014) a la especificidad del medio, partiendo de la máxima mcluhiana de que “el medio es el mensaje” (McLuhan, 1964: 1). Los nuevos medios, como sucedía y sigue sucediendo con aquellos que hoy se consideran tradicionales, reúnen una serie de potencialidades que han de ser estudiadas en relación con el contenido al que dan soporte. Los medios digitales, con sus nuevas características, han erosionado en cierto modo esa especificidad del medio, al multiplicar la difusión y el alcance de los productos. Lev Manovich (2001) defiende que la noción de especificidad mediática ha quedado obsoleta, pues se espera de los nuevos medios que sean *new media specific*, ofreciendo nuevas posibilidades que no existían antes de la digitalización (Manovich, 2001: 237).

Al hablar de la especificidad del medio, no quiero decir que los medios deban ser contemplados de forma autónoma. Todo lo contrario. Como Jay David Bolter y Richard Grusin han mostrado en *Remediation: Understanding New Media* (1999), los medios se ven envueltos constantemente en una dinámica recursiva basada en imitarse unos a otros, incorporando aspectos de los demás al tiempo que hacen alarde de las ventajas que ofrecen sus propias formas de mediar el contenido. (Hayles 2004: 30)

Murray y Weedon (2011) evidencian el modo en que el siglo XXI se ha visto caracterizado por una pérdida de la especificidad del medio, provocada por la expansión de los contenidos a otros soportes mediante estrategias como la adaptación, la cross-mediación y la licenciación de productos, que se tratarán más adelante. Sin embargo, a pesar de este hecho, estos nuevos medios han acabado asumiendo ciertas especificidades, de las que carecen otros soportes. Marsha Kinder abre la obra *Transmedia Frictions. The Digital, the Arts, and the Humanities* (2014) expresando en su prólogo la siguiente idea al respecto:

En esta era de discursos transmediáticos y manifestaciones postmedia, podríamos preguntarnos si aún es productivo hablar de especificidad mediática. Sin embargo, teniendo en cuenta que las nuevas formas mediáticas se están reemplazando unas a otras tan rápidamente –por lo general, antes de que hayamos tenido tiempo de explorar por completo su potencial social y estético–, quizás un discurso sobre la especificidad mediática podría permitirnos recuperar posibilidades únicas que de otro modo se habrían perdido. (Kinder, 2014: 3)

Lo que parece indudable es que la aseveración que hacía McLuhan (1964) al relacionar el surgimiento de cualquier nuevo medio con implicaciones personales y sociales, propiciando que los individuos lo acabasen asumiendo como una suerte de extensión de sí mismos, resulta especialmente acertada en nuestros días. Recientemente, Demaria (2014) ha retomado esa idea mediante la siguiente aseveración:

Concebir que un medio reconfigura la organización misma de la experiencia [de un sujeto] es una forma de hablar acerca de cómo podría llegar a cambiar el modo en que afecta a su cuerpo y a su mente: pues así es como se crea significado, y el significado no trata solo del «contenido». (Demaria, 2014: 6)

También Diodato y Somaini (2011: 5) ponen en valor esos aspectos al definir al medio como “cualquier soporte, herramienta o dispositivo que pueda dar forma a nuestra experiencia sensible: aquel que la configura y reconfigura, la instaura, la convierte en algo comprensible, compartible y transmisible”. En este sentido, no se alejan demasiado ni de las concepciones de algunas reputadas figuras que asentaron las bases de la narrativa audiovisual ni de las de otros teóricos que les son coetáneos.

Investigadores clásicos como Bremond (1973) o Chatman (1978) consideraban que las estructuras narrativas son independientes de cualquier medio. Para Chatman, la historia “existe solo a un nivel abstracto; cualquier manifestación ya supone la selección y disposición llevada a cabo en el discurso por un medio dado” (1978: 37). Académicos como Marie-Laure Ryan han desarrollado esta idea y conciben la narrativa no solo como una cuestión de discurso formal sino también como “un constructo cognitivo, una

imagen mental, construida por el intérprete en respuesta al texto” (2004: 8). (Scolari, 2009: 591)

Precisamente Ryan (2014), que ha encabezado el estudio de esta disyuntiva durante la última década, ha acabado defendiendo la necesidad de diferenciar entre la libertad y la especificidad del medio en base a la existencia o inexistencia tanto de interactividad como de un narrador, en tanto que “la elección del medio crea una diferencia respecto a qué historias pueden ser contadas, cómo son contadas y por qué. Al dar forma a la narrativa, los medios moldean nada menos que la experiencia humana” (Ryan, 2014: 25). En este sentido, tal y como se mencionó anteriormente, cada consumidor lleva a cabo la construcción de su propia “historia unificada” (Smith, 2009) a través de fragmentos de textos de muy distinta naturaleza y procedencia, que va aprehendiendo y convirtiendo en parte de su propio ser. Textos entendidos no solo como aquellos acogidos bajo una forma impresa, sino también todos aquellos que poseen una naturaleza audiovisual y no se limitan al ámbito filmológico (Aumont y Marie, 1993: 101), sino que acogen todo tipo de obras, desde mini-series televisivas como *Olive Kitteridge* (HBO, 2014) hasta películas interactivas para dispositivos móviles como *Her Story* (Sam Barlow, 2015).

Esta construcción de la experiencia del consumidor depende de múltiples aspectos, entre los que destaca la naturaleza de las historias que consume y el modo en que las incorpora, asumiéndolas como reales o ficcionadas. A pesar de que muchos de los contenidos que se consumen a diario puedan ser considerados narrativos, en tanto que relatan una historia compuesta por una secuencia ordenada de acontecimientos, se ha de diferenciar entre los concernientes al ámbito de la realidad, tales como las innumerables piezas informativas que se nos ofrecen bajo muy distintas formas y soportes como la prensa, la televisión, la radio o Internet; y aquellos otros que pertenecen al de la ficción, entre los que se encuentran las novelas, los cómics, las obras cinematográficas o los videojuegos. En ambos casos, esa narración conlleva una construcción del discurso a partir de los diferentes fragmentos recopilados, que son puestos en relación por los diferentes receptores, propiciando así una experiencia condicionada por el conocimiento previo que éstos poseen de esa narración y también por la interpretación que realizan de los diferentes datos adquiridos.

El receptor es el que dotará de significado a todas las estructuras denotativas y, a través de él, los procesos perceptivos serán los vehículos de interpretación. Un espectador contextualiza los elementos a través de su biografía, a través de su acervo cultural. El significado de los elementos cambia según los receptores que, tras asimilar lo que son las categorías de conocimiento generales o universales derivadas de la percepción, dotarán de particularismos a la connotación. (Gutiérrez San Miguel, 2006: 15)

Así, conforme a los condicionantes que se activen en el proceso de recepción y decodificación de esos mensajes, los integrará bajo sus propios enfoques y éstos se verán imprimados por su particular visión.

Acercándose a estos productos y consumiéndolos, el espectador los introduce a su vez en el orden del discurso siguiendo las huellas que ha dejado el sujeto enunciador y el proyecto de recepción que éstas comportan: vuelve a dar de este modo vida a aquellos productos inscribiéndolos en un acto de reproducción (visual y auditiva). (Bettetini, 1984: 36)

Tal y como reconoce Scolari (2013), el flujo ininterrumpido de piezas a través de muy distintos soportes, que establecen relaciones difíciles de definir y complejos cruces con frecuencia imposibles de delimitar, acaba generando procesos comunicativos en los que la multidireccionalidad adquiere un peso ineludible. Ya no existe un único camino, una única forma de relacionarse con el conocimiento y forjarse una identidad, sino que los múltiples cambios que se producen de forma incesante en una sociedad cada vez más globalizada, exigen que los individuos muten y adquieran nuevas competencias que les permitan desenvolverse de forma más activa y participativa. Giovagnoli (2011: 18) otorga un rol fundamental a la confluencia de medios, pues considera que ésta condiciona el modo en que se configuran los imaginarios colectivos, inclinándonos a sentir una mayor disposición hacia las historias que entrañan una cierta complejidad y favorecen la personalización del consumo, así como la existencia de múltiples y diferentes espacios de expresión en los que satisfacer nuestros deseos de compartir nuestras propias historias y apropiarnos de otras que, hasta entonces, nos son ajenas.

La afirmación de Giovagnoli (2011) es fácilmente asumible si atendemos a aquellos textos que establecen conexiones entre sí, expandiendo una misma

ficción a través de diferentes plataformas con el fin de que sus distintos seguidores las recorran en busca de nuevos datos que amplíen su conocimiento y mejoren su experiencia. El propio Henry Jenkins, al hablar de esa dispersión que experimentan las ficciones a través de infinitud de soportes, inicia su obra *Spreadable media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture* con la frase, a modo de máxima, “nuestro mensaje es simple y directo: si no se expande, está muerto” (Jenkins, 2013: 1). El carácter sentenciador de esta cita puede comprenderse si se tiene en consideración que los nuevos públicos no solo no rechazan las estrategias de distribución que caracterizan el entorno mediático actual, sino que cada vez más las requieren para sentirse realmente implicados y participar ellos mismos en la expansión de las ficciones de las que son fervientes seguidores.

Para nuestra generación, las ficciones seriadas de una hora de duración, basadas en un solo producto, fueron la cumbre del *storytelling* más sofisticado, pero para la próxima generación esto va a parecer, de alguna manera, menos que un juego de niños. Los consumidores jóvenes se han convertido en cazadores y recolectores de información, experimentando con placer el rastreo del pasado de los personajes y de las tramas, y estableciendo conexiones entre los diferentes textos de una misma franquicia. (Jenkins, 2003)¹

No es casualidad, por tanto, que la apropiación y la participación se hayan convertido en dos de los valores más destacados que propicia esta sinergia entre medios. Los antiguos espectadores pasivos han adoptado una doble condición de consumidores y productores de contenido. A partir de las disertaciones de McLuhan y Nevitt (1972), que afirmaban que las figuras del productor y el consumidor acabarían fusionándose en una sola, Toffler (1981) acuñó el término *prosumidor* para denominar a esta figura. Esa implicación y ese deseo de participación de los públicos repercuten sobre todos los ámbitos y productos ficcionales, desde el de la cinematografía, con los largometrajes, hasta el de las plataformas de vídeo, con los clips audiovisuales.

¹ <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/> (Consulta: 11/02/2016)

1.1.3 Modalidades de consumo en transformación

Gran parte de las franquicias que han asaltado los *multiplexes* y *megaplexes* de los centros comerciales a lo largo de esta última década se caracterizan precisamente por el deseo de prolongar la experiencia cinematográfica fuera de los límites de la propia sala. Si bien es cierto que este fenómeno podría entroncar directamente con la cinefilia, que presupone la vivencia de los filmes como algo más que simples productos destinados al entretenimiento de las masas, a lo que asistimos es a una “cultura mainstream”, tal y como la denomina Martel (2011), en la que los productos están al alcance de todos, pero a la luz de la cual se fomenta una nueva forma de ver y relacionarse con lo visto, integrándolo en la propia experiencia a través de un consumo con no pocas particularidades.

El espectador atento se emancipa de los mecanismos de la comunicación tradicional y se convierte en ejecutante de los contenidos a los que accede. Y el ciudadano desarrolla de forma imparable una “mirada digital” que afecta al ámbito general de la estética y los contenidos, expresando su deseo de una mayor participación en todo lo que hace. [...] En definitiva, está apareciendo un individuo que se organiza de forma diferente, que es invitado constantemente a implicarse en los procesos de comunicación y que está impulsando la revolución digital en cada uno de sus actos de consumo. (Portabella en Rosenbaum y Martin, 2010: 13)

Existe una predisposición por parte de esos nuevos espectadores a prolongar la experiencia de la obra fílmica fuera de la sala cinematográfica; la de la serie de ficción, más allá de su emisión en antena; o la del videojuego, sobrepasando los límites del mundo virtual propuesto. La afirmación de George Lucas de que “las películas no se terminan, se abandonan” (López Olano, 2001: 12) ha quedado obsoleta, en tanto que existe más bien una tendencia contraria, basada en dar continuidad a las historias en tantos ámbitos, soportes y formas como resulte posible. De hecho, no deja de resultar paradójico que, precisamente Lucas, hiciese esa afirmación cuando fue él mismo quien construyó un gran imperio mediático a partir, precisamente, de un *storytelling* basado en el enfrentamiento entre la Alianza Rebelde y el Imperio Galáctico, en la eterna lucha entre el bien y el mal presente a lo largo de toda la saga.

El filme *Star Wars: Episodio IV - Una nueva esperanza* (*Star Wars: Episode IV - A New Hope*, George Lucas, 1977) dejó de ser tan solo una película en el momento en que, tras experimentar un éxito ciertamente algo tardío, se convirtió en todo un fenómeno de la cultura popular y dio lugar no solo a otros dos largometrajes a modo de secuelas, sino también a una ingente cantidad de *merchandising* licenciado y productos derivados que dieron inicio a una imparable expansión de la narración original, que se ha mantenido en activo hasta nuestros días, conformando lo que se conoce como *Star Wars Expanded Universe*, y que no parece que vaya a cesar. Este hecho, lejos de constituir una simple anécdota cuyo interés se limita a los seguidores de la franquicia, resulta enormemente significativo en la medida en que sentó un precedente en la forma de concebir la producción de las obras cinematográficas de las décadas posteriores y, muy especialmente, los aspectos concernientes a sus estrategias de marketing y de gestión de los derechos de explotación. Si bien estos fenómenos relativos a la industria cinematográfica activaron una desorbitada maquinaria cuyos engranajes beneficiaron a los estudios de producción –y, en este caso concreto, también a los de posproducción, con la creación de empresas como Industrial Light & Magic o Skywalker Sound–, fue aún más significativo el modo en que trajeron asociada la eclosión de una infinitud de productos destinados a los seguidores de la franquicia, fijando un precedente en materia de consumo ficcional. El lanzamiento de cómics, series de televisión, *tv movies*, novelas, juegos de mesa, *animated series* o videojuegos, entre muchos otros productos derivados, hizo posible que los aficionados se aproximasen a las ficciones contenidas en ese universo de muy distintas formas, llevando a cabo en muchos casos no solamente un consumo apasionado de las historias sino también utilizando esa pasión para generar las suyas propias, ya fuese utilizando figuras de acción o grabando sus propias *fan movies* o películas de aficionados. De este modo, se han venido produciendo a lo largo de todos estos años fenómenos tan interesantes como la fragmentación de las audiencias en función de aspectos tales como la edad, el grado de implicación, la preferencia por determinadas historias, o el acceso a unas u otras plataformas de consumo.

Todo ello, conviene remarcar una vez más, no es en absoluto exclusivo de esta franquicia, sino que ya existían precedentes en otras como Disney o Marvel – que, de hecho, forman parte desde hace tan solo unos años del mismo conglomerado mediático–. Estas nuevas formas de crear, producir, distribuir,

exhibir y consumir productos ficcionales se han ido popularizando en todas aquellas creaciones que nacen con la clara intención de no limitarse a una pieza ubicada en un único medio, sino que aspiran a expandirse y multiplicar su alcance a través de muy diversas plataformas y modalidades. Estas distintas nuevas formas de contar ocuparán gran parte de esta investigación, siendo definidas tanto sus diferentes denominaciones como sus características específicas, y ejemplificándose en uno de los casos más relevantes en la actualidad como es *LEGO*, que, si bien no nació como largometraje cinematográfico como sí lo hizo *Star Wars*, ha alcanzado un gran éxito a través de esta modalidad.

Sin embargo, antes de abarcar estas nuevas modalidades narrativas, conviene conocer qué son exactamente las historias, por qué resultan tan importantes y de qué manera se han trabajado tradicionalmente. Conociendo su origen y sus distintas formas de expresión, será posible comprender las diversas transformaciones que han experimentado y el alcance que han adquirido en la actualidad.

1.2 NARRATIVA TRADICIONAL

Las historias han formado parte de nuestra existencia desde el inicio de los tiempos, convirtiéndose en una herramienta fundamental para que, tomando conciencia del mundo en que vivimos, nos conozcamos a nosotros mismos y nos relacionemos con nuestros semejantes. Las historias están presentes en nuestra realidad de una forma especialmente significativa, erigiéndose no solo como un instrumento para desenvolvernos socialmente, sino también para mantenernos informados y lograr entretenernos. Desde los relatos orales hasta una parte significativa de los videojuegos actuales y muchos de los contenidos que inundan redes sociales como Facebook o Twitter, el *storytelling* está presente en ámbitos tan distintos como los de la publicidad, el arte, la empresa o la educación.

Los medios empleados para contar historias han ido variando a lo largo de los años, propiciando que la sociedad también cambie en consecuencia.

Desde las más tempranas formas de gestualidad y uso del lenguaje hasta los desarrollos más recientes de la tecnología informática, la producción, el almacenamiento y circulación de información y contenido simbólico ha

constituido una característica central de la vida social. [...] De manera profunda e irreversible, el desarrollo de los media ha transformado la naturaleza de la producción simbólica y el intercambio en el mundo moderno. (Thompson, 1998: 25)

Sin embargo, resulta imprescindible, antes de aproximarse en profundidad al acto de contar historias, realizar una matización previa. Al hablar de las diferencias entre información e historia, Walter Benjamin mencionaba en su ensayo *The Storyteller* (1936) lo siguiente:

El valor de la información no sobrevive al momento en que fue algo novedoso. Solo vive en el instante; tiene que entregarse por completo y resultar tan valiosa como pueda en ese mismo momento. Una historia es diferente. No se agota. Preserva y concentra su fuerza y es capaz de comunicar incluso después de que haya pasado bastante tiempo. (Benjamin en Hale, 2006: 366)

A esta perpetuidad de las historias se une la inmortalidad del propio impulso humano de contarlas. El director de cine Steven Spielberg, reconocido como uno de los grandes *storytellers* del medio, dijo lo siguiente en el transcurso de una entrevista que concedió a la revista *Wired* en 2002: “nunca superaremos nuestra necesidad adolescente de pintar en las paredes de las cavernas; eso nunca nos abandonará”²; afirmación que, más de una década después, se mantiene tan vigente como entonces. Por otro lado, Robert McKee, reconocido profesor de guion cinematográfico, afirmó en un taller sobre estructura narrativa que impartió en 1999 que “el *storytelling*, hoy en día, es la forma más valiosa de introducir ideas en el mundo”.

Estas tres citas aluden así a tres de los aspectos fundamentales del acto de contar historias: su inagotabilidad, su inmortalidad y su permeabilidad social. De hecho, éste último es uno de los factores más importantes, porque permite cohesionar las ideas y valores de una comunidad, ya sea a partir de las experiencias vividas por sus integrantes o de otras que hayan recibido de forma menos directa.

² http://archive.wired.com/wired/archive/10.06/spielberg_pr.html (Consulta: 22/11/2016)

Desde sus orígenes ancestrales y continuando hasta hoy día, las historias unen a las sociedades reforzando sus valores comunes y robusteciendo las relaciones existentes entre su cultura compartida. Pero hacen más que eso. Las historias dan orden y sentido a la existencia y son menos costosas que la experiencia directa porque con las historias es posible recolectar información sin tener que someterse personalmente a la experiencia. (Bogart, 2014: 5)

A este respecto, no puede perderse de vista que las técnicas narrativas han variado enormemente desde sus orígenes hasta el momento presente, en que, habiendo alcanzado su madurez las narrativas literaria, cinematográfica y televisiva, surgen nuevas formas de narrar que, pese a existir desde hace décadas, empiezan ahora a adquirir una verdadera repercusión. En este sentido, las maneras en que las historias se relatan, se mediatizan y se perciben, se ven condicionadas dependiendo de si el contacto con ellas es puramente vivencial o se halla mediatizado de algún modo. Rose (2011: 2) remarca, al hilo de esto, algo fundamental: “si las historias en sí mismas son universales, el modo en que las contamos cambia con la tecnología a nuestro alcance”.

1.2.1 Doble cronología del relato tradicional: historia y discurso

Las narraciones, en los distintos ámbitos, son concebidas en base a una premisa tan extendida y aceptada como es que poseen un inicio, un desarrollo y un final, estructura que las define y posibilita que se hable de un relato acabado, que conforma una unidad y está dotado de sentido completo. “Los formalistas rusos definieron cómo se organizaba un relato audiovisual estableciendo un orden y una organización con el concepto de planteamiento, nudo y desenlace” (Gutiérrez San Miguel, 2006: 29), definiendo así los tres actos aristotélicos sobre los que se han ido constituyendo las narraciones hasta la actualidad.

El paradigma clásico ha venido regulando la estructura básica que rige cualquier narración para que pueda ser comprendida de manera correcta por parte de los receptores de la misma. La estructura en tres actos, planteamiento, desarrollo y conclusión [...] se erigió como la mejor forma de contar una historia en tiempos de la Grecia Clásica, y sigue vigente aún en la actualidad. La Narrativa Literaria primero, y la Narrativa Audiovisual

después, adoptan (salvo determinadas corrientes) dicho paradigma como el más generalizado. (Postigo, 2002: 188)

Sin embargo, tan relevante es que exista un determinado número de actos como que éstos se presenten en un orden preestablecido, basado en la exposición de la situación que da origen a la historia, su evolución y el estado que acaba adquiriendo al cierre de ésta. Como afirma Carrière (1997: 158), retomando una famosa cita del cineasta franco-suizo Jean-Luc Godard, cuando contamos una historia, siempre hemos de tratar con un planteamiento, un nudo y un desenlace, aunque éstos no se presenten necesariamente en ese orden. Precisamente esta idea se ve apoyada por la obra de Thompson (1999) *Storytelling in the New Hollywood: Understanding Classical Narrative Technique*, que, centrándose en algunas de las más emblemáticas obras cinematográficas producidas en Hollywood, demuestra hasta qué punto la estructura ternaria de las décadas pasadas ha ido dejando paso a otro tipo de construcciones narrativas en las que pueden identificarse más de tres actos. “Una gran cantidad de estas películas [...] se dividen perspicazmente en cuatro grandes partes, con significativos puntos de giro que actúan normalmente como transiciones” (Thompson, 1999: 27). Esas divisiones en numerosos bloques de desarrollo se reproducen en otros productos audiovisuales con naturaleza narrativa, especialmente en la ficción seriada para televisión, en la que es cada vez más frecuente que existan cuatro o cinco actos en un mismo episodio, pese a que éste posea una duración no mayor a los cincuenta minutos. Por este motivo, “la idea de que todos los guiones están escritos en tres actos carece de sentido. La verdad es que muchos guiones usan cinco, seis, dos o cualquier número de largas secciones narrativas de desarrollo” (Froug, 1993: 72).

Independientemente del número de actos que se identifiquen como parte de un relato, resulta innegable que la narrativa clásica y la experiencia que ésta proporcionaba al espectador de antaño estaban basadas en una inalterable linealidad narrativa caracterizada, según Bordwell (1996: 159) por la “tendencia del argumento a desarrollarse hacia un conocimiento completo y adecuado”.

Relato que presenta un *principio* y un *fin*, entre los cuales se desarrolla una secuencia temporal de acontecimientos y que aparece como clausurado y producido por alguien, remitiendo de esta forma a la existencia de un sujeto empírico de la enunciación, autor del enunciado-relato y, a la vez, en un

plano bien diferente, a la de un enunciador implícito y un lector modelo capaz de actualizarlo a través de la cooperación interpretativa. (Zunzunegui, 1989: 182)

Esta completitud de la historia relatada, y sobre todo el deseo del espectador por alcanzarla, sí parece una característica intrínseca a la concepción del relato, pese a que en muchos casos, tanto actuales como pertenecientes a otras épocas, lo que se busca es precisamente lo contrario: la falta de conclusión. Esto es evidente en algunas formas narrativas originarias de la literatura, como la *nouveau roman*, u otras originadas en movimientos cinematográficos como el cine de arte y ensayo, el experimental o el cine interrogativo de autores como Marguerite Duras, Alexander Kluge o Stan Brakhage. El propio Bordwell (1996) vincula este tipo de estrategias a la corriente cinematográfica que, encabezada por figuras como Bresson, Antonioni, Resnais o Godard, se etiquetó como “modernidad” y alteró el canon que había permanecido más o menos intacto hasta ese momento. Un cine cuyas historias están atravesadas por formas laberínticas, presentando recovecos que explorar u ofreciendo bifurcaciones por las que deambular, y que anunciaba nuevas formas de contar que acabarían dando lugar a discursos que, curiosamente, resultan hoy día más novedosos por el modo en que las nuevas tecnologías los dotan de interactividad y multidireccionalidad, que por el propio planteamiento de sus estructuras, herederas de algunas de esas obras de los años 50 y 60.

Algunos tipos de relato, culturalmente muy elaborados, se caracterizan por engañar con el final (conclusiones suspendidas o evasivas, construcciones en abismo donde el final del acontecimiento narrado explicita y establece las condiciones de aparición de la instancia narradora, desenlaces en forma de espiral sin fin, etc.), se trata únicamente de elaboraciones secundarias que enriquecen el relato sin destruirlo, y que ni pueden ni quieren sustraerlo a su fundamental exigencia de clausura: lo que estos finales proyectan al infinito es la información imaginativa del lector, no la materialidad de la secuencia narrativa. (Metz, 2002: 44)

Dentro de estas diferentes formas de concebir y dar forma al relato, ya se entrevé la necesidad de diferenciar entre el modo en que está configurada la

historia frente a la manera en que se representa finalmente en el medio de expresión que la acoge, puesto que se trata de una secuencia dos veces temporal.

Las películas son depósitos de tiempo. Las películas son intermediarios narrativos entre la realidad y el ejercicio de invención de historias, y también entre un realizador y un espectador, y, por último, entre un individuo y una comunidad. Es la condición *sine qua non* de todo relato. (Guerin, 2004: 12)

Para Beylot (2005: 23-24), “el relato de ficción es una construcción intencional que configura, dentro de un mundo autónomo, una sucesión temporal de acciones”. Es la interrelación existente entre esas distintas acciones lo que acaba dotando de sentido concreto a la historia representada en la obra, sea ésta una novela, una obra cinematográfica o un videojuego. Para comprender la distinción que se realiza entre lo que se cuenta y el modo en que se cuenta, es necesario retomar las ideas de los formalistas rusos, que identificaban en la narración la fábula (*fabula*), que se corresponde con la historia y está conformada tanto por los distintos sucesos relatados en la narración como por los existentes que los protagonizan, y la trama (*sjuzhet*), correspondiente al discurso y consistente en el modo en que se enlazan esos distintos sucesos (Chatman, 1978). Tal y como lo expresa Valbuena de la Fuente (2011: 184), el término “trama” denomina “la arquitectónica de la presentación fílmica de la fábula”, representando así la historia a través de los recursos propios del medio al que se destina dicha construcción.

Como afirma González García (2014: 43), “cada narración posee una trama o estructura de relaciones por la cual los acontecimientos contenidos en el relato son dotados de significado al ser identificados como parte de un todo integrado”. De este modo, el sentido que adquiere la historia narrativa resultante depende de la ordenación y puesta en relación de los distintos acontecimientos, siempre en base a muy distintos criterios y fines. “Cada forma de expresión adapta el tiempo –ese concepto indefinible sin el cual, sin embargo, no existiría ningún otro concepto– a sus propias variaciones y necesidades” (Carrière, 1997: 84).

Genette (1989: 83) llama historia al “significado o contenido narrativo”; relato al “significante, enunciado o texto narrativo mismo”; y narración, al “acto narrativo productor y, por extensión, al conjunto de la situación real o ficticia en

que se produce". Por su parte, García Jiménez (1996), se pronuncia en los siguientes términos en relación a la historia:

La historia narrativa surge cuando una mente ordenadora relaciona unos hechos con otros. En el hecho y en el modo de esa relación es donde surge el acontecimiento narrativo y donde reside el último sentido de las historias, que siempre son particulares. Por eso, relacionando unos mismos hechos, aparecen nuevos acontecimientos y pueden contarse diferentes historias. (García Jiménez, 1996: 155)

En lo que respecta al discurso, la capacidad para utilizar diferentes estrategias a la hora de manipular los modos de la narración, se traduce en la posibilidad de que existan distintas cronologías en relación a una misma narración, con sus consiguientes implicaciones discursivas.

La elaboración de líneas paralelas en una fábula dificulta el reconocimiento de una sola secuencia cronológica. Varios acontecimientos suceden a un tiempo. No es siempre posible decidir si la coincidencia en el tiempo es parcial o completa. La vaguedad de la cronología es a veces tan significativa como su laboriosa presentación. (Bal, 1990: 49).

Como se adelantaba previamente, esta ambigüedad afecta a las narrativas con independencia de los medios a través de los cuales se difundan. Así, tanto las novelas y los cómics, las películas y las series televisivas, o los relatos interactivos y los videojuegos, pueden organizar los sucesos de maneras muy distintas, logrando que cada uno de ellos satisfaga una función que resulte relevante más allá del medio de representación que emplee para tal fin.

Esta capacidad de transposición de la historia es la razón más poderosa para afirmar que las narraciones son realmente estructuras independientes de cualquier medio. [...] Evidentemente, una narración es un conjunto porque está constituido de elementos –sucesos y existentes– que son distintos de lo que constituyen. Los sucesos y existentes son individuales y distintos, pero la narración es un compuesto secuencial. Además, los sucesos, en la narración (al contrario de la compilación fortuita), tienden a estar relacionados o ser causa unos de otros. (Chatman, 1978: 27)

Sin embargo, a nivel del discurso, el medio sí influye en la relación que se establece entre el tiempo de lo narrado y el tiempo del propio dispositivo de representación.

El discurso narrativo, el “cómo”, se divide a su vez en dos subcomponentes: la forma narrativa propiamente dicha –la estructura de la transmisión narrativa– y su manifestación –su presencia en un medio de materialización específico: verbal, fílmico, de ballet, musical, de pantomima o lo que sea–. La transmisión narrativa afecta a la relación del tiempo de la historia con el tiempo del relato de la historia, las fuentes o la autoridad de la historia: voz narrativa, punto de vista y cosas por el estilo. (Chatman, 1978: 28-29)

Existe, en base a estas dos dimensiones –la de la historia y la del discurso–, una doble cronología que marca sobremanera las relaciones de correspondencia o discordancia existentes entre los tiempos que las rigen. Gaudreault y Jost (1995: 27) distinguen así entre la “sucesión más o menos cronológica de los acontecimientos” y “la secuencia de significantes que el usuario tarda cierto tiempo en recorrer: tiempo de lectura, para un relato literario; tiempo de visión, para un relato cinematográfico”. En este sentido, mediante la utilización de estrategias narrativas que permiten alterar el orden y las relaciones espacio-temporales existentes entre los distintos sucesos, se acaba proporcionando un texto cerrado que supedita la historia relatada al carácter definitivo que ésta adoptará en el discurso. Sin embargo, conviene reseñar lo que afirma Ryan (2006: 7):

La historia, como el discurso narrativo, es una representación, pero, a diferencia del discurso, no es una representación codificada en signos materiales. La historia es una imagen mental, un constructo cognitivo que concierne a ciertos tipos de entidades y a las relaciones entre ellas. La narración puede ser una combinación de historia y discurso, pero es su habilidad para evocar historias en la mente lo que distingue el discurso narrativo de otras formas textuales.

Los textos narrativos encierran posibilidades de expansión en la mente de aquellos que los consumen, pese a que sus límites se encuentren definidos y la perfilen como algo acabado, definitivo. Para Gómez Alonso (2001: 74), “la

fragmentación audiovisual genera multiplicidad de lecturas. Los límites del relato a veces no son reconocidos, apareciendo en el entramado del discurso audiovisual relatos abiertos frente a relatos cerrados o relatos que nunca se saben si han concluido o no". Correspondiendo a esta idea, resulta interesante destacar que Eichenbaum (1971) utiliza el concepto "discurso interior" para hacer referencia a la función que juega el espectador a la hora de dar sentido a cualquier texto ficcional, sin el cual éste no podría cumplir su función. (En Casetti, 1986: 19). Por su parte, Márquez (2015: 179) habla de "montaje lector", aludiendo de forma muy similar a la construcción mental que llevan a cabo los consumidores. Pese a que las ficciones han ido experimentando cambios en el modo de abordar la historia a través del discurso, llevando a cabo muy distintas estrategias y soluciones de montaje, ha habido en esa propia puesta en relación un afán de limitar el conocimiento acerca de la ficción a lo relatado en la obra.

1.2.2 Elementos de la narrativa tradicional

En toda narración existen unos elementos a través de los cuales se configura la historia, que no son otros que los personajes (*characters*), los sucesos (*events*), las localizaciones (*locations*) y los objetos (*objects*) (Chatman, 1978). Estos cuatro componentes entran en relación para articular diferentes historias, dentro de las cuales los personajes son considerados un elemento fundamental. Gutiérrez San Miguel (2006: 33) lo expresa con contundencia: "los personajes son los que conllevan las tramas narrativas y en consecuencia el peso de la narración", ocupando un lugar central, en tanto que actúan como el principal elemento de transformación o aquel que padece de forma más significativa los cambios que experimenta el entorno. Dicha centralidad es propia del cine clásico, dado que "la dependencia de la causalidad centrada en el personaje y la definición de la acción como un intento de conseguir un objetivo son características sobresalientes del formato canónico" (Bordwell, 1996: 157), pero ha perdurado hasta nuestros días. En las ficciones audiovisuales esta preponderancia resulta especialmente evidente en el sentido de que es algo de lo que han sabido sacar ventaja las distintas industrias cinematográficas, asociando los personajes a los actores que los interpretan, provocando que, en definitiva, sean los propios actores los que se asocien a los personajes encarnados.

En el cine de tradición narrativa, que cubre la mayor parte de la actividad productiva en el campo de la ficción, una de las soluciones más usadas para la fijación provisoria de este saber-ser y para su transmisibilidad, ha estado casi siempre constituida, y aún lo está, por la imagen del actor, por el fantasma de su cuerpo. (Bettetini, 1984: 52)

En este sentido, el personaje se presenta como un ser dotado de unas características propias que le definen y le hacen identificable, y preconfiguran el modo en que se enfrentará a todo aquello que le suceda. Chatman (1978: 154) argumenta que “las historias solo existen cuando se dan sucesos y existentes a la vez”. Esta coexistencia de sucesos y existentes, refuerza la idea de que la configuración del personaje de cualquier ficción que se preste se encuentra fuertemente condicionada por los diferentes acontecimientos que hacen avanzar la narración. Podría afirmarse que sin personajes no hay historia y, sin historia, no existe posibilidad de que los personajes que la habitan experimenten ningún suceso. Hamon (1997) refuerza esta creencia y considera que existe un *effet personnage* o efecto-personaje, que permite al espectador dar sentido a la narración.

El personaje está basado en una construcción del mundo ficcional del texto por parte del receptor, en la que el texto le proporciona información, pistas, pruebas y señales que permiten al receptor identificar un “efecto-personaje”, la ilusión de una figura humana unitaria, lógicamente necesaria para el desarrollo de la historia. (En Bertetti, 2014: 16)

En las ficciones seriadas, los personajes conservan su consistencia mientras que las tramas varían de un episodio a otro (Evans, 2008: 203). Si bien es cierto que ambos elementos evolucionan, el personaje mantiene su estatus en oposición a las tramas, que varían tanto por factores causales como casuales. En este sentido, considera que, incluso en los casos en los que no se consumen los episodios de forma secuencial y continuada, se posibilita la identificación de los personajes, mientras que la comprensión de los distintos acontecimientos requiere de su seguimiento y recolección. Por ello, con el fin de determinar las relaciones que se establecerán entre estos componentes, al abordar los sucesos ha de diferenciarse entre núcleos y satélites, estableciendo una jerarquía que tome como base la creencia de que existen algunos –los núcleos (*kernels*)– más importantes

que otros –los satélites (*satellites*)–. “Los núcleos son momentos narrativos que dan origen a puntos críticos en la dirección que toman los sucesos”, mientras que un satélite “no es crucial en este sentido y puede ser suprimido sin alterar la lógica de la trama, aunque está claro que su omisión va a empobrecer estéticamente la narración” (Chatman, 1978: 71), puesto que desarrollan los sucesos principales, complementándolos y dotándolos de una mayor profundidad.

Respecto a los otros dos elementos, las localizaciones y los objetos, poseen una naturaleza diferente a la de los personajes y los sucesos, en tanto que actúan como marco de acción y configuran el entorno a través del cual el personaje se mueve y se ve expuesto a los distintos acontecimientos que marcan su evolución. Chatman (1978), pese a que los diferencia, los aúna bajo la categoría de escenario (*setting*), entendiendo que ambos, tanto los lugares como los objetos, conforman el telón de fondo del relato y que su principal función es la de contribuir al tono de la narrativa. En este sentido, los considera una parte importante de la definición del mundo que habitan los personajes y en el que se desarrollan las distintas tramas asociadas a ellos. Mientras que las localizaciones actúan como los emplazamientos, los objetos lo hacen como todos aquellos elementos que ayudan a definir el mundo narrativo y con los que en muchos casos interactúan los personajes, alejándose de la concepción de simple *atrezzo* –decorados– y adquiriendo un mayor valor como *props* –utilería–. Así, lejos de reducirlos a una simple ornamentación, concibe que “el escenario se «contrapone al personaje» en el sentido convencional del término; es el lugar y el conjunto de objetos «contra los que» emergen sus acciones y pasiones” (Chatman, 1978: 139). En este sentido, considera que contribuyen de forma significativa tanto a definir al personaje como a apoyar y condicionar los sucesos, evidenciando que no se trata de componentes autónomos e independientes, sino que se hallan interrelacionados para dotar de progresión y coherencia a la narración.

Cada *setting* de la historia contiene el relato, fijándolo tanto temporal como espacialmente. En primer lugar, el marco temporal determina el número de historias y sus relaciones con aquellas presentes en el texto matriz o el producto primario. En segundo lugar, un análisis del marco espacial revela

las localizaciones sobre las que se erige la ficción. (Hernández-Pérez y Ferreras, 2014: 40)

En este sentido, también el escenario en el que se desarrolla la narración adquiere una importancia fundamental en las narraciones tradicionales, como ese marco espacio-temporal que da soporte y sentido a las distintas historias asociadas a los personajes; dos elementos, como ha podido comprobarse, fundamentales pero no únicos ni independientes, dadas tanto sus interrelaciones como los vínculos que establecen con otros elementos. Además, se trata de un marco que se encuentra definido por otros componentes que apoyan la narración.

Hopkinson y Hogarth-Scott (2001) identifican en cualquier historia los sucesos, la mitología y la narrativa, recogiendo así en tres categorías muy genéricas los acontecimientos que tienen lugar, las características del mundo de la historia en el que se producen y el modo en que nos son relatados a través de los componentes que la integran. Por su parte, Woodside (2010) afirma que las historias contienen localizaciones, acciones, actitudes, problemas y personajes, haciendo así un especial hincapié en la presencia de un escenario en el que se producen conflictos que afectan a sus habitantes. Al fin y al cabo, “la narración es el proceso mediante el cual el argumento y el estilo del filme interactúan en la acción de indicar y canalizar la construcción de la historia que hace el espectador” (Bordwell, 1996: 34), por lo que estos otros aspectos poseen igualmente una gran importancia en cualquier proceso de *storytelling*.

Desde el llamado *precine*, asociado a los inicios del cinematógrafo, hasta nuestros días, en los que podríamos hablar de un *postcine* dominado por la ruptura con géneros, estilos y otras concepciones heredadas del clasicismo y la modernidad, las obras cinematográficas han experimentado importantes transformaciones a este respecto. Sin embargo, dichas transformaciones no solo se han producido en el ámbito del cine, sino que son comunes a todo tipo de ficciones, desde las televisivas hasta a aquellas asociadas a los nuevos soportes, tales como las webseries alojadas en *sites* propios o en plataformas de vídeo como Youtube o Vimeo, así como a toda una suerte de contenidos surgidos alrededor de plataformas como Instagram o Vine.

1.2.3 El relato clausurado

Tradicionalmente, el acceso a cualquier tipo de ficción se ha visto asociado al consumo de algún producto que materializaba una historia haciendo uso de las distintas formas de representación a su alcance. Si pensamos concretamente en las obras cinematográficas, parece evidente el modo en que, a lo largo de sus más de cien años, han articulado sus diferentes elementos para ofrecer una historia terminada. Precisamente este medio se ha caracterizado por presentar relatos con inicio y fin, coincidentes con los instantes en que la obra da comienzo y finaliza, respectivamente.

En las obras cinematográficas, identificar estos dos momentos no suele entrañar complejidad, en tanto que suelen coincidir con el comienzo de la proyección y su cese. El cine ha experimentado muchas y muy marcadas transformaciones que, si bien le han obligado a encontrar nuevas formas de contar, no le han desprovisto por completo de ese carácter de espectáculo con inicio y fin. Pueden identificarse como hitos las primeras proyecciones de los hermanos Lumière, concebidas como un espectáculo de barraca de feria; las películas de Méliès o Porter, que dieron paso a la concepción del cinematógrafo como medio narrativo, como *Viaje a la Luna* (*Le voyage dans la Lune*, Georges Méliès, 1902) y *Asalto y robo de un tren* (*The great train robbery*, Edwin S. Porter, 1903); o las que le sucedieron años más tarde con iconos como Charles Chaplin o Buster Keaton, que, con sus *sketches* cada vez más elaborados, abrieron camino hacia relatos de mayor duración y alcance como *El nacimiento de una nación* (*The birth of a nation*, D. W. Griffith, 1915), que forjó el lenguaje cinematográfico básico. Del mismo modo, resultan fundacionales aquellas que, una vez superada la era muda, dieron paso a nuevas formas narrativas con la llegada del sonoro; o aquellas otras que se instauraron en la edad dorada de Hollywood que, a través de su modelo *star-system*, consolidaron las bases fundamentales de la industria cinematográfica.

Del mismo modo que, en las distintas edades del cine, han existido películas que, generando relatos inéditos o adaptando otros ya existentes, se presentaban como una obra completa en sí misma, sin continuidad fuera de los límites del propio montaje final, también hoy pervive este tipo de películas, aunque conviven cada vez más con otras erigidas a partir de la relación de continuidad con

respecto a otras obras, sin las que resultan incompletas o inacabadas. Sin embargo, aunque algunos casos son muy claros, hay que tener en consideración muchos otros en los que dicha identificación se complica. Uno de los casos más evidentes es el de las sagas cinematográficas que se actúan como una suerte de relato por capítulos. Forman parte de este tipo de películas por entregas algunas tan célebres como las que conforman las franquicias de *Harry Potter*, *El Señor de los Anillos*, *Crepúsculo* o *Divergente*. Aunque normalmente éstas se asocian a las franquicias cinematográficas que nacen con la clara vocación de convertirse en un conglomerado de productos que extienden el alcance de la obra primigenia, en ocasiones no se trata de una táctica premeditada sino de una oportunidad surgida con posterioridad al estreno de la obra que, en muchos casos, experimenta un gran éxito e impulsa la creación de continuaciones de muy distintos tipos, tales como precuelas o secuelas. Una de las estrategias más frecuentes es precisamente la de la secuela, que consiste en ofrecer una continuación de los acontecimientos planteados en la obra que la precede.

A este último respecto, es importante tener en cuenta que no deben confundirse las secuelas con aquellas películas que, habiendo sido concebidas como una única obra, acaban siendo divididas en partes, tal y como sucede con dípticos tan reconocidos como los que conforman *Kill Bill* de Quentin Tarantino o *Nymphomaniac* de Lars von Trier, que adoptaron esta forma por motivos muy heterogéneos. En el caso de *Kill Bill*, aunque se realizó como una única película y pudo verse en su forma original en el festival de Cannes de 2003, fue fragmentada para su estreno comercial en salas en dos volúmenes: *Kill Bill: Volumen 1* (*Kill Bill: Vol. 1*, Quentin Tarantino, 2003) y *Kill Bill: Volumen 2* (*Kill Bill: Vol. 2*, Quentin Tarantino, 2004), obligando a enlazar ambas entregas con una secuencia final que cierra la primera cinta a modo de *cliffhanger*. Por su parte, *Nymphomaniac* no solo fue dividida en dos partes por imposición de la productora Zentropa, sino que además fue sometida a tantas variaciones que acabó dando lugar a dos versiones diferentes de cada una de sus dos partes, *Nymphomaniac. Volumen 1* (*Nymphomaniac: Vol. 1*, 2013) y *Nymphomaniac. Volumen 2* (*Nymphomaniac: Vol. 2*, 2014), que bajo la reconocida nomenclatura *director's cut*, se estrenaron únicamente en los festivales de Berlín y Venecia, respectivamente, en 2014, postergando su acceso comercial al estreno, unos meses más tarde, en plataformas online y soportes videográficos. De cualquier forma, y a pesar de las diversas

intenciones comerciales que se oculten tras estas decisiones, resulta obvio que se trata de una fragmentación de obras que solo alcanzan su completa unidad de forma conjunta. Un ejemplo bastante diferente pero que confirma igualmente este hecho es el que representan las tres películas de *El Hobbit* dirigidas por Peter Jackson –*El Hobbit: Un viaje inesperado* (*The Hobbit: An unexpected journey*, 2012), *El Hobbit: La desolación de Smaug*, 2013 (*The Hobbit: The Desolation of Smaug*, 2013) y *El Hobbit: La batalla de los cinco ejércitos* (*The Hobbit: The battle of the five armies*, 2014)–, una única obra exhibida a modo de tríptico.

Cuando Zunzunegui (1989: 193) afirma que “el cine clásico es un discurso que tiende a presentarse como historia”, está aludiendo precisamente a esa sensación que transmiten los relatos más tradicionales de que lo que se muestra es, en realidad, lo único que existe, indicándole al espectador que todo lo que debe saber se encuentra en ese texto que se le ofrece. Sin embargo, los discursos cinematográficos que sucedieron al clásico, así como las distintas corrientes que han nacido asociadas a ellos, han ido apostando cada vez más por una continuidad del relato, por una suerte de perdurabilidad narrativa basada en el planteamiento de interrogantes y su posterior respuesta en otras obras vinculadas entre sí.

1.2.4 Continuidad en la narrativa tradicional

Frente al tipo de estrategias mencionadas en el anterior epígrafe, existen otras que, pese a hacer uso igualmente de la narrativa tradicional, establecen relaciones de serialidad entre las distintas partes que conforman una misma ficción. Se trata de construcciones narrativas en las que varios productos, como si fuesen capítulos dotados de un mayor o menor grado de autonomía, conforman una serie que los aúna y pone en relación bajo el término “ficción seriada”. Pese a que esta nomenclatura se asocia frecuentemente a las series de televisión, alude igualmente a otro tipo de productos tan dispares como los docudramas o el cine serial, que tan célebre fue en las décadas de los 30 y los 40, y del que tomaron gran parte de sus características las series y mini-series para televisión. No en vano, el origen de este fenómeno se halla en las series de cine de Louis Feuillade *Fantômas* (*Fantômas*, 1913-1914), *Los vampiros* (*Les vampires*, 1915) y *Judex* (*Judex*, 1916) que, compuestas por cinco, diez y doce entregas, respectivamente, erigían

su estrategia tomando como referencia el *feuilleton* o folletín decimonónico. Estos seriales gozaron de bastante éxito hasta mediados del siglo XIX, cuando pasaron el testigo al medio televisivo, que vio nacer las series de televisión bajo la forma de la llamada *soap opera* o *daily drama*. Así, desde su origen hasta llegar a nuestros días, esa ficción seriada televisiva ha dado origen a muy distintos tipos de productos, diferenciados entre sí tanto por los géneros que acogen como por las variaciones que experimenta su formato. A lo largo de las que se consideran las tres edades doradas de la televisión –que Cascajosa Virino (2007: 20-21) sitúa entre finales de los 40 y mediados de los 50; finales de los 80 y principios de los 90; y finales de los 90 hasta el presente–, se ha popularizado una narrativa que se basa precisamente en la relación de continuidad entre capítulos, generando peculiares formas de fidelización de las audiencias.

Es interesante a este respecto el caso de Paolo Sorrentino, director de célebres obras cinematográficas como la oscarizada *La gran belleza* (*La grande bellezza*, 2013) o la más reciente *La juventud* (*La giovinezza*, 2015), que ha migrado del cine a la televisión para su última creación, la serie *El joven Papa* (*The young Pope*, HBO, 2015-). El realizador italiano explicitó en una entrevista que concedió a la revista *Little White Lies* el gran valor que posee la ficción televisiva en términos de continuidad y desarrollo de los sucesos relatados:

La duración que pone a tu disposición una serie de televisión es tan amplia como la que posibilita la literatura. [...] Pienso que es una buena oportunidad que se presta para que la televisión deje de ser lo que solía ser en el pasado y se convierta en el hermoso hijo de dos padres no tan hermosos como son la literatura y el cine.³

Esa gran duración viene favorecida por la posibilidad de generar una narración que atraviese diferentes textos y se vaya constituyendo a partir de ellos, creando expectativas en los espectadores e incitándoles a seguir consumiendo el resto de partes para obtener un conocimiento mayor y acabar alcanzando su culminación.

³ <http://www.littlewhitelies.co.uk/features/articles/paolo-sorrentino-the-young-pope-hbo-30873> (Consulta: 22/07/2015)

Su serialización es la evidencia máxima de la voluntad de prolongación infinita del relato y, por lo tanto, de unas expectativas que se aplazan de episodio en episodio. Como resultado de este aplazamiento, se produce una ampliación de la línea temporal de la narración a través de un mecanismo constante de espera y postergación. Un mecanismo, por otra parte, necesario en cualquier argumento, ya sea estructurado en capítulos o no, porque deviene un caudal para el desarrollo completo de las acciones de los personajes y, con ellos, los deseos y la curiosidad del público. (Jiménez Morales, 2007: 102).

Esta prolongación del relato se ve delimitada mediante distintos tipos de serialidad con diferentes características e implicaciones, que resultan fácilmente discernibles tanto en las ficciones seriadas que conforman la historia de la televisión como en aquellas otras que ocupan ahora tanto esta pantalla como otras que la apoyan o sustituyen. Barroso (1996), basándose en el grado de autonomía o interrelación que presentan los textos entre sí, diferencia entre *series* y *serials*. Las *series* las define del siguiente modo:

Un conjunto de relatos autónomos con un nexo en común, generalmente el protagonista o héroe, en los que cada unidad tiene carácter autónomo, independiente en su orden de emisión y de estructura recurrente, principio y final, independiente del conjunto de la serie. (Barroso, 1996: 249)

Esta autonomía permite un acceso independiente y abierto a las distintas unidades –materializadas bajo la forma de episodios–, por lo cual no se requiere que exista un orden en su consumo y, lo que es aún más importante, ni tan siquiera la necesidad de acudir a un número mínimo de ellos para obtener una experiencia satisfactoria. Este modelo suele definir a gran parte de las *sit-coms* o comedias de situación, como *Cómo conocí a vuestra madre* (*How I met your mother*, CBS, 2005-2014), *La teoría del Big Bang* (*The Big Bang Theory*, CBS, 2007-) o *Modern Family* (*Modern Family*, ABC, 2009-), aunque también es propio de otro tipo de series, como los *dramas* como *Black Mirror* (*Black Mirror*, Channel 4, 2011-) o *CSI: Crime scene investigation* (*CSI: Crime scene investigation*, CBS, 2000-).

Los *serials* o seriales, en cambio, son descritos como “un relato extendido en su duración que se presenta fragmentado en la emisión en unidades consecutivas, no autónomas y de estructura no recurrente; por lo que el orden de emisión es

pertinente para el sentido de la historia". (Barroso, 1996: 249). Ejemplos de esta categoría son series como *The Wire* (*The Wire*, HBO, 2002-2008) o *Luther* (*Luther*, BBC, 2010-), que nos permiten acompañar a sus protagonistas a lo largo de una historia fragmentada en episodios que ha de ser consumida completa y en el orden preestablecido para que su comprensión sea plena.

Pese a que estas dos categorías son muy pertinentes, resulta imprescindible tener en cuenta que algunas ficciones seriadas se encuentran a medio camino entre la *serie* y el *serial*, como sucede con *Sherlock* (*Sherlock*, BBC, 2010-) o *El show de Larry David* (*Curb your enthusiasm*, HBO, 2010-), ya que funcionan en los dos niveles al ofrecer tanto tramas auto-conclusivas que posibilitan su comprensión y disfrute de forma autónoma, como otras que se despliegan y adquieren sentido a través de la interrelación de los distintos episodios.

Independientemente de que se apueste por la existencia de continuidad o por la clausura total del relato, hay que considerar que las posibilidades de expansión pueden producirse en la mente de los receptores en función del espacio que dejen los textos a la interpretación. Según Long (2007), podemos diferenciar entre aquellos textos que ofrecen un relato fácilmente comprensible, en la medida en que no requiere un esfuerzo por parte de la audiencia para ser interpretado, y aquellos otros que sí exigen una decodificación más compleja, dado que el relato no presenta una interpretación inequívoca, sino que ésta depende del propio espectador. Tomando la distinción que realiza Barthes (1970) entre textos *leíbles* y *escribibles*, definiendo los primeros *-readerly-* como aquellos que "requieren muy poco esfuerzo por parte de la audiencia y dejan muy poco espacio a la interpretación individual", y entendiendo que los segundos *-writerly-* "dependen en gran medida de las audiencias para la dotación de significado" (Long, 2007: 55). Esta diferenciación resulta fundamental para comprender el modo en que los textos propician una u otra postura por parte de la audiencia, restringiendo o alentando su intervención. Sin embargo, se presentan como un tanto limitadas en la medida en que no contemplan la posibilidad de que la audiencia lleve a cabo diferentes interpretaciones de un mismo texto. Por este motivo, resulta extremadamente conveniente la posición de Smith (2009), que retoma estas dos categorías pero, siguiendo a Fiske (1994), considera necesario añadir una tercera, a la que denomina *producerly texts*.

Como los textos *readerly*, los textos *producerly* son fáciles de leer, pero poseen igualmente la apertura de los textos *writerly*. Los textos *producerly* incorporan finales abiertos y agujeros que las audiencias pueden rellenar con sus propios pareceres y experiencias, produciendo sus propios significados. Pueden ser abiertos de modo que los distintos lectores tengan capacidad para leerlos fácilmente de diferentes formas. (Smith, 2008: 49)

Esta existencia de diferentes puntos de vista sobre una misma obra, intrínseca a cualquier acto de recepción textual, adquiere gran importancia en lo que respecta a la posibilidad de continuar esos textos con contribuciones inéditas que los reinterpreten o complementen. Estas continuaciones son propias de las nuevas modalidades narrativas que, a diferencia de las tradicionales, favorecen la existencia de expansiones del relato no solo en la mente de sus receptores, sino también en piezas que materializan esas creaciones extensivas, convirtiéndolas en otros textos que puedan ser, de igual modo, *readerly*, *writerly* o *producerly*.

1.3 NARRATIVA TRANSMEDIÁTICA

La narrativa tradicional, tal y como se ha expuesto en el anterior epígrafe, se ve caracterizada por aspectos clave tales como su carácter monomediático y la clausura de sus relatos, a pesar de que fomenten al mismo tiempo su presencia en otras plataformas diferentes a aquellas en las que se gestaron. Es el caso de todas esas obras difundidas a través de pantallas secundarias, tal y como ha sucedido hasta nuestros días con la emisión en televisión de obras cinematográficas y, más recientemente, con la distribución tanto de contenidos cinematográficos como televisivos a través de tabletas, teléfonos móviles o videoconsolas. Con la aparición de infinitud de soportes y de fenómenos como los descritos con anterioridad, es importante tener en cuenta que la narración tradicional no ha sido relevada por nuevas modalidades de narrar que la destierran o invalidan. Sin embargo, es indudable que, a lo largo de los últimos años, han surgido nuevas estrategias de organizar los contenidos narrativos que han acabado por introducir y democratizar tendencias de consumo antes infrecuentes e incluso impensables. No se trata de que las nuevas plataformas liberen a los actuales consumidores de todas las limitaciones que afectaban a los medios tradicionales, sino más bien de que las potencialidades de los medios digitales hacen posible una nueva

configuración de la cultura mediática (Jenkins, 2013). El viejo mundo, dominado por franquicias tradicionales basadas en la existencia de productos asociados a una misma ficción por medio de estrategias publicitarias o promocionales pero no narrativas, ha sido sustituido según Pratten (2011) por un nuevo mundo en el que son otras franquicias que generan interesantes interrelaciones narrativas entre los distintos productos las que adquieren un carácter hegemónico.

Este cambio de paradigma ha traído consigo fenómenos tan importantes como aquellos que tienen que ver con el desplazamiento de la experiencia cinematográfica a otros modos de consumo de productos ficcionales.

El cine ha perdido definitiva e irreversiblemente su carácter central; hasta el punto que se ha convertido en, él mismo, en actividad marginal en un contexto audiovisual ampliamente hegemonizado por los soportes electrónicos, por la televisión y en menor medida por el vídeo. [...] lo más característico del espectador contemporáneo no se refiere tanto a su nuevo perfil sociodemográfico cuanto a que lo más sustantivo de aquél no se encuentre en las salas de cine sino en los hogares, viendo las películas por televisión o en vídeo. (Palacio y Zunzunegui, 1995: 72)

En un panorama audiovisual constituido por multitud de medios de comunicación y caracterizado por innumerables prácticas de consumo, parece obvio que las modalidades de acceso a productos ficcionales, y también a aquellos otros productos derivados que generan beneficios asociados, se han desplazado y expandido en otros soportes.

El medio ya no es el mensaje (si alguna vez lo fue). En su lugar, en palabras de los productores cross-media David Alpert y Rick Jacobs (2004), "Las películas ya no constituyen una propiedad intelectual independiente; son una pieza más en el asalto comercial". O, como lo expresa Jay Lemke (2004), "la maximización de los beneficios obliga a llevar a cabo una estrategia basada en atravesar tantos de estos medios como sea posible". (En Aarseth, 2006: 203)

Esta pérdida por parte del cine de su supremacía ha propiciado el surgimiento de nuevas modalidades de distribuir las ficciones, que han pasado de ocupar la *silver screen* de las salas cinematográficas tradicionales a invadir otras

pantallas más recientes como las de los cines IMAX y OMNIMAX, las *smart tvs*, las videoconsolas, los *netbooks* o los dispositivos móviles. Estas nuevas modalidades han dado lugar a nuevas formas de contar historias, tanto condicionadas por la naturaleza de los distintos medios como, especialmente, por la posibilidad de desplegarse a través de más de uno de ellos. Tanto las plataformas como los contenidos han experimentado mutaciones bajo modalidades como la multiplataforma, la cross-media y la transmedia, que forman parte indiscutible de las dinámicas comunicativas actuales.

1.3.1 Nuevas modalidades: multiplataforma, cross-media y transmedia

Las audiencias, clasificadas hasta no hace tanto tiempo en función del medio en torno al cual se aunaban, se han dispersado, especializado y vuelto más exigentes, reduciendo o anulando el carácter indiscutible de términos como “espectador”, “público” o “consumidor”.

Vivimos en un tiempo en que los viejos medios monolíticos se están fragmentando, las audiencias se están volviendo más especializadas y las formas en que puede accederse a los contenidos se están diversificando. Todos estos factores implican una mayor dificultad para llegar a una audiencia amplia a través de una distribución de contenidos basada en un único medio. Y del mismo modo, se está haciendo cada vez menos rentable el modelo tradicional basado en la premisa un contenido-un medio. (Bernardo, 2011: 49)

El panorama mediático contemporáneo se encuentra conformado por productos conectados a través de estrategias que reciben nombres como multiplataforma, cross-media y transmedia, y que, pese a presentar algunos puntos en común, poseen unas mecánicas de funcionamiento propias y presentan claras diferencias entre sí. Básicamente, se trata de desemejanzas desde dos puntos de vista: aquel que tiene que ver con el modo en que se apoyan en diferentes medios (*across media mode*) y aquel otro que depende de la forma en que se despliegan a través de ellos las historias (*across story mode*). La distinción entre

estas dos categorías, introducida por Beddows (2012), resulta imprescindible para valorar la naturaleza de estas tres estrategias, tal y como se verá seguidamente.

1.3.1.1 *Modalidad multiplataforma*

La primera de las modalidades es la llamada multiplataforma, que se basa en la difusión de un mismo producto audiovisual a través de varias plataformas, tras ser sometido a transformaciones de tipo tecnológico que posibiliten su adecuación a las características técnicas de cada uno de los soportes de destino, pero sin alterar su contenido. Se basa, por tanto, en una mera reproducción de los contenidos, sometiéndolos a una suerte de *pantallización*. Actualmente, esta forma de distribución se encuentra muy extendida y, cada vez, son más numerosos los conglomerados mediáticos y grandes compañías de producción audiovisual que se valen de ella para hacer llegar a los distintos públicos sus contenidos, poniéndolos a su disposición a través de tantas pantallas como resulte posible y favoreciendo en muchos casos también su revisionado.

Esta concepción de la estrategia multiplataforma reduce por tanto su alcance a esa difusión multiplicada de un mismo producto, sin tener en cuenta las potencialidades de cada soporte ni aprovecharlas para proporcionar una experiencia diferente en cada una de ellas. Sin embargo, existen otras aproximaciones que sí tienen presente este tipo de aspectos, como la de Liendo y Servent (2010: 1), que la definen del siguiente modo:

Producción en multiplataforma se refiere a la creación de productos audiovisuales que logran una alta eficacia comunicativa en diversas plataformas, considerando y aprovechando las características propias de cada una y que brindan una alta experiencia de usuario por cualquier camino de acceso. Tomaremos a las plataformas, desde el punto de vista de los productos audiovisuales, como los distintos sistemas de transmisión, distribución y tecnologías de visualización utilizados por los televidentes o usuarios de los productos audiovisuales. Cada uno tiene determinadas características e influyen sobre la forma en que se visualizan y cómo se relacionan con el usuario. (Liendo y Servent, 2010: 1)

Introducen estos dos autores el término “experiencia”, aludiendo a la capacidad de los distintos soportes para ofrecer valores añadidos asociados a sus

características. Bernardo (2011: 8) reconoce que, si “en el pasado, definíamos nuestra experiencia mediática por el dispositivo a través del cual realizábamos el consumo”, ahora esas tendencias han quedado obsoletas.

De igual forma, Alberich (2005: 83) habla de tres niveles de producción multiplataforma que pasan desde el simple “reaprovechamiento de los contenidos, que se presenta como el más bajo; su adaptación según el medio”, que ocupa una posición intermedia; y sus interrelaciones de complementariedad con otros contenidos, que es el nivel más alto y recibe la denominación de *sinergia cross-media*. La definición de este último nivel, así como su propia denominación, hacen referencia a una estrategia bien distinta a la distribución multiplataforma, por lo que parece algo arriesgado aceptarla como parte de ella. Algunos utilizan de forma indistinta las estrategias multiplataforma y cross-media, llegando a definir esta última como “formas narrativas que no cambian cuando son difundidas a través de múltiples plataformas (por ejemplo, un cortometraje que se estrena en una misma versión en el cine y, al mismo tiempo, en la web o dentro de un programa televisivo” (Giovagnoli, 2011:12). De este modo, la asume como una vía de multiplicar las modalidades bajo las que un contenido se ofrece a sus espectadores potenciales, ya sea difundiendo en directo a través de varias pantallas o permitiendo su acceso asincrónico con posterioridad a su emisión.

Este tipo de estrategia cuenta con interesantes precedentes –algunos, bastante exitosos y reconocidos, como las películas *Carmina o revienta* (Paco León, 2012) y *Baratometrajes 2.0-El futuro del cine hecho en España* (Daniel San Román y Hugo Serrá, 2013), o las series televisivas *Isabel* (La 1, 2012-) y *Refugiados* (LaSexta-BBC, 2015)–, y es utilizada en la actualidad por numerosos conglomerados mediáticos como una interesante y efectiva estrategia de distribución y exhibición, al mismo tiempo que, por su novedad y exclusividad, también de promoción. El caso mencionado, *Carmina o revienta* (Paco León, 2012), es especialmente significativo a este respecto porque convirtió en un valor diferenciador la excepcionalidad de su estreno de forma simultánea en salas de cine, plataformas de vídeo bajo demanda y soportes videográficos, alcanzando una gran repercusión mediática y convirtiéndose en una alternativa exitosa al modelo de distribución tradicional.

Con ello, el multiplataforma no solo no altera los contenidos, sino que tampoco establece relaciones entre ellos en las distintas plataformas, mas otorga

sin embargo a los espectadores la posibilidad de elegir en qué soporte desean consumir el contenido y, en muchos casos, favorece la migración de una plataforma a otra para continuar el consumo en otros lugares o bajo otras formas. Así, por ejemplo, el consumo del episodio de una serie que se inició en el televisor, podría verse continuado en un dispositivo móvil como un *smartphone* o una tableta, aprovechando su portabilidad y conectividad.

Por el contrario, la *cross-media* está basada en la puesta en relación de distintos fragmentos que forman parte de una misma experiencia. Sin embargo, antes de profundizar en esta otra estrategia y ponerla en relación a su vez con la *transmedia*, conviene señalar que ambas son *multiplataforma*, en tanto que utilizan diferentes soportes para generar una experiencia que se despliega a través de más de una plataforma. Por este motivo, parece conveniente reservar el término *multiplataforma*, para definir aquellos casos en los que un mismo contenido se ubica en varias plataformas, puesto que, aun siendo una estrategia no solo válida sino también valiosa, se encuentra bastante alejada de las fórmulas *cross-media* y *transmedia*.

1.3.1.2 Modalidad *Cross-media*

El término *cross-media*, introducido en 1996 por el presidente de Time Inc. Paul Zazzera, se asoció desde sus inicios a programas como *Gran Hermano* (*Big Brother*, Veronica, 1999), películas como *El proyecto de la bruja de Blair* (*The Blair Witch Project*, Daniel Myrick y Eduardo Sánchez, 1999) o mundos virtuales como *Second Life* (*Second Life*, Linden Lab, 2003), los cuales se consideraba que no solo estaban presentes en varios medios, sino que además los atravesaban para generar un complejo entramado (Giovagnoli, 2011).

A grandes rasgos, podría afirmarse que “la narración *cross-media* difiere de la *multiplataforma* en el hecho de que no se trata de la adaptación del mismo relato a diversos soportes, sino que cada uno de ellos aportará información para la construcción de un relato unitario” (Costa y Piñeiro, 2012:111). De este modo, el *cross-media* involucra diversos medios, a modo de plataformas de difusión de contenido, pero con una finalidad muy diferente a la de la distribución *multiplataforma*. En esta segunda modalidad los distintos soportes involucrados no satisfacen más que un rol funcional, al hacer posible que un mismo contenido pueda ser consumido a través de distintos medios, pudiendo variar la experiencia

de consumo pero sin alterar en ningún caso el relato contenido en el producto difundido. Por el contrario, en modalidad cross-media, los distintos medios actúan como soporte de contenidos diferenciados que, en la mayoría de los casos, aprovechan las potencialidades del soporte correspondiente generando así una experiencia que varía en cada medio tanto desde el punto de vista narrativo como desde el de la propia tecnología implicada. No en vano, Davidson (2010: 8) afirma que “la incorporación de nuevos medios en la «experiencia crossmedia» implica niveles más altos de interactividad en la audiencia”.

Otros autores se han aproximado al concepto “cross-media”, aunque desde perspectivas que se alejan de las que ocupan este trabajo. Es el caso de Voorveld, Neijens y Smit (2011), que hablan de cross-media asociándolo con las campañas de marketing, o de Doyle (2000) y Bødker y Petersen (2007), que lo tratan, respectivamente, en relación con la regularización y la producción empresarial, aludiendo al modo en que se establecen sinergias entre los modos de trabajo implicados. Sin embargo, dado que la concepción que se va a trabajar es la que tiene que ver con la distribución de contenidos, estos otros enfoques quedan descartados.

En 2006, el pionero del cross-media Gary Hayes, aportó en su blog *Personalize Media*⁴ una clasificación de los tipos de dinámicas que pueden asociarse a este modo de distribución. Para Hayes (2006), el cross-media ha de dividirse en las siguientes categorías: *pushed*, *extras*, *bridges* y *experiences*, las cuales define del siguiente modo:

- *Pushed*: se basa en la difusión de un mismo contenido en varios soportes, transformándolo únicamente desde el punto de vista técnico para que se adapte a las características de las distintas pantallas.
- *Extras*: consiste en la elaboración de pequeñas piezas cuyo contenido está relacionado con el producto principal, pudiéndolo hacer más atractivo, pero sin modificar su sentido ni extender su narración (ej.: informaciones sobre los equipos artísticos y técnicos, *making of*, ensayos de grabación...)
- *Bridges*: implica la creación, mediante la puesta en relación de los distintos productos que conforman la narración, de una estructura que obligue a los

⁴ <http://www.personalizemedia.com/articles/cross-media/> (Consulta: 16/08/2016)

consumidores a migrar de unos soportes a otros de forma lineal, recibiendo en cada uno de ellos contenidos diferenciados que les permitan construir un relato con sentido completo.

- *Experiences*: se erige sobre la puesta a disposición de los usuarios de diversas piezas ficcionales, distribuidas a través de varias plataformas, que los usuarios deben consumir para obtener un mayor conocimiento sobre la ficción. Sin embargo, pese a las similitudes que parece guardar con la categoría anterior, en este caso se rompe la linealidad y se permite que los usuarios naveguen por la piezas sin amoldarse a un orden predeterminado.

Por este motivo, no todas las categorías pertenecen completamente a lo que se considera auténtico cross-media. La categoría *pushed* queda relegada al multiplataforma, ya que se limita a colocar los mismos contenidos en distintas pantallas, mientras que la que lleva por nombre *extras* se fundamenta en la utilización de otras plataformas para realizar aportes que no influyen en la narración. Respecto a la categoría *experiences*, da un paso más allá, por lo que define un tipo de cross-mediación avanzada que requiere de una denominación propia. Por este motivo, solo la categoría *bridges* puede ser entendida como cross-media puro.

La experiencia que proporciona el cross-media es por tanto muy diferente a la que favorece el multiplataforma, dado que en el primero de los casos existe una implicación del relato en la interrelación que se establece entre las distintas piezas, mientras que en el segundo se trata de piezas autónomas que, con independencia del medio en que se consuman, relatan una misma historia. El mayor interés de esta forma de distribuir los contenidos es que posibilita que los seguidores de una determinada ficción accedan a diferentes piezas a través de medios con peculiaridades propias y, por consiguiente, con posibilidades de proporcionar una modalidad de consumo concreta, para de este modo generar una experiencia mucho más enriquecedora de la que tendría lugar en el caso de que todas las piezas estuviese ubicadas en único medio o de que se utilizasen todos los medios implicados para hacer llegar a los distintos públicos una misma narración. Davidson (2010), haciendo hincapié nuevamente en su apuesta por la

interacción de la audiencia con respecto a los contenidos, define las comunicaciones cross-media de la siguiente manera:

Son experiencias integradas e interactivas que suceden a través de múltiples medios, autores y estilos. La audiencia se convierte en parte activa de la experiencia cross-media. Se trata de experiencias que suceden a través de Internet, vídeo y cine, televisión terrestre y por cable, dispositivos móviles, DVD, soportes impresos y radio. El carácter de nuevo medio de la experiencia cross-media implica algún nivel de interactividad de la audiencia. En otras palabras, es una experiencia (a menudo, una historia por trozos) que “leemos” viendo películas, sumergiéndonos en una novela, jugando a un juego, montando en una atracción, etc. (Davidson, 2010: ix)

La definición de Davidson (2010) remarca algunos aspectos que resultan fundamentales para comprender de qué manera la utilización de varias plataformas ofrece posibilidades que van mucho más allá de la simple difusión de un contenido bajo distintas modalidades. De hecho, recoge aspectos como la interactividad, el consumo de una historia fragmentada, la convivencia de diferentes puntos de vista o la participación de la audiencia, que, como se verá más adelante, son parte también de la estrategia transmedia. Sin embargo, a lo largo de toda su obra *Cross-Media Communications: an Introduction to the Art of Creating Integrated Media Experiences* (2010) subyace la concepción del cross-media como experiencia programada, basada en redireccionamientos de unas plataformas a otras para así seguir el flujo comunicativo tal y como fue concebido. Este tipo de redireccionamientos satisface con frecuencia una función publicitaria o promocional, en la que determinadas piezas reconducen a los espectadores hacia aquellos productos que interesa realmente que consuman.

Simons (2014) lleva esta creencia hasta el extremo, limitando la función de este tipo de estrategias a un carácter puramente publicitario y afirmando que “las extensiones cross-media, como definimos a este tipo de elementos impulsados por el marketing, no ofrecen nada nuevo a la historia y no contribuyen a una mayor proximidad al mundo ficcional” (Simons, 2014: 2230). En una línea similar, Aarseth (2006) considera que “las producciones cross-media vienen presentadas bajo distintas formas y dependen de un amplio número de artes: el *storytelling*, el

diseño de juegos y el desarrollo de conceptos entre ellas. Pero un buen sentido de los negocios puede ser la más importante” (Aarseth, 2006: 211).

La propia Simons (2014) diferencia las experiencias televisivas cross-media de las transmedia, a las que sí considera capaces de hacer contribuciones a la historia. Para ello propone una clasificación de los diferentes tipos de extensiones que pueden darse y que es deudora de Askwith (2007), quien habla de: acceso expandido (*expanded access*), contenido adaptado (*repackaged content*), contenido expandido (*ancillary content*), productos de la marca (*branded products*), actividades relacionadas (*related activities*), interacción social (*social interaction*) e interactividad (*interactivity*) (Rodríguez Ferrándiz, Ortiz Gordo y Sáez Núñez, 2014: 79-83).

Tabla 1. Diferenciación entre narrativas cross-media y transmedia

Repackaged content		Cross-media
Ancillary content	Textual extensions	Narrative extensions
		Diegetic extensions
	Extratextual extensions	Industrial information
		Celebrity information
Relevant information		Cross-media
Branded products		Cross-media
Related activities	Themed activities	
	Experiential activities	
	Productive activities	
	Challenge activities	
Social interaction	Horizontal connections between viewers	
	Horizontal connections between viewers and actors	
	Diagonal connections between viewers and characters	
Interactivity		Cross-media/ Transmedia

Fuente: Simons (2014)

De esta forma, Simons (2014) considera cross-media el “contenido reempaquetado” (sinopsis de los episodios, biografías de los personajes, guías de episodios, páginas web de la serie, etc.); los “contenidos auxiliares”, dentro de los cuales diferencia entre las “extensiones extratextuales” (tomas falsas, entrevistas a los actores, *making of*, cuentas de Twitter de los actores, etc.) y la “información relevante” (información relacionada con la temática de la serie, horarios de emisión, etc.); los “branded products” (merchandising); las “actividades relacionadas” (reuniones temáticas, *quests*, concursos, competiciones, actividades de producción, etc.); la “interacción social” (cuando con quien se habla es con los actores); y la “interactividad” (cuando no repercute en el desarrollo de los acontecimientos). Y concibe como transmedia los “contenidos auxiliares” de tipo “extensiones textuales”, dentro de los que diferencia las extensiones narrativas (videojuegos, podcasts y cualquier otra pieza que expanda la narración) y las extensiones diegéticas (websites, blogs y demás productos que pertenezcan al universo ficcional); y la “interactividad” (cuando las decisiones de la audiencia sí repercuten en el desarrollo de los acontecimientos).

Dado que el cross-media y el transmedia se presentan como fenómenos similares, resulta necesario acudir a esa tercera y última modalidad para desentrañar sus características y potencialidades.

1.3.1.3 Modalidad Transmedia

Las dos fórmulas anteriores –multiplataforma y cross-media– demuestran el modo en que el espectador, antaño relegado al rol de mero observador pasivo de todo tipo de ficciones basadas en la linealidad narrativa, se ha convertido en una figura mucho más activa que gestiona su propio consumo de contenidos a través de las distintas plataformas a su alcance. Gracias a la distribución multiplataforma, accede a los contenidos a través de distintas plataformas que posibilitan el acceso en diferido y en movilidad, lo que desencadena nuevas modalidades de consumo. Y en aquellos casos en los que se ve involucrado en estrategias basadas en el acceso entre soportes, participa de la correlación existente entre los diferentes productos al acceder a nuevas piezas que le otorgan una experiencia enriquecida. Sin embargo, ninguna de esas dos estrategias le capacitan para condicionar los contenidos a los que accede, manipulándolos e

incluso enriqueciéndolos con sus propios aportes, lo cual supone una importante limitación.

En la sociedad actual, los nuevos espectadores requieren formar parte de forma aún más activa de los procesos comunicativos en que se encuentran inmersos. Si bien es cierto que, con la llegada tanto de la digitalización como de Internet y los muy distintos tránsitos multidireccionales e interactivos asociados a esta red de redes, el antiguo espectador ha adquirido mayor libertad y autonomía, resulta necesario atender a otros fenómenos recientes que, desde hace tan solo unos años, están revolucionando por completo el panorama mediático.

La complejidad que entrañan los veloces cambios a los que se ven sometidos los procesos de convergencia mediática en nuestros días, nos llevan a percibir –no sin asombro– cómo algunos de los conceptos y abordajes de los objetos de estudio comunicativos, pasan de la novedad a la obsolescencia con mucha rapidez, hecho que exige una constante actualización y un continuo debate. Es así como muchos de los investigadores de mayor trayectoria afirman con acierto que no habíamos terminado de comprender el concepto y las implicaciones culturales del hipertexto (Landow, 1995) cuando ya se empezaba a hablar de multimedia e hipermedia (Moreno, 2002) y, ahora, de la transmedialidad. (En Montoya, Vásquez y Salinas, 2013: 140)

Se hace necesario, por tanto, el abordaje de lo transmedia como algo distinto a lo cross-media, pese a que la diferencia entre estas dos modalidades no resulta, aún hoy, demasiado clara. De hecho, algunos de los principales teóricos que se han aproximado a estas modalidades de distribución (Jenkins, 2006; Scolari, 2009; Giovagnoli, 2011; Ibrus y Scolari, 2012; Phillips, 2012; Grandío y Bonaut, 2012), se refieren con frecuencia a ellas de forma indistinta, como si se tratase de conceptos sinónimos. Algunos otros como Long (2007) y Davidson (2010), en cambio, indican diferencias entre ellos apoyándose en su carácter comercial anteriormente expuesto, y consideran que el cross-media es un proceso guiado mientras que el transmedia convierte la dispersión de los contenidos y la capacidad de exploración de los consumidores en sus valores principales. Y en tercer lugar, existe otro grupo de académicos que, en una postura similar a la de Simons (2014), entienden el transmedia como un cross-media enriquecido.

El crossmedia es el paso previo y la base material que hace posible la narración transmedia, que apunta a explicar cómo una historia es contada a través de distintos medios y enriquecida con las propiedades de cada uno de ellos, haciendo cada una de las partes un aporte distinto al total de la narración. En consecuencia, todas las narrativas transmedia serían necesariamente crossmedia, puesto que se distribuyen en diferentes soportes, aunque no todas las narrativas crossmedia serían transmedia; depende de cómo se construya el universo narrativo. Lo que se justifica al ser las narrativas transmedia aquellos relatos interrelacionados que están desarrollados en múltiples plataformas, pero que guardan independencia narrativa y sentido completo. (García Carrizo y Heredero Díaz, 2015: 264)

En definitiva, se trata de una cuestión semántica que, pese a imposibilitar que se alcance un consenso, no impide que se estudien los fenómenos que acontecen en el mundo actual como consecuencia de este tipo de dinámicas, independientemente del nombre que se les asigne. Así, podríamos optar por aceptar que mientras que “el concepto de transmedia storytelling ha sido aceptado en el ámbito académico, en el mundo profesional muchos productores prefieren hablar de cross-media” (Scolari, 2013: 46), pero que en realidad se trata de fenómenos muy próximos y, en cierta manera, retroalimentados. Parece más relevante, en cambio, aproximarse a ellos asumiéndolos como narrativas complejas que están transformando el mundo tal y como lo conocíamos.

No se trata de que los espectadores hayan adoptado el rol de usuarios que navegan por Internet o de jugadores que exploran nuevas formas de ocio a través de productos dotados de mecánicas de juego, sino que, cada vez más, en lugar de darse estos perfiles de forma independiente, confluyen en una única figura. Para denominar a este nuevo perfil se ha empezado a popularizar el término *vup*, acrónimo de *viewer-user-player*, que fue instaurado por Dinehart (2006) para definir un nuevo tipo de consumidor en el que se halla presente esa triple dimensión: espectador, usuario y jugador. Este consumidor lleva a cabo, por tanto, diferentes actos de consumo como la visualización de contenidos audiovisuales, el acceso y la intervención en entornos digitales, e incluso la asunción del rol protagonista en determinados mundos ficcionales. Este tipo de dinámicas no se dan de forma programada y secuenciada, sino que desencadenan

el seguimiento de una determinada ficción de forma mucho más abierta, de manera que cada consumidor va llevando a cabo estas distintas prácticas del modo que mejor atiende a sus intereses y deseos. Se trata, pues, de “contenido que involucra a la audiencia usando varias técnicas que impregnan su vida cotidiana” (Bernardo, 2011: 3), creando así un nuevo perfil de audiencia.

Estas son las audiencias que marcan la era de la Televisión 2.0 y, para alcanzarlas, los ejecutivos de la televisión han empezado a diseñar historias que se expanden a través de múltiples plataformas mediáticas, más allá del televisor. Estas historias cross-media interconectadas, como es el caso de *Lost*, son una nueva forma de entretenimiento conocida como *transmedia storytelling*. (Smith, 2009: 5-6)

Tal afirmación resulta valiosa por el hecho de evidenciar la necesidad de denominar de forma diferente a aquellas experiencias cross-media que presentan una interconexión de sus piezas. Además, el hecho de que Smith (2009) ofreciese esta aseveración apoyándose en el caso concreto de la serie *Perdidos* (*Lost*, ABC, 2004-2010), ficción que conforma el caso de estudio de su investigación, resulta especialmente interesante. La serie televisiva se vio apoyada por una serie para móviles llamada *Lost: Missing Pieces* (2007), que presentaba en cada episodio una ‘pieza perdida’, inédita en televisión, en la que se revelaban pequeños detalles no incluidos en la serie de la ABC. Por consiguiente, esos productos pueden ser considerados una especie de *lost footage*⁵, pequeños fragmentos de difícil ubicación temporal en la serie cuyo objetivo es complementar el conocimiento de la serie; en este caso concreto, el de los personajes. En este sentido, recogía uno de los principales rasgos que caracterizan a las nuevas modalidades narrativas, que no es otro que el planteamiento de interrogantes en alguna de las piezas –la serie televisiva– con el fin de que sean abordados en otras relacionadas con ella –la serie para móviles–.

En tanto que objeto material, todo relato está «clausurado». Evidentemente, hay películas que sugieren prolongaciones: las series televisivas o las grandes

⁵ Término acuñado por el autor para denominar a aquellos contenidos audiovisuales que se construyen utilizando descartes de otros productos, independientemente del soporte para el cual fuesen creados.

producciones americanas, como *La Guerra de las Galaxias* (*Star Wars*, George Lucas, 1977) o *Rocky* (*Rocky*, John G. Avildsen, 1976) tienen muy presente no responder a todas las preguntas que se hacen los espectadores, reservando zonas de incertidumbre sobre las cuales podrán edificarse nuevas historias. (Gaudreault y Jost, 1995: 26)

Sin embargo, a pesar del acierto de su planteamiento, el consumo autónomo de la serie para móviles no resultaba satisfactorio en sí mismo, en tanto que dependía de la serie televisiva para adquirir sentido. Por ello, resulta interesante resaltar la necesidad de establecer una nueva denominación para este tipo de experiencias a partir de una ficción que puso en valor muchas de las estrategias que hoy definen a esa modalidad narrativa, pero que, dado que contiene ese espíritu propio del cross-media más publicitario, ha de ser entendida más como un caso de transición que contribuyó a demostrar el potencial de esa nueva fórmula que estaba por llegar, que como una ficción pionera y asentadora de sus bases. En algunos ámbitos se habla de *screen bleed* (Hanson, 2003) para definir estas prácticas en las que las diferentes pantallas existentes ya no presentan unos límites definidos, sino que permiten que sus contenidos fluyan y cobren vida en otras pantallas, como si de una transfusión se tratara.

«Screen bleed» es un concepto útil para describir la condición de la narrativa moderna en la que los mundos ficticios se expanden a múltiples medios y formatos de imagen en movimiento. [...] El fenómeno del «screen bleed» está proliferando a través de los mundos 3D inmersivos que exploramos como jugadores y consumidores de medios. Es por ello que todo lo concerniente a las mitologías resulta de lo más atrayente para las audiencias contemporáneas. Después de todo, si una experiencia de juego es tan envolvente, tan cinemática, ¿por qué no deberíamos expandir la experiencia a películas o mundos interactivos online, donde cada eslabón de la narrativa ofrece una nueva capa dimensional? (Hanson, 2003: 47)

No se trata, por tanto, de volver a contar una historia en un medio diferente, pues eso es adaptar, sino de *transmediar* (Kalogeras, 2014), lo que implica utilizar varios medios para crear una sola historia.

La narración transmedia debe conjugar, y no solo yuxtaponer, ambas partes del sintagma y atender suficientemente al prefijo *trans*: no se trata de narraciones enteras y verdaderas que son vertidas a otros medios practicando modificaciones más o menos profundas (eso son adaptaciones o traducciones intersemióticas, conocidas desde los albores de la expresión artística en forma narrativa), y tampoco son mensajes que, con independencia de su naturaleza (acaso no narrativa, o narrativa solo traslaticia o figuradamente), se reparten a lo largo de medios distintos. (Rodríguez Ferrándiz, 2014: 29)

Al igual que sucede con la expansión, se erige como aspecto fundamental de lo transmedia el fenómeno de la inmersión que Rose (2011) recoge bajo el término *deep media*.

Historias que no son solo entretenidas, sino también inmersivas, llevándote más allá de lo que una serie televisiva de una hora de duración, una película de dos horas o un anuncio de 30 segundos permitirían. Este nuevo modo de contar está transformando no solo el entretenimiento (las historias que se nos ofrecen para nuestro disfrute), sino también para la publicidad (las historias que los publicistas nos cuentan sobre sus productos) y la autobiografía (las historias que nos contamos sobre nosotros mismos). (Rose, 2011: 2)

Este fenómeno alude directamente a gran parte de las ficciones actuales, que se despliegan a través de diferentes plataformas y productos desde los que se ofrecen nuevas y diferenciadas aproximaciones al universo ficcional. Utilizando estrategias cercanas a la adaptación o, por el contrario, de tipo expansivo –que se tratarán en próximos epígrafes–, ponen a disposición del usuario numerosas experiencias que resultan interesantes por el hecho de permitir distintos modos, historias o ambas cosas, es decir, tanto nuevos relatos como nuevas formas de experimentarlos. Al fin y al cabo, piezas ficcionales que, aun ofreciéndose bajo estrategias muy heterogéneas, presentan una relación de pertenencia a un mismo universo de ficción y aprovechan, como también sucedía en la narrativa tradicional, la existencia de vacíos de información para despertar el interés de los seguidores y satisfacerles con nuevos aportes. Partiendo de la idea de que “el placer narrativo procede del deseo de conocer qué sucederá después, para abrir y cerrar ese abismo una y otra vez, hasta alcanzar la resolución de la historia”

(Long, 2007: 58), esas lagunas de información actúan como un reclamo, como una llamada a acceder a otros productos, logrando así fidelizar a los consumidores y convertirlos en seguidores.

Una vez diferenciadas las tres estrategias de distribución de contenidos que predominan en la actualidad, resulta conveniente continuar definiendo la llamada narrativa transmedia o *transmedia storytelling*. Scolari (2014), uno de los máximos representantes de esta nueva forma de contar, incide en la necesidad de replantear las estrategias comunicacionales que se llevan a cabo en el presente, y señala el transmedia como una manera acertada de afrontar el cambio:

Es poco probable que regresemos a aquellos días en los que millones de telespectadores veían el mismo programa al mismo tiempo. Esta forma de difusión probablemente se limitará a eventos con un alcance planetario como la final de la Copa Mundial de fútbol o la elección de un nuevo Papa. Pero el transmedia storytelling permite reagrupar a la audiencia en torno a una historia. Si las audiencias eran anteriormente medio-centristas, ahora tienden a ser narrativo-centristas. (Scolari, 2014: 71)

En un momento en el que la idea de que un mismo contenido es válido y satisfactorio para todos los consumidores ha quedado obsoleta, alejándose de las verdaderas demandas de los públicos, “el *transmedia storytelling* permite que existan contenidos correctamente formulados, temporalizados y emplazados para así configurar una experiencia más rentable, cohesiva y gratificante” (Pratten, 2011: 3).

1.3.2 Definición de *transmedia* y *transmedia storytelling*

Pese a que muchos de sus rasgos más definitorios ya han sido puestos de relieve en el anterior epígrafe, resulta necesario definir los conceptos *transmedia* y *transmedia storytelling*, partiendo de la idea de que cuando los contenidos se expanden a través de distintas plataformas, adoptan en ellas nuevos sentidos, reduciendo algunos de los problemas que presentaban los anteriores modelos, más herméticos y propiciadores de una comunicación unidireccional.

Cuando el material es producido de acuerdo a un modelo de talla única, se ajusta de forma inevitablemente imperfecta a las necesidades de cualquier

audiencia dada. Cuando el contenido se expande, entonces, se rehace, ya sea literalmente a través de variadas formas de reelaboración o remezcla, o figurativamente vía su inserción en conversación o interacciones en curso. (Jenkins, Green y Ford, 2013: 27)

Así, el proceso de producción de contenidos basado en una reutilización y el tránsito de éstos de un medio a otro, se presenta como una manera mucho menos eficiente de hacer las cosas (Laurel, 2000). Resulta necesario, para apoyar esa expansión de contenidos y fomentar la implicación de aquellos que los van a acabar consumiendo e incluso perpetuando, atender a las posibilidades que ofrecen las narrativas transmedia, definiéndolas y, posteriormente, fijando los principios fundamentales sobre los que se erigen.

El término transmedia fue acuñado por Kinder (1991) en su obra *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, en la que hablaba de ‘*supersistemas comerciales transmedia*’ para denominar conglomerados mediáticos conformados por productos presentes en varios medios. A raíz de franquicias tan célebres por entonces como las *Tortugas Ninja Mutantes Adolescentes (Teenage Mutant Ninja Turtles, CBS, 1987-1996)*, mostraba de qué manera los productos ficcionales nacidos en un medio –en este caso concreto, la televisión–, se expandían para dar lugar tanto a piezas con carácter narrativo como a productos licenciados que apoyaban e incrementaban el alcance de la ficción primigenia. Sin embargo, no fue hasta 2003 cuando Jenkins publicó en la revista *MIT Technology Review* un artículo titulado “*Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*”, en el que añadía esa alusión al *storytelling* y asociaba así este término al acto de contar entre soportes.

En la forma ideal de narrativa transmedia, cada medio hace lo que se le da mejor, de manera que una historia puede ser insertada en una película, expandida a través de la televisión, en novelas, en cómics... Cada entrada a la franquicia necesita ser autónoma de modo que no sea necesario haber visto la película para disfrutar el videojuego o viceversa. (Jenkins, 2003)

A partir de ese momento, han sido muchos los autores que se han aproximado al *transmedia storytelling* (Jenkins, 2003; Ryan, 2003; Long, 2007; Dena, 2009; Smith, 2009; Davidson, 2010; Pratten, 2011; Bernardo, 2011; Giovagnoli,

2011; Phillips, 2012; Scolari, 2013), tratando de desentrañar las especificidades de esta nueva forma de producir, distribuir y consumir contenidos. El propio Jenkins (2006: 95) matizó la definición añadiendo la condición de que “cada nuevo texto realice una contribución diferenciada y valiosa al conjunto”. De esta manera, disociaba el enfoque que daba Kinder (1991) a este fenómeno, al ponerlo en relación con la licenciación de productos, del que evidenciaba su concepción como estrategia valiosa para llevar a cabo procesos comunicacionales basados en la narración de acontecimientos, fuesen éstos ficcionales o no. Esta diferencia de perspectivas exige por tanto abordar el *transmedia storytelling* como un fenómeno que trasciende la mera estrategia de marketing.

Frecuentemente cometíamos el error de acortar el término «transmedia storytelling» a «transmedia». Esto es un error. Una caja de cereales de *Star Wars* no es un ejemplo de «transmedia storytelling», a menos que, de alguna manera, haga una contribución diferenciada y valiosa a la historia contada en *Star Wars*, pero es un ejemplo de «transmedia branding» [...] El término «transmedia» es un adjetivo, no un nombre. (Long, 2007: 32)

En este sentido, persiste el problema a la hora de delimitar lo que únicamente es, desde el punto de vista comercial, *transmedia* de lo que es, desde un punto de vista más narrativo, *transmedia storytelling*. Además, el problema se incrementa si atendemos a aquellos productos que tienen una naturaleza indefinida, en tanto que actúan como productos de merchandising y, al mismo tiempo, se erigen como textos dotados de capacidad narrativa. Y, por otro lado, como se adelantaba anteriormente, también resulta harto complejo determinar en qué categoría incluir aquellos que no son narrativos pero incitan a la creación de relatos, como sucede con las figuras de acción, los videojuegos *sand-box* o las *trading cards*.

Por todo ello, parece necesario retroceder en el tiempo y retomar la idea de Kinder (1991) a la hora de englobar estos fenómenos bajo el término “sistemas transmediáticos”, en tanto que se produce una convivencia de aspectos puramente ficcionales con otros de carácter estrictamente comercial. Por este motivo, se desarrollará debidamente en posteriores epígrafes el alcance de las llamadas *transmedia brand extensions* (Bernardo, 2011), diferenciándolas de otros

conceptos de naturaleza más narrativa. Sin embargo, hasta ese momento, parece oportuno seguir definiendo el concepto de *transmedia storytelling*.

Scolari (2013), en su obra *Transmedia Storytelling. Cuando todos los medios cuentan*, alude a un informe⁶ de Boumans (2004: 4) para fijar las características del *cross-media*, otorgando a este concepto una cierta relevancia por encima de otros que, si bien es cierto que identifican fenómenos muy similares, conformando así una “galaxia semántica”, guardan relación con el denominado *transmedia storytelling*. Dichas características son las siguientes:

La producción comprende más de un medio y todos se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas [...], es una producción integrada [...], los contenidos se distribuyen y son accesibles a través de una gama de dispositivos como ordenadores personales, teléfonos móviles, televisión, etc. [...], el uso de más de un medio debe servir de soporte a las necesidades de un tema/historia/objetivo/mensaje, dependiendo del tipo de proyecto. (Scolari, 2013: 25-26)

Los dos últimos aspectos que indica Boumans (2004) y recupera Scolari (2013), son aplicables tanto al *cross-media* como al *transmedia*, en tanto que hacen referencia a la implicación de diferentes medios y al aprovechamiento de esa diversidad de soportes para enriquecer el proceso comunicativo llevado a cabo. En los dos primeros, sin embargo, al hablar de una producción integrada, comprendida por más de un medio y en la que todos se apoyan entre sí a partir de sus potencialidades específicas, se están recogiendo dos de los rasgos diferenciadores del *cross-media* en los que aún hoy se apoyan muchos académicos y profesionales a la hora de distinguir este fenómeno del *transmedia*.

Unido a estas dificultades terminológicas, se suma la existencia de otras definiciones como la que realiza Dena (2006) de *transfiction*, buscando ofrecer una variación sobre el término acuñado por Jenkins (2003):

Por *transfiction* me refiero a historias que son distribuidas a través de más de un texto, de más de un medio. Cada texto, cada historia en cada dispositivo o

⁶ El informe puede consultarse en: http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/13_3299/materiale/04%20-%20jak%20boumans%20cross-media%20acten%20aug%202004.pdf (Consulta: 11/01/2017)

sitio web, no es autónoma, a diferencia de lo que sucede en la narrativa transmedia de Jenkins. En la *transfiction*, la historia depende, para su comprensión, de la lectura/experienciación de todas las piezas en cada uno de los medios, dispositivos o sitios web. Básicamente, ningún fragmento por sí solo será suficiente. Éstos variarán dependiendo de si son experienciados simultánea o secuencialmente⁷. (Dena, 2006)

Al ejemplificar este tipo de estrategias en su blog *Crossmedia Entertainment*, hace mención al modo en que algunos programas televisivos se ven apoyados, durante su emisión, por la participación de la audiencia a través de otras plataformas, y señala que “veremos historias, y no solo juegos, experienciados de esta forma”, así como que “accederemos a más tecnologías por el hecho de existir hipervínculos entre los distintos medios” (Dena, 2006). Esta afirmación posee una gran relevancia en tanto que, en la actualidad, encontramos numerosas experiencias que hacen uso de *second-screens* o segundas pantallas para llevar a cabo precisamente estas estrategias.

Con el fin de aclarar el concepto, Phillips (2012), por su parte, menciona tres criterios que han de seguirse para considerar que una narrativa es transmedia: la implicación de múltiples medios, la existencia de una historia o experiencia unificada, y la no redundancia entre medios. Y Giovagnoli (2011: 12) hace lo propio al afirmar lo siguiente:

Formas narrativas que comparten los mismos elementos (tramas, caracteres, atmósferas) pero que cambian dependiendo de la plataforma de publicación a través de la cual son lanzadas (por ejemplo, el mismo cortometraje puede ser desarrollado como una serie o como una película para el cine; sus protagonistas para una serie de cómics, etc.).

Por su parte, Gomez (2007) introduce otro aspecto de vital importancia y que fue reconocido desde los inicios por el propio Jenkins (2003), que no es otro que la participación:

En el transmedia, cada parte de una historia es única y aprovecha las fortalezas del medio. El resultado es un nuevo tipo de narrativa en la que la

⁷ <http://www.christydena.com/2006/01/writing-predictions-for-the-next-decade/> (Consulta: 17/02/2016)

historia fluye a través de cada plataforma, formando un rico tapiz narrativo que se manifiesta en una variedad de productos y en múltiples fuentes de ingresos. La audiencia es reconocida y ensalzada por participar en el mundo narrativo a través del medio de su elección. (Gomez en Kalogeras, 2014: 23)

Con todo ello, el *transmedia storytelling* podría concebirse en base a todos los aspectos contemplados y tomar forma a partir de la definición que aporta Jenkins (2006: 21):

La narración transmediática es el arte de crear mundos. Para experimentar plenamente cualquier mundo de ficción, los consumidores deben asumir el papel de cazadores y recolectores, persiguiendo fragmentos de la historia a través de canales mediáticos, intercambiando impresiones con los demás mediante grupos de discusión virtual, y colaborando para garantizar que todo aquel que invierta tiempo y esfuerzo logre una experiencia de entretenimiento más enriquecedora.

Al fin y al cabo, transmedia “es más que mero marketing o entretenimiento franquiciado. Es el reino de historias en cuyo borde la realidad finaliza y la ficción comienza” (Philips, 2012: 5). Y con el fin de comprender cómo se organiza este *transmedia storytelling*, se hace necesario aproximarse tanto a su triple dimensión cronológica, como a sus principios, estrategias y mecánicas, aspectos en los que se centran los epígrafes recogidos a continuación.

1.3.3 Triple cronología de las nuevas formas narrativas: la historia, el discurso y la experiencia

El fenómeno del *transmedia storytelling* está fuertemente vinculado a la noción de “narrativa compleja” (Bourdaa, 2013) y a la idea de un “discurso posnarrativo” (Abril, 2003), en la medida en que abarca relatos fragmentados y no lineales. En este sentido, frente a la narrativa tradicional, entraña nuevos retos en lo que respecta a la organización temporal de las historias que relata.

A la luz de los nuevos tiempos que corren y ante la aparición de las nuevas tecnologías, cabe preguntarse si la estructura clásica sigue vigente en las narraciones interactivas, y si la labor del autor y del lector en este tipo de textos creados expresamente para materializarse en soportes informáticos

interconectados mediante redes de telecomunicaciones, sigue siendo la misma. (Postigo, 2002: 188)

Para Pratten (2011), el relato transmedia tiene dos componentes: la historia, que es “el mundo que se crea con todos los personajes extendiéndose en orden cronológico”, incluyendo además el género, las localizaciones o las tramas, mientras que la experiencia es “el modo en que el mundo de la historia va siendo revelado a la audiencia” (Pratten, 2011: 37) en base a diferentes parámetros como la temporalización, la función que desempeñan las plataformas involucradas, el grado de interactividad proporcionado o la capacidad de participación que se otorga a la audiencia. Más concretamente, identifica dentro de la experiencia transmedia seis elementos: historia, experiencia, audiencia, plataformas, modelo de negocio y ejecución, y señala que “el objetivo es lograr que los seis componentes funcionen conjunta y armónicamente, apoyando y reforzándose entre sí” (Pratten, 2011: 4). En este sentido, no debe confundirse esta división con la que concierne a la historia y el discurso, ya que la experiencia alude a una serie de factores que condicionan el modo de consumo más allá de la simple construcción de un discurso a partir de la mediatización de una historia; menos aún cuando Giovagnoli (2011: 57) afirma que “un relato transmedia es algo así como la suma de diferentes historias que han sido cortadas y ubicadas en múltiples medios, pero que cada una de ellas se encuentra desarrollada en base a la estructura aristotélica de los tres actos”.

Frente a la doble cronología de la narrativa tradicional, la transmediática presenta una triple dimensión en la que, a la cronología de la historia y la del discurso, se suma la relativa a la experiencia que proporciona el acceso a las piezas. A pesar de que “los tiempos de producción se alinean para asegurar una temporalidad coherente entre las distintas plataformas implicadas” (Evans, 2011: 36), la experiencia de consumo transmedia depende del modo en que los distintos consumidores acceden a las piezas. Si algo define a las narrativas transmediáticas es su capacidad para generar ficciones capaces de dinamitar la linealidad del relato y dinamizar un consumo proactivo por parte de la audiencia.

Cuando se trata de la relación entre la representación narrativa y lo que se está representando –es decir, las diversas situaciones locales que se encuentran, de alguna manera, dentro de un mundo de la historia global–

podemos distinguir generalmente entre el *espacio de la representación* y el *espacio representado*, así como entre el *tiempo de la representación* y el *tiempo representado*. (Thon, 2016: 47)

A través de mecánicas no muy distintas de las que emplea gran parte del ocio digital, tales como la interactividad o la inmersión en mundos ficcionales, se ofrece a los llamados *vup* la posibilidad de organizar los acontecimientos de la historia de forma personalizada, dando lugar a un discurso acorde a sus intereses y deseos de implicación.

Al poner en relación cada una de las extensiones que forman parte del canon, las audiencias obtienen cierta sensación de que cada uno de los componentes entra en relación con los demás. Incluso si las extensiones de un medio concreto no incorporan referencias explícitas a sucesos que tienen lugar en extensiones de otros medios, la cronología provee conexiones implícitas entre ellos. (Long, 2007: 41)

Adoptando un enfoque similar, Bordwell (1996: 34) afirma que “cuando los acontecimientos están organizados fuera del orden temporal, los perceptores intentan colocar esos sucesos en una secuencia. Y las personas buscan conexiones causales entre los acontecimientos tanto en anticipación como en retrospectiva”. Así, del mismo modo que lo hacían en las narrativas tradicionales, toman aquí importancia nuevamente los fenómenos denominados “discurso interior” (Eichenbaum, 1971) y “montaje lector” (Jensen, 1997), ya que las experiencias proporcionadas se ven definidas tanto por la organización del material narrativo en la mente del “lector” como por el propio tiempo que requiere la “lectura”. Los consumidores de nuevas formas narrativas como la transmedia, llevan a cabo una navegación –o exploración– a través de diferentes medios que, condicionada por las propias características de cada uno de ellos, les permite establecer una relación u otra con los textos a los que dan soporte. Y respecto a los textos, se produce otro fenómeno igualmente originario de la narrativa tradicional como es la serialidad, que adquiere también aquí un carácter fundamental.

En la narración transmedia, la serialidad emerge como un componente clave para la expansión del relato a través de las fronteras, [puesto que puede] funcionar como una serie de escalones de piedra, siendo cada piedra un

evento que conduce al siguiente capítulo – y siendo el salto entre las piedras una metáfora del modo en que los lectores se mantienen enganchado para saber qué sucederá después. (Freeman, 2014: 42)

Sin embargo, como señalan Hernández-Pérez y Ferreras (2014: 29), “esta historia desplegada o serial no adopta generalmente una estructura episódica clásica a lo largo de una única línea de tiempo”, como sucede en las narrativas tradicionales, “sino que se expande radialmente alrededor de una línea de tiempo a la que llamamos “narrativa central”, conformando líneas de tiempo autónomas por sí mismas”. Las narrativas transmedia, en este sentido, son *hiperseriales* (Murray, 1997), pues contribuyen a una experiencia de ficción de mayor alcance a la que proporcionan sus historias individuales de forma independiente (Jenkins, 2006). En las narrativas transmedia “no existe una gran conclusión al final de cada medio, sino que se trata más bien de una esquina” (Dena, 2008: 132), de un repliegamiento a la espera de ser desplegado y dar lugar a nuevos senderos que transitar.

Antes de abordar las diferentes estrategias que se emplean para la transmediación de productos, parece conveniente abordar otro tipo de narraciones como son las narrativas modulares, que han alcanzado un éxito considerable durante las últimas dos décadas y poseen ciertos puntos de conexión con las transmedia.

1.3.4 Narrativas modulares

Las “narrativas modulares” (Cameron, 2006) reúnen una serie de estrategias bien diferenciadas pero con un punto en común: la construcción del relato a partir de trozos (González Requena, 1999), de fragmentos (Manovich, 2002), dotando de una mayor o menor capacidad al espectador para intervenir en su manipulación. Desde las *mind-game films* (Buckland, 2009) hasta las obras *art-house* de Peter Greenaway o Godfrey Reggio, pasando por los múltiples experimentos llevados a cabo en el Instituto de Telecomunicaciones e Información de California (Calit2), son muchas las diferentes formas que adopta este tipo de narrativa que se erige sobre la ruptura de la linealidad y la puesta en relación de bloques cerrados. Aunque con frecuencia son entendidas como sinónimas de las “narrativas de base de datos” (Manovich, 2002; Cubitt, 2005), es conveniente aclarar que presentan

ciertas diferencias y se asemejan a otros fenómenos más cercanos al *remix*, el cine experimental o el videoarte, hasta el punto de que Manovich (2001: 225) las separa del *storytelling* afirmando que “la narrativa y la base de datos son enemigos mortales”.

En la mayoría de los casos, las narrativas modulares se relacionan con películas como *Pulp Fiction* (*Pulp Fiction*, Quentin Tarantino, 1994), *Irreversible* (*Irreversible*, Gaspar Noé, 2002), *Memento* (*Memento*, Christopher Nolan, 2000) u *Olvidate de mí* (*Eternal sunshine of the spotless mind*, Michel Gondry, 2004), en las que el espectador ha de realizar un ejercicio mental de reorganización de los distintos fragmentos que presencia en pantalla para ordenarlos y dotarlos de sentido. Sin embargo, en muchos casos existe al mismo tiempo, aunque a otro nivel, un juego dentro de la cabeza del propio protagonista, tal y como sucede en filmes como *El árbol de la vida* (*The tree of life*, Terrence Malick, 2011), *Carretera perdida* (*Lost highway*, David Lynch, 1997), *The game* (*The game*, David Fincher, 1997) o *Mulholland Drive* (*Mulholland Drive*, David Lynch, 2001). Todas estas cintas buscan dinamitar la recepción pasiva que fomenta el cine más convencional e involucrar al espectador, en primer lugar, en un proceso de interpretación de las distintas unidades de significado que componen el texto fílmico y, seguidamente, en su puesta en relación para la decodificación del mensaje, que se verá condicionado por las características de cada individuo. De este modo, la película acaba asemejándose a un conjunto de piezas que el espectador debe ensamblar como si de un puzzle se tratase. No es de extrañar por tanto que autores como Buckland (2009) hablen de *puzzle films*, aunque es importante destacar que no se trata de una yuxtaposición caprichosa e ilógica, sino que todo aspira a la obtención de un relato que, a pesar de estar abierto a múltiples formas e interpretaciones, esté dotado de sentido.

David Bordwell, al analizar películas como *Corre Lola, corre* (*Lola rennt*, Tom Tykwer, 1998), *Dos vidas en un instante* (*Sliding doors*, Peter Howitt, 1998) o *Código Fuente* (*Source code*, Duncan Jones, 2011) se refiere a este tipo de narrativas como *forking-path narratives* (Bordwell, 2002), rescatando así un término que tiene su origen en el relato de Borges “El jardín de los senderos que se bifurcan” (1948) y que atraviesa gran parte de la amplia obra del escritor argentino. Esta bifurcación a la que alude Bordwell está relacionada con la multidireccionalidad del relato,

que hace posible la existencia de varios tipos de evolución de una misma trama de partida y, como es lógico, la coexistencia de varias versiones de una misma historia. Por consiguiente, este fenómeno genera distintas aproximaciones a una misma narración, tal y como afirma Branigan (2002) cuando dice que las narrativas de caminos que se bifurcan propician interpretaciones que se bifurcan igualmente.

Las narrativas modulares, pese a que en algunos casos sí permiten una interacción directa de los espectadores con la propia narración, como sucede en los largometrajes *I'm your man* (*I'm your man*, Bob Bejan, 1992) –considerada la primera película interactiva–, *Switching: An Interactive Movie* (*Switching: An Interactive Movie*, Morten Schjødt, 2003) o el cortometraje español *Exit* (*Exit*, Adrián Silvestre y Beatriz Santiago, 2012), se ofrecen normalmente bajo la forma de textos cerrados, no alterables de forma alguna. No obstante, existen numerosos ejemplos de documentos narrativos que han sido modificados con muy distintos fines para dar lugar a nuevas versiones, tanto por parte de la propia industria como de artistas y usuarios, tal y como sucede en los remontajes en orden cronológico de las dos entregas de la trilogía de *El Padrino*, conocida como *El Padrino épico* (*The Godfather Saga*, Francis Ford Coppola, 1977) o en la *chronological edition* de la trilogía de *Infernal Affairs* (*Infernal Affairs*, Lau Wai Keung, 2002-2003), que ofrece un nuevo montaje de las tres cintas atendiendo al orden de la historia. Así mismo, existen otros casos paradigmáticos como el proyecto artístico *The clock* (2010), del estadounidense Christian Marclay:

The clock es un montaje en una sola pantalla de fragmentos de cine y televisión, a veces de tan solo un segundo, a partir de varios miles de películas [...] que contengan referencias al tiempo. [...] Pero el hecho crucial sobre el montaje de Marclay es que es temporalmente específico: si entras en la instalación a las 5:15, los relojes de la pantalla muestran las 5:15. Ven a media noche, y el Big Ben estará dando las doce. *The clock* está perfectamente sincronizado y calibrado: es, en sí mismo, a todos los efectos, un reloj completamente funcional. (Ruiz, 2014: 24-25)

Este tipo de narrativas modulares se emparentan con las narrativas transmediáticas en la medida en que fomentan una construcción del discurso a partir de las diferentes piezas. Sin embargo, mientras que las primeras tienden a

poner en relación esas piezas dentro de un mismo texto, condicionando su disfrute al acceso a ese documento y limitando la capacidad de intervención del espectador, en las segundas cada pieza equivale a un texto, posibilitando que sean los propios usuarios los que, accediendo a unos textos u otros, y haciéndolo en un orden determinado, configuren su propio discurso. No obstante, a pesar de esas diferencias notables, existe una dinámica muy similar en el consumo de este tipo de narraciones, que se ve determinado por el grado de conocimiento y comprensión de la diégesis que adquieren los consumidores en función de su capacidad para desentramar el contenido de las piezas y las interrelaciones existentes entre ellas.

1.3.5 Elementos de la narrativa transmediática

Tal y como se vio anteriormente, cuando se realizó la revisión teórica del *transmedia storytelling* y se aunaron en una definición los puntos de vista coincidentes que han acabado aceptándose e imponiéndose, las narrativas transmedia están constituidas por diversos textos que, de forma autónoma, se presentan como relatos dotados de sentido completo pero, aun así, interconectados por la serialidad y la ausencia de clausura. Con independencia de las estrategias de continuidad que puedan existir entre los distintos textos, cada uno de sus fragmentos se construye en base a los mismos principios que rigen la narrativa tradicional. Por este motivo, podríamos reconocer en ellos aquellos componentes que, según Chatman (1978), conforman los relatos audiovisuales en las narrativas clásicas, esto es, personajes, sucesos, localizaciones y objetos, a pesar de que, como ocurría en aquellas, otros académicos ponen también en valor otros componentes.

Todos estos componentes, todos estos elementos –tramas, argumento, personaje, escenario y, hasta cierto punto, estilo/tono- (que conforman los otros elementos)- son valiosas partes de nuestra propiedad intelectual. Si nuestra propiedad intelectual es sólida, todos trabajarán juntos para apoyarse, y si no, habrá problemas. Como transmediadores, tenemos que comprender de qué manera estas partes encajan en lo que se considera un puzle tridimensional; moviendo o cambiando una de las piezas de forma

equivocada podría echarlo todo por tierra. (Dowd, Niederman, Fry y Steiff, 2013: 6)

Esta afirmación es completamente aplicable a aquellos componentes que se consideran inamovibles. Siguiendo a Chatman (1978), y dada la especial relación existente entre los distintos productos que constituyen una narración transmedia, estos cuatro componentes adquieren nuevas características y satisfacen diferentes funciones con respecto a aquellas que les definen cuando se integran en relatos que son distribuidos a través de un único medio y, por consiguiente, no se expanden a través de otras plataformas o modos.

Frente a los caracteres de cualquier ficción tradicional, los personajes de las narraciones transmedia se van configurando a partir de sus distintas apariciones en los relatos que conforman esa narrativa central o *macrostory* (Scolari, 2009: 598), transformándose en relación a los aspectos que le caracterizan en otras piezas. Los personajes que pueblan ficciones transmedia pueden verse expuestos a infinitud de sucesos, que les afecten de muy distintos modos y contribuyen a su configuración. Así, de la misma forma, sus rasgos definitorios condicionan la manera en que se desenvuelven ante los acontecimientos que se producen en las distintas piezas. Ambos aspectos funcionan tal y como lo hacían en la narración tradicional; algo que no resulta extraño si tenemos en cuenta que, como se expuso anteriormente, cada pieza funciona en este sentido como un texto autónomo. Sin embargo, experimentan variaciones cuando los consumidores se aproximan a los textos asumiendo que entre ellos existe una relación de continuidad. Los sucesos acaecidos en unas piezas pueden repercutir en la forma en que los espectadores experimentan otras, logrando así que un mayor conocimiento del modo en que han funcionado los cuatro componentes en otros textos influya en la percepción de una pieza concreta.

En un medio encontramos a los personajes atravesando un arco narrativo, pero puede que después profundicemos y descubramos un arco narrativo previo que haga los más actuales más significativos. Este es uno de los aspectos más atractivos del transmedia: el efecto acumulativo de profundizar en el tiempo y el espacio. (Dena, 2008: 133)

Precisamente las relaciones espacio-temporales existentes entre las diferentes piezas condicionan enormemente los distintos modos en que se

producen esas aproximaciones para acabar repercutiendo en un determinado conocimiento y, lo que es más importante, una experiencia propia. Se trata de lo que Genette (1972) llama “modo” del relato, refiriéndose a que “un relato puede proporcionar más o menos información sobre la historia que cuenta, puede proporcionarla desde un determinado punto de vista y filtrarla a través del saber de un personaje” (Aumont y Marie, 1993: 150).

Si se parte de la idea de que en este tipo de narrativas, “los diferentes componentes mediáticos –películas, videojuegos, una novela gráfica– están tan entrelazados que un personaje puede salirse del escenario del juego y aparecer en la película en un suspiro” (Phillips, 2012: 15), asumiendo así que existe una relación de estricta continuidad, la sensación de fragmentación del texto será considerablemente mayor. Sin embargo, no puede perderse de vista que en las narrativas transmedia, del mismo modo que en la ficción seriada, “algunos arcos dramáticos fluyen libremente de un episodio a otro y después desaparecen durante un número de episodios mientras que el personaje implicado se introduce en otro arco dramático que puede pertenecerle o, por el contrario, corresponder a otro personaje” (Dowd, Niederman, Fry y Steiff, 2013: 118-119), solo que esa discontinuidad se produce entre todo tipo de piezas, no necesariamente presentadas bajo la forma de episodios. De hecho, en lo que respecta a los sucesos que tienen lugar en esos distintos episodios, “los satélites no tienen por qué ocurrir en la proximidad inmediata de los núcleos, porque el discurso no es equivalente a la historia” (Chatman, 1978: 71-72), pero el personaje sí ha de mantener la coherencia entre piezas. No en vano, al hablar del arco de transformación del personaje, Giovagnoli (2011: 113) dice lo siguiente:

A fin de describir el proceso de desarrollo interno del personaje protagonista de una ficción transmediática, el autor debe distribuir equitativamente pistas en los múltiples medios involucrados y relatar cuidadosamente historias que sean, al mismo tiempo, estimulantes y capaces de generar, en sus respectivos públicos y tanto como sea posible, un proceso de compartición y cooperación.

En este sentido, parece evidente que la configuración del personaje tanto en cada una de las piezas como a través de ellas, así como del resto de componentes con los que se relaciona y a través de los cuales se desarrollan las distintas

historias que protagoniza, resulta imprescindible para que las narrativas transmedia exploten las múltiples posibilidades a su alcance, haciendo uso de estrategias, principios y mecánicas que se desarrollarán en el siguiente epígrafe, que pretende aportar las claves necesarias para llevar a cabo la transmediación de cualquier producto ficcional que se preste.

Entre las múltiples estrategias que emplea el *transmedia storytelling* se halla la inclusión de nuevas tramas y versiones de los personajes conocidos, así como de nuevas versiones de los mismos, realizando de este modo un aporte inédito de gran importancia en el sentido de que proporciona un nuevo enfoque sobre la narración. Sin embargo, para que exista coherencia entre esas distintas aproximaciones, “los existentes narrativos deben permanecer iguales de un suceso a otro; si no, debe haber una explicación (implícita o explícita)”. (Chatman, 1978: 40). En este sentido, queda patente que, independientemente de que el personaje posea una importancia fundamental en estas narrativas, el mundo se erige como el verdadero componente unificador. Actualmente, al contrario de lo que sucedía en el pasado, en las narrativas transmedia se otorga una mayor relevancia al mundo que al personaje (Bertetti, 2014), por lo que podría considerarse que se ha producido un cambio de las franquicias *character-oriented* (Scott, 2009) a las franquicias *world-oriented*, que, como afirma Guardia Calvo (2013: 265), dan lugar a “una nueva narración que no construye historias o personajes, sino mundos”.

1.4 TRANSMEDIACIÓN DE PRODUCTOS FICCIONALES

En epígrafes previos se ha puesto de manifiesto de muy distintas formas que la experiencia transmediática denomina a un elaborado proceso que, a través de mecanismos complejos, condiciona el modo en que cada uno de los espectadores transita el universo ficcional, construyendo así un discurso propio a partir de los distintos fragmentos del relato contenidos en cada una de las piezas. Aludiendo a aspectos de muy distinto tipo, desde los puramente narrativos hasta aquellos otros que atañen a la heterogeneidad de los diferentes consumidores y a las distintas modalidades y contextos de consumo, se trata de una experiencia fundamentada en el principio de que no existe un único camino transitable. Por el contrario, se ofrecen multitud de senderos en los que el usuario puede adentrarse,

trazando su propio itinerario e incluso creando nuevas rutas alternativas abiertas a otros caminantes que, como él, desean disfrutar de un viaje que carece de un destino concreto. Al fin y al cabo, tal y como afirma Pratten (2011:4), “el proyecto transmediático no es un proceso lineal sino iterativo, en el que el usuario parte de unos supuestos y gira dentro de un bucle, redefiniendo, modificando y aumentándolo con cada paso”.

Sin embargo, a pesar de haberse realizado todas estas afirmaciones con el respaldo de algunos de sus principales estudiosos, no se han desarrollado los distintos principios, estrategias y mecánicas que posibilitan la transmediación de contenidos. Por este motivo, la definición de cada uno de estos aspectos resulta imprescindible para comprender, por una parte, de qué manera se interrelacionan las distintas piezas que conforman el *transmedia storytelling* para ser concebidas como tal, y, por otra, cuáles son las claves necesarias para que un producto monomediático y erigido sobre una narrativa tradicional pueda derivar en una narrativa transmedia. De una u otra forma, lo que se convierte en una necesidad irrevocable es el hecho de comprender en qué consiste la transmediación y cómo ha de ser llevada a cabo en los distintos contextos, siempre según los objetivos que se persigan en relación tanto al contenido como a las plataformas, los modos de consumo y el perfil de las audiencias.

A este respecto, Rueda y Galán (2013: 187) aportan la siguiente definición del concepto “transmediación”:

Derivas discursivas generadas desde una matriz específica que puede advertirse como “mundo” o “universo”, y que transitarían a través de diferentes medios, soportes y ventanas. Desde esta perspectiva, transmediación invoca las nociones de flujo, sincretismo y multiexplotación, así como formas de interacción entre el texto, el contexto y la audiencia.

Reconocen de este modo la existencia de un mundo o un universo que actúa como núcleo, como elemento central de la experiencia, alrededor del cual se lleva a cabo un gran despliegue de medios, modos y contenidos. Sin embargo, pese a la diversidad de estrategias llevadas a cabo y las múltiples interrelaciones que se establecen entre ellas, así como a la dispersión de los contenidos y productos que forman parte de ese mundo, el proceso de transmediación hace posible que se alcance la unidad a través del *storyworld* y, en muchos casos, también a través del

storytelling. Giovagnoli (2011: 16-17), de hecho, pone el acento precisamente en este último aspecto, considerando que esa *transmediation* supone la creación de “una nueva geografía del relato, que requiere que el autor y la audiencia admitan compartir ciertos espacios fijos y seguros, incluso si éstos pueden ser alterados de distintas formas”.

Desde estas dos perspectivas, por tanto, podría afirmarse que la transmediación se apoya fundamentalmente en tres pilares: la difusión entre soportes, la interconexión de contenidos y, por último, la existencia de relaciones horizontales y verticales entre productores y consumidores; tres pilares que repercuten indudablemente en el modo de comunicar, por lo que el *storytelling*, en mayor o menor medida, posee siempre cierta presencia. Así lo estiman Rodríguez Ferrándiz y Peñamarín (2013: 11), que comentan que “cabría preguntarse si hoy día una narración que pretende alcanzar una dimensión pública puede permitirse no ser transmedial. Es decir, si la transmedialidad hoy día no se ha vuelto funcional a la narratividad”. La prensa escrita, los largometrajes cinematográficos, las novelas, los spots publicitarios o las series de televisión más recientes dan buena muestra de ello, llevando a cabo estrategias que les permitan estar presentes en más de un lugar, creciendo y adquiriendo una mayor complejidad en otros emplazamientos, expandiendo así el contenido y el alcance de sus mensajes. Jenkins (2003) puso de manifiesto esta tendencia cuando, en el artículo de *Technology Review*⁸ que asentó las bases de esta transmediación, afirmaba que “los niños que han crecido consumiendo y disfrutando *Pokemon* a través de los medios van a esperar el mismo tipo de experiencia de *El Ala Oeste de la Casa Blanca* cuando crezcan”. De algún modo, esta afirmación recoge el más esencial de los principios de la narración transmedia, aquel sobre el que se erige de forma más evidente esta nueva forma de contar historias: la experiencia. Los distintos procedimientos que se llevan a cabo a la hora de transmediar un producto buscan, ante todo, generar una experiencia de consumo satisfactoria desde todos los puntos de vista posibles, ya posean un carácter comercial, narrativo o social.

La gran diversidad de principios, estrategias y mecánicas que pueden emplearse a la hora de construir esta experiencia son tan variados y heterogéneos,

⁸ <http://www.technologyreview.com/news/401760/transmedia-storytelling/> (Consulta: 11/07/2016)

y presentan tal nivel de interconexión en muchos casos, que resulta complicado delimitarlos en categorías. Por este motivo, los siguientes epígrafes pretenden poner en valor aquellos que resultan más significativos y que, por tanto, han de ser tenidos en cuenta a la hora de aproximarse a cualquier proceso de transmediación, ya sea para estudiarlo desde el ámbito académico o para llevarlo a cabo desde el de la producción.

1.4.1 Principios del *transmedia storytelling*

Cuando Jenkins (2009) presentó en su blog *Confessions of an Aca-Fan*, a través de dos entradas tituladas “The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling”⁹ y “The Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling”¹⁰, los que consideraba los principios del *transmedia storytelling*, éstos adquirieron enseguida un sentido de oficialidad. Analizando los fenómenos más representativos de esa llamada “cultura de la convergencia”, y apoyándose en algunos de los casos que mejor recogían sus características, extrajo las principales dinámicas en que se basan las narrativas transmedia. De algún modo, las distintas aproximaciones que había realizado al fenómeno transmediático adquirirían su forma definitiva bajo esos siete principios que, lejos de presentarse como un heptálogo que había de ser cumplido de forma completa e irrevocable, definía los modos en que estas nuevas narrativas pueden desplegarse en el marco de una sociedad definida por la convergencia mediática, la inteligencia colectiva y la cultura participativa.

Jeff Gomez (2007), vicepresidente de Starlight Runner Entertainment, empresa centrada en la producción de franquicias transmedia, aportó por su parte ocho principios propios a partir de los aportes previos realizados por Jenkins (2003, 2006), que, pese a coincidir con los de éste en algunos de los aspectos

⁹ http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html#sthash.q3gdIqyi.dpuf (Consulta: 23/01/2017)

¹⁰ http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html#sthash.VqJKbTbi.dpuf (Consulta: 23/01/2017)

fundamentales, introducían algunos matices dignos de consideración¹¹. Los principios defendidos por Gomez resultaban mucho más restrictivos en algunos aspectos fundamentales: limitaban la capacidad de originar contenidos a unos pocos visionarios, no contemplando así la posibilidad de que cualquier persona pudiese realizar aportes sin necesidad de ocupar un lugar relevante dentro de la industria; concebían que la estrategia de distribución a través de varios medios debía estar planificada desde el origen; establecían un mínimo de tres plataformas de distribución; y exigían que existiese una sola visión del *storyworld*. No es de extrañar, sin embargo, que existiesen estas discrepancias entre las visiones de Jenkins (2009) y Gomez (2007) si se tiene en cuenta que el primero procede del mundo académico y el segundo, en cambio, pertenece al ámbito de la producción audiovisual. El enfoque por parte de éste último de aspectos como la autoría, las dinámicas de producción, la coordinación de medios o la gestión de derechos, defendía la necesidad de que los productores poseyesen un control total de la franquicia.

Fruto de estos dos enfoques, que persisten en la actualidad, el transmedia se ha estudiado desde el ámbito académico (Jenkins, 2003, 2006; Dena, 2008; Scolari, 2009, 2013) y también desde el profesional (Bernardo, 2011, 2014; Phillips, 2012; Prádanos, 2012). Sus diferentes perspectivas hacen que, en lo que respecta a la concepción de las narrativas transmedia, presenten posturas heterogéneas frente a este tipo de aspectos. Aunque estos principios han sido revisitados y matizados con posterioridad por el propio Jenkins (2010, 2013), no han perdido en ningún caso su validez ni tampoco su sentido inicial, por lo que, a pesar de su carácter fundacional, han de ser considerados como auténticamente canónicos.

Scolari (2013) recoge estos principios en su obra *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*, que se ha convertido en el manual de referencia en el ámbito hispanohablante. Estos principios, que juegan un papel determinante en este tipo de narraciones, se presentan, más que como premisas, como dinámicas que apoyan el complejo proceso de *storytelling* que se lleva a cabo a través de ellas.

¹¹ Jill Golick, afamada guionista, recoge los principios y reflexiona sobre ellos en su web personal: <http://www.jillgolick.com/2009/12/jeff-gomezs-principles-of-transmedia-narrative/> (Consulta: 11/04/2016)

Tabla 2. Principios del *transmedia storytelling*

<i>Spreadability</i> (Expansión) vs. <i>Drillability</i> (Profundidad)
<p>La <i>spreadability</i> se refiere a la capacidad que posee la narrativa para dispersarse, para expandirse, incrementando su complejidad narrativa y encontrando nuevas formas de monetización a través de las diferentes piezas resultantes. La <i>drillability</i>, por el contrario, no tiene que ver con la expansión sino con las posibilidades que presenta la narrativa de ser explorada en profundidad, ofreciendo posibilidades de expansión a la audiencia, por lo que ambos fenómenos se hallan estrechamente relacionados.</p>
<i>Continuity</i> (Continuidad) vs. <i>Multiplicity</i> (Multiplicidad)
<p>La continuidad y la multiplicidad se encuentran también muy interrelacionadas, en tanto que implican la existencia de una mínima coherencia entre las distintas piezas que permita que se conciban como parte de una misma narración (<i>continuity</i>), al tiempo que hacen posible la coexistencia de diferentes versiones de los elementos que las integran (<i>multiplicity</i>).</p>
<i>Immersion</i> (Inmersión) vs. <i>Extractability</i> (Extraibilidad)
<p>La inmersión se traduce en el modo en que la narrativa transmedia permite que el consumidor habite los mundos a los que da origen, sintiéndose parte de ellos. La extraibilidad, en cambio, no implica que el consumidor pueda pasar a formar parte de esos mundos ficticiales, sino que los elementos ficticiales puedan tomar forma en el mundo real bajo la forma de piezas ficticiales (el diario de un personaje), informativas (el periódico de una ciudad ficticia) o publicitarias (una marca de ropa creada en la ficción).</p>
<i>Worldbuilding</i> (Construcción de mundos)
<p>El <i>worldbuilding</i> es el proceso de construcción de un mundo ficcional asociado a la narrativa transmedia que posea unos elementos y unas leyes perfectamente definidas, de manera que posea una diégesis propia y pueda ser fácilmente identificado por la audiencia.</p>

<i>Seriality</i> (Serialidad)
La serialidad consiste en la interrelación entre los distintos fragmentos que están dispersos a través de diferentes plataformas y que integran la narrativa transmedia, de manera que se retroalimenten y ofrezcan, al ser ensamblados, una narración más compleja y completa.
<i>Subjectivity</i> (Subjetividad)
Ante la implicación de diferentes plataformas que dan soporte a muy distintos tipos de contenidos, por un lado, y la existencia de diferentes tipos de públicos con intereses y deseos diferenciados, la subjetividad se presenta como el principio que hace posible la convivencia de diferentes puntos de vista sobre una misma narración y sus distintas partes.
<i>Performance</i> (Realización)
La <i>performance</i> se refiere al rol protagonista que otorgan las narrativas transmedia a sus consumidores, convirtiéndoles en seguidores con capacidad para participar de ellas en muy distintos grados, que van desde la simple difusión de las piezas existentes hasta la creación de piezas propias que realicen algún tipo de aporte.

Fuente: Elaboración propia a partir de los principios de Jenkins (2009)

Estos principios se ven perfectamente complementados por las premisas que señalan Smith (2009) y Giovagnoli (2011) como necesarias para que exista una auténtica narración transmedia. Smith (2009: 66-67) indica que es necesario que se construya un mundo bien amueblado que permita dar soporte a varias líneas narrativas, que existan huecos en ese mundo que puedan ser rellenados con extensiones, que cada una de esas extensiones desarrolle una experiencia satisfactoria y que se recompense a aquellos consumidores que las exploren. Giovagnoli (2011: 16-17), por su parte, además de aludir a la necesidad de que existan varias plataformas, destaca como requisitos que cada una de ellas aporte un valor diferenciado al relatar historias diferentes y que se fomente la participación y co-creación de las audiencias.

Tanto los principios de Jenkins (2007) como los matices aportados a raíz de ellos por éstos y otros autores, requieren de una serie de estrategias que permitan

su cumplimiento, capaces de apoyar los distintos procesos que entraña el *transmedia storytelling* y permitirle evolucionar satisfactoriamente, aplicando sus principales potencialidades en la construcción de futuras narrativas de este tipo.

1.4.2 Estrategias de la narrativa transmedia

Las narrativas transmedia se valen de numerosas estrategias para proporcionar una experiencia que trascienda los límites de la narrativa tradicional y, en muchos casos, incluso los de la propia narrativa en sí misma. Las interrelaciones existentes entre distintas plataformas y entre los contenidos difundidos a través de ellas, ya mencionadas con anterioridad desde diferentes perspectivas, se ven apoyadas por diversas técnicas que no solo las hacen posibles sino que además animan a que alcancen niveles más complejos. Al fin y al cabo, el tránsito a través de estos distintos soportes, generando prácticas diferentes a aquellas que posibilitaban los medios tradicionales, es lo que dota de auténtico interés a estas narraciones. Como afirma Giovagnoli (2011: 16-17), “explorar el universo narrativo de una historia usando el transmedia es incluso más una cuestión de experiencia que de uso” y se erige como “una excelente oportunidad para influenciar al *homo ludens* de hoy día, que está deseando adoptar roles nuevos y más activos en la creación de ficciones”. Este *homo ludens*, cuya denominación fue instaurada por Huizinga (1972), nombra a un tipo de humano cuyo desarrollo se encuentra condicionado por la práctica de juegos –en el sentido más tradicional del término–. Frente a él, Scolari (2013) propone el término *homo videoludens* con el fin de acoger la visión de Pérez Latorre (2012) acerca de las prácticas videolúdicas y definir a un espécimen más evolucionado que desarrolla su *ludus* de forma significativa a través de los videojuegos.

Este nuevo eslabón evolutivo conlleva cambios significativos en la forma de consumir medios que se traducen en la necesidad de encontrar nuevas maneras de plantear la creación de productos. En su artículo “*Creating Core Content in a Post-Convergence World: Licensed to Death*” (2000)¹², Brenda Laurel reflexiona sobre los cambios que deben realizarse en consecuencia, atendiendo al modo en que se

¹² http://www.tauzero.com/Brenda_Laurel/Recent_Talks/ContentPostConvergence.html (Consulta: 09/04/2017)

han visto modificadas las franquicias mediáticas en términos comerciales y de autoría.

La autoría tradicional es formal, es decir, se piensa primero en la forma del drama, de la novela o del juego, y dicha forma guía la selección y disposición de los materiales. La nueva forma de autoría es de naturaleza material, es decir, se pone el énfasis en el desarrollo de materiales que pueden ser seleccionados y dispuestos para producir muchas formas diferentes. (Laurel en Montoya, Vásquez Arias y Salinas Arboleda, 2013: 144)

Las estrategias empleadas en la narración transmedia han de ser, por consiguiente, diferentes a aquellas que rigen la narración tradicional.

Los conglomerados mediáticos pueden atraer diversas audiencias a sus franquicias a través de varios puntos de entrada –películas, revistas, programas televisivos, noticiarios– y continuar bombardeándoles con promociones en prácticamente cualquier otro medio. A pesar de su ubicuidad, las promociones entre soportes tradicionales están perdiendo efectividad. Las personas son bombardeadas de forma tan intensa con anuncios y patrocinios que están capacitándose para ignorarlos. Como resultado, las corporaciones mediáticas han descubierto que creando un vínculo emocional hacia un producto se pueden obtener consumidores más receptivos y leales. (Smith, 2009: 11)

Para Bourdaa (2013: 211), el verdadero poder del *transmedia storytelling* reside en “proporcionar pistas, acoger nuevos seguidores, adaptar historias para diferentes medios y crear intertextualidad sin dependencia”. Continuando esas ideas, en una entrevista que le realizó Henry Jenkins¹³ en marzo de 2017, afirmó lo siguiente: “Cuanto más sólido sea el mundo ficcional, con personajes verosímiles y lugares originales, más jugarán con él, crearán alrededor de él y discutirán sobre él las audiencias y los fans. Ésta es la clave de una estrategia transmediática satisfactoria”. Sin embargo, para que estas dinámicas adquieran sentido, se hace necesario que existan consumidores implicados, que en el ámbito transmedia reciben el calificativo de *fans*. Jenkins (2012: 36) reconoce como fans tanto a “los seguidores que únicamente están entregados a un programa o una estrella”, que

¹³ Disponible en: <http://henryjenkins.org/page/2> (Consulta: 4/03/2017)

reciben el adjetivo de *casuales*, como a “aquellos otros que usan piezas individuales como puntos de entrada a una comunidad de fans más amplia, conectando con una red intertextual compuesta por varios programas, películas, libros, cómics y otros materiales populares”, que se consideran *hardcore* y acaban constituyendo el núcleo duro de las comunidad de fans o *fandom*. Es importante respecto al *fandom* mencionar que no se realiza una separación formal entre lectores y escritores, puesto que se entiende que unos u otros seguidores pueden, en mayor o menor medida, convertirse en prosumidores. Scolari (2009: 600) considera a este respecto que los “consumidores pueden participar en la expansión del mundo ficcional [...], creando nuevas situaciones y personajes”.

Con los fines anteriormente expuestos, y buscando apoyar las tendencias de consumo de los distintos tipos de seguidores, se presentan las estrategias tan valiosas como la *negative capability*, el *validation effect* y la *additive comprehension*. La primera de estas estrategias, la llamada *negative capability* (Long, 2007: 53) o capacidad negativa consiste en “construir huecos estratégicos dentro de una narración para evocar en la audiencia una exquisita sensación de incertidumbre, misterio o duda”. Se presenta así como una valiosa oportunidad para mantener el interés de la audiencia e incitarla a acceder a otras piezas de la franquicia.

Simple alusiones a personas, lugares o sucesos externos a la narración proporcionan pistas acerca de los personajes y del mundo en el que se desarrolla la historia. Esto anima a los espectadores a rellenar los huecos en su propia imaginación mientras que les deja con la curiosidad por saber más. (Long, 2007: 54)

En este sentido, puede asumirse como un fenómeno intrínseco a toda narración que se preste, en la medida en que cualquier detalle mostrado o mencionado en el texto puede despertar el deseo de los consumidores por alcanzar un mayor conocimiento acerca de él. Los personajes, los sucesos, las localizaciones e incluso los objetos se ven afectados por esa estrategia, y, de hecho, rara vez lo hacen de forma independiente. Un componente que se muestre o mencione, creará un vacío no solo en relación a sí mismo sino también a los demás. Por ejemplo, la aparición de un objeto desconocido sobre el que apenas se proporcionan datos en el texto, incitará a la audiencia a preguntarse sobre sus propias características o su origen, abriendo igualmente interrogantes relativos a

los personajes a los que perteneció, a su lugar de procedencia o a los acontecimientos en los que estuvo presente. Asimismo, del mismo modo que las lagunas de información pueden relacionarse con el pasado, podrían hacerlo con un posible futuro, abriendo así otro tipo de interrogantes con carácter prospectivo, e incluso con el mismo presente, llevando a la audiencia a preguntarse acerca de los componentes en el mismo espacio de tiempo que abarca la narración. Este último aspecto resulta fundamental porque demuestra, una vez más, el valor que adquieren las cronologías relativas al *transmedia storytelling*, que erigen sus propuestas a través tanto de precuelas y secuelas, como de otras formas como los intersticiales o las historias paralelas.

Smith (2009), por su parte, habla del *validation effect* o efecto de validación, otro fenómeno que guarda una marcada correspondencia con la *negative capability*. Para él se trata de una información que, en lugar de crear un hueco de conocimiento, lo rellena, y además lo hace de forma especialmente valiosa. Según su concepción de este fenómeno, esta nueva información “recompensa a los fans no solo con conocimiento adicional, sino también reconociendo sus esfuerzos por seguir la pista del relato a través de las diferentes extensiones transmedia” (Smith, 2009: 63). Esta forma de recompensa, adquiere una importancia fundamental en la medida en que busca dar respuesta a las incertidumbres de los consumidores, para confirmar muchas veces sus sospechas o suposiciones. Cuando las hipótesis no se confirman, se produce de forma inevitable una reinterpretación de aquello que se daba por supuesto, alterando la idea que tienen los seguidores acerca de la ficción.

A este último respecto, Long (2007) denomina *additive comprehension* al fenómeno que se produce cuando una nueva información obliga a repensar las recibidas con anterioridad, llevando a una reinterpretación de los textos y, en muchos casos, a una visión diferente e incluso opuesta de alguno o varios de sus componentes. El diseñador de videojuegos Neil Young, como recogen los extractos de la entrevista con Jenkins incluidos en *Convergence culture: Where old and new media collide* (2006), habla de *Blade Runner* (*Blade Runner*, Ridley Scott, 1982) para ejemplificar el modo en que un nuevo dato –materializado bajo la forma de una escena inédita, inexistente en el texto original– puede cambiar la concepción que tienen los espectadores del personaje protagonista.

La *additive comprehension* es un aspecto clave del entretenimiento/branding transmedia, en tanto que permite a algunos espectadores tener una experiencia más interesante (dependiendo de lo que sepan o de los medios que hayan consumido) sin disminuir de ninguna manera la experiencia de alguien que accede a la historia únicamente a través de una plataforma mediática. (Jenkins, 2006)

A raíz de esta concepción de la *additive comprehension*, recogida en su blog, Henry Jenkins afirma que el modo en que se da a conocer que existen textos que pueden proporcionar alguna información complementaria condiciona el volumen y la calidad de la conversación que se produce entre los seguidores. Para él, el hecho de alentar la creencia de que existen secretos o puntos de vista alternativos acerca de alguno de los aspectos que conforman el texto, incrementa considerablemente las posibilidades de que los seguidores se encuentren en espacios de discusión como blogs, foros o club de fans para poner en común sus impresiones y creencias acerca de la ficción que siguen con fervor. Los tres fenómenos expuestos –*negative capability*, *validation effect* y *additive comprehension*– se presentan como algunas de las estrategias más interesantes a la hora de conformar las narrativas transmediáticas, fomentando una experiencia realmente expansiva, explorativa y participativa. Sin embargo, para funcionar satisfactoriamente, han de apoyarse en otras estrategias como el *tiering* (Dena, 2007) los *points-of-entry* o puntos de entrada (Smith, 2009), y las *migratory cues* o pistas migratorias (Long, 2007), pues son precisamente estos elementos los que posibilitan una experiencia de tales características.

El *tiering* se basa en la oferta de contenidos de una misma franquicia que puedan satisfacer las necesidades de sus distintos públicos. Frente al contenido que se ofrece a través de un único medio y apunta a un público específico, se trata de “ofrecer contenidos completamente diferentes que puedan ser experimentados completamente por públicos diferenciados” (Dena, 2007)¹⁴. De este modo, se erige como uno de los fenómenos fundamentales del *transmedia storytelling* en tanto que posibilita que los distintos públicos se enganchen a la franquicia a través de soportes con los que se sienten familiarizados y de historias por las que sienten

¹⁴ <http://www.christydena.com/research/Convergence2008/Tiering.html> (Consulta: 19/05/2016)

afinidad. En este sentido, al dar continuidad a la experiencia de una u otra manera, se produce una navegación que se encuentra motivada por los diferentes medios (*across media mode*) o hilada a partir de la historia que se despliega a través de ellos (*across story mode*). Así, un seguidor de los videojuegos sentirá interés por unas determinadas plataformas o juegos, debido a que siente una afinidad basada en diversos aspectos relativos al *media* o la *story*: el *storyworld* (los universos ficcionales y los elementos que los conforman), las posibilidades de intervención (el *modding* y otras formas de expresión como las recogidas en el artículo de 2009 “*On productivity and game fandom*”¹⁵), el *brand fandom* (tanto en lo que respecta al hardware –la plataforma– como al software –el estudio responsable de la creación del producto–), las mecánicas (los modos de juego, la inmersión o la interactividad) o las funcionalidades (el visionado de contenido audiovisual, la navegación por la red o el juego online). Estos mismos fenómenos pueden extrapolarse a otras prácticas diferentes a la de los videojuegos, como el cine, los cómics o la televisión, siempre teniendo en cuenta que, a pesar de que en ocasiones ambos aspectos pueden separarse, en muchos casos se producen de forma simultánea, de tal modo que el acceso a los distintos productos viene propiciado por el interés que despiertan en los seguidores tanto las historias que se difunden como los medios de expresión mediante los cuales éstas toman forma. Los *points-of-entry* o puntos de entrada (Smith, 2009) y las *migratory cues* o pistas migratorias (Long, 2007) se presentan así como una suerte de puntos de enlace que apoyan el *tiering*, conectan unos textos con otros y establecen relaciones entre ellos no muy diferentes a las que caracterizan a los hipervínculos en las obras hipertextuales o hipermediáticas.

Los puntos de entrada se ven materializados en aquellas piezas que introducen a una persona en un determinado universo ficcional. Mientras que el *tiering* tiene que ver con el hecho de que el seguidor llegue a interesarse por una ficción y acceda a otras piezas por sentir afinidad por el modo de expresión o la historia contenida, los puntos de entrada desencadenan el primer acceso y posibilitan que una persona conozca una franquicia que le era desconocida, entrando en contacto con ella. Por tanto, mientras que el *tiering* entronca con la

¹⁵ <http://journal.transformativeworks.org/index.php/twc/article/view/145/115> (Consulta: 28/12/2014)

fidelización, los *points-of-entry* están relacionados con lo que podríamos llamar *discovering*¹⁶. Este término parece apropiado en tanto que alude al momento en que se conoce algo nuevo y se le otorga un valor positivo. Además, remite notablemente tanto a la idea de exploración/navegación, más vinculada a los medios, como a la de *story archaeology* (Phillips, 2012), relacionada con los contenidos. Aunque pudiese parecer contraproducente, por el hecho de que aparenta agotarse una vez superado el primer acceso, en realidad se activa cada vez que se produce un nuevo hallazgo. Las pistas migratorias, en cambio, son aquellas referencias a otros textos que están presentes en una pieza e incitan al lector a desplazarse hasta ella en busca de la experiencia prometida. Un ejemplo muy ilustrativo de estas *migratory cues* puede hallarse en los cómics de *Hellboy*, en los que, con bastante frecuencia, se hace referencia a sucesos acaecidos en otros números y se menciona, a través de cartuchos presentes en algunas de sus viñetas, en qué ejemplares concretamente se relatan dichos acontecimientos.

No debe pensarse en los puntos de entrada como algo que se limita al acceso al universo ficcional a grandes rasgos, sino como un aspecto que entra en juego cada vez que se descubre algo nuevo, ya sea a través de un modo *across media* o *across story*. De esta forma, una persona que no conoce el *storyworld* planteado por un largometraje cinematográfico puede descubrirlo a través del videojuego, convirtiéndose éste en un punto de entrada a dicho *storyworld*. Si se toma como ejemplo la franquicia *Alien*, un punto de entrada sería cualquier producto relacionado con la misma, mientras que una pista migratoria solo se consideraría aquello que invita a acudir a otra pieza en busca de respuestas, recompensas o tan solo continuidad de una historia inconclusa. Existen varios ejemplos de estos fenómenos en *Alien* hay, como la referencia al extraño piloto de *Alien: el octavo pasajero* (*Alien*, Ridley Scott, 1979) en *Prometheus* (*Prometheus*, Ridley Scott, 2012), o la continuidad de *Aliens: el regreso* (*Aliens*, James Cameron, 1986) en el videojuego *Aliens: Colonial marines* (Gearbox, 2013).

Resulta necesario hablar igualmente de una estrategia que, a un mismo tiempo, se fundamenta en las ya mencionadas y les da sentido. Se trata de aquella estrategia consistente en organizar toda la experiencia transmedia en torno a un producto que ocupa un lugar central y recibe el nombre de *tentpole*

¹⁶ Neologismo acuñado por el autor de esta investigación.

(Davidson, 2010). Esta concepción de la experiencia implica reconocer que existe un texto principal y unos textos secundarios, a los que Scolari (2009) llama *macrostory* y *microstories*, respectivamente. De igual forma, Gray (2010) realiza este tipo de diferenciación al anteponer los “textos”, que representan la narrativa central, a aquellos “paratextos” que la complementan de muy distintas formas, anteponiendo en muchos casos su valor promocional a sus posibles aportes narrativos. Diferencia entre aquellos que controlan y determinan la entrada al texto –*entryway paratexts*– de aquellos otros que alteran o redirigen el texto una vez se ha accedido a él –*in media res paratexts*– (Gray, 2010: 35). Sin embargo, con independencia del tipo de interrelaciones que se establezcan entre las diferentes piezas, es fundamental no perder de vista el indudable peso que adquiere la organización de los sucesos que presenta cada uno de esos productos que conforman la franquicia.

La películas aún son una de las mejores formas de crear una experiencia *tentpole* [...] La atención que las películas son capaces de generar puede abrir posibilidades para que los fans vayan en busca de libros, juegos, juguetes y otros productos licenciados que estén disponibles. Las películas abren la puerta a sus mundos, y los demás medios permiten explorarlos más allá. (Davidson, 2010: 53-54)

No obstante, los *tentpoles* pueden ser identificados únicamente con los productos convergentes –aquellos que dan origen a la ficción y, normalmente, también al universo ficcional que lo sostiene– o, por el contrario, erigirse como parte de la *macrostory* –asumiendo así un carácter narrativo y jerarquizando los sucesos que conforman esos productos–. Scolari (2013) cita la serie *Breaking Bad* (*Breaking Bad*, AMC, 2008-2013) como un ejemplo de *tentpole*, considerando sus 62 episodios su “sólida e indestructible narrativa”, solo complementada por una webserie, que actúa como *satellite* de esa narrativa madre:

A diferencia de otras series como *Lost* o *24*, los creadores de *Breaking Bad* fueron bastante cautos a la hora de generar nuevos contenidos que expandieran el relato televisivo. AMC sólo produjo cinco minisodios en el 2009 que muestran breves escenas cotidianas de los personajes sin mayor efecto sobre el curso general de la acción. (Scolari, 2013)

Con posterioridad a que Scolari hiciese esa afirmación en su blog *Hipermediaciones*, surgió un *spin-off* televisivo llamado *Better call Saul* (*Better call Saul*, AMC, 2015-) que cuenta los orígenes del personaje Saul Goodman y cumple también una función de paratexto, aunque posea una mayor importancia que la citada webserie.

Para terminar con las estrategias, parece necesario incluir una última que refleje la importancia que adquiere en las narrativas transmedia el hecho de recordar y olvidar determinados aspectos. Ryan (2014: 279) afirma que “la memoria juega un papel central en el proceso de narrar transmediáticamente”, en tanto que “lo que se recuerda es crucial, así como lo que es olvidado”. Por este motivo, a esta estrategia se la podría denominar *rekall*¹⁷, en tanto que pone de manifiesto que cualquier experiencia transmedia se ve condicionada por todo aquello que ya ha sido experimentado. Harvey (2015) se refiere a este fenómeno como *transmedia memory*, que explica del siguiente modo:

Los personajes, las tramas, los escenarios, las mitologías y los temas tienen que ser necesariamente recordados de un elemento transmedia a otro, con el fin de que los distintos elementos puedan ser considerados parte de un mismo mundo ficcional. En este proceso de recuerdo, dichos componentes pueden ser convertidos en formas más apropiadas al medio. [...] La memoria provee una clave útil para comprender la operación de imaginar los mundos y sus diferentes articulaciones, no solo en lo que respecta a las narrativas transmedia contemporáneas sino también a los variados mundos fantásticos que anticiparon el complejo panorama crossmediático actual. (Harvey, 2015: 38-39).

Por consiguiente, las mecánicas de que se valen las narrativas transmedia, que tienen mucho que ver con la imaginación de mundos y de sus distintos

¹⁷ El término, acuñado por el autor de la investigación, ha sido transformando ligeramente a partir del vocablo anglosajón *recall*, que puede traducirse como memoria o recuerdo. El hecho de denominarlo *rekall* se debe a que pretende aludir a la empresa ficticia del mismo nombre que aparece en la cinta de culto de Paul Verhoeven *Desafío Total* (*Total Recall*, 1990), cuya premisa y posterior resolución guarda una estrecha relación con ese proceso de recordar y olvidar lo experimentado.

componentes, se fundamentan en gran parte en ese proceso de recuerdo y reconstrucción, tal y como puede observarse en los siguientes epígrafes que conforman este primer capítulo.

1.4.3 Inmersión y mecánicas de juego

En un momento en el que los videojuegos poseen tal presencia y trascendencia que llegan a eclipsar, tanto a nivel social como económico, al cine y, en menor medida, a las series televisivas, las películas y los videojuegos ya no están tan distanciados, en tanto que se han visto influenciados, de forma recíproca, por sus características más definitorias. Scolari (2013) considera que deben entenderse como algo cada vez más próximo.

Ir al cine, o ver películas bajo otras formas como el soporte videográfico, está lejos de ser un proceso completamente pasivo. Implica cognición y otros procesos en el acto de interpretación. Los juegos, sin embargo, ponen un especial énfasis en el acto de hacer que va más allá de las respuestas kinéticas y emocionales que podrían producirse en el cine (respuestas como la risa, las lágrimas, el impacto, la sorpresa, el aumento del ritmo cardíaco, y tantas otras que podrían ser generadas igualmente por los videojuegos. (King y Krzywinska, 2002: 22)

Wiehl (2015), al hablar de las posibilidades de participación que ofrecen los documentales transmedia, afirma que la interacción no requiere necesariamente una acción física, puesto que la creación de sentido a través de las obras difundidas por medio de soportes no interactivos también genera un tipo de interacción basada en la puesta en relación de contenidos. Esta perspectiva, que resulta cercana a algunas formas aludidas con anterioridad como las narrativas modulares, así como las propias narrativas transmedia, queda reducida a la construcción mental por parte de los consumidores de entramados ficcionales a partir de piezas que, en principio, no permiten ser modificadas. Sánchez Aparicio (2014) considera que, en este tipo de narraciones, “la ficción producida desarrolla un itinerario de fragmentos de contenido, disponibles en una idea de obra en proceso”, convirtiendo así al consumidor en un “lector participante” o “lector activo” que, “frente a la pasividad anterior del espectador que recibe mensajes y

los absorbe, [...] se desplaza a través de un territorio escindido y es su tarea la de amalgamar las piezas seleccionadas” (Sánchez Aparicio, 2014: 73).

El rol proactivo del espectador se convierte así en un valor fundamental, permitiéndole no solo aproximarse de una manera más participativa a cada una de las obras sino, sobre todo, incitándole a acceder a las demás piezas vinculadas a cada una de ellas a través de huecos o lagunas de información. Tal y como afirman Molpeceres y Rodríguez Fidalgo (2014: 35), la lectura no resulta completa solo por el consumo de una obra concreta, sino que lo hace “por las otras obras, por las microhistorias que forman la totalidad del universo narrativo, ya que esos huecos de indeterminación estarán ahora ahí para funcionar como un anclaje que lleva al receptor a explorar las otras microhistorias que componen el universo”.

Sin embargo, la verdadera interactividad no se limita a la existencia de diferentes piezas que pueden ser puestas en relación a través de ese “montaje lector” (Jensen, 1997), otorgando “la posibilidad de elección de diferentes posibilidades de continuación de la narración, elección de nuevas secuencias de narración, y también de nuevos caminos de información: información sobre los protagonistas, lugares y tramas” (López, Encabo y Jerez, 2011: 168). Por el contrario, “implica que el participante no solo tenga posibilidad de elegir, [por ejemplo] entre dos hilos narrativos, sino también de influir en la narración en sí” (Gomez en Giovagnoli, 2011: 134).

La interactividad implica ofrecer al usuario ciertas opciones de control de los elementos multimedia, de tal forma que pueda explorar la estructura de la obra en la forma y el momento que decida. Para Danvers (1994) es el término que describe la relación de comunicación entre el usuario/actor y un sistema (informático, vídeo u otro). Pero la interactividad no es solo el diálogo con las máquinas, sino una forma de intervención en los procesos comunicativos para elaborar el producto, formar parte del contenido o potenciar su difusión. La interactividad está ligada a la estructura no lineal de la narrativa, a la capacidad de intervención que se le otorgue al usuario en un producto dado hasta el grado establecido por el emisor, dentro de los límites del medio o aplicación. (Costa y Piñeiro, 2014: 20)

Este tipo de interacción es lo que Giovagnoli (2011: 28) denomina “interoperabilidad” y Davidson “implementación” (2010: 11), aludiendo al grado

de intervención que se ofrece a los espectadores para participar en el desarrollo de los acontecimientos. Sin embargo, salvo aquellos casos en los que introduce mecánicas interactivas (Landow, 1992; Delany y Landow, 1994; Orihuela, 1997; Simms, 1997; Murray, 1997; Pavlik, 1998) y multidireccionales (Meadows, 2003; Handler Miller, 2004; Wardrip-Fruin y Harrigan, 2004) propias del ocio interactivo, se fundamenta en gran medida en algunos de los sistemas de relación transdiscursiva que identifica Genette (1972), como son la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad o la hipertextualidad. Todos ellos implican tanto una puesta en relación de los distintos textos, desde una perspectiva propia de la narrativa literaria, como una interacción directa sobre cada uno de ellos, desde otra más próxima al ámbito de lo multimedia. Algunos autores, poniendo en relación el tipo de lector/espectador que propician estas relaciones en las narrativas transmedia, hablan de un “lector implícito” (Guardia Calvo, 2013; Guerrero, 2014) o “consumidor implícito” (Scolari, 2009) que establece relaciones entre los distintos textos por medio de dinámicas multimodales, por lo que se acaba erigiendo ya no solo como un *lector/espectador*, sino como un *lector/espectador/usuario* (Costa y Piñeiro, 2014) o, tomando el concepto *spéct-acteur* (Quéau, 1993: 16), un *espect-actor* que se convierte en protagonista de su propio proceso de consumo de productos ficcionales.

Como profesor experto en comunicaciones videolúdicas, Planells (2015: 88) considera que “gran parte del disfrute de una buena película pasa por la anticipación mental de mundos posibles, entendidos éstos como estados o situaciones distintos y compositibles”. Esa misma idea puede ser aplicada a otros tipos de productos, tanto a los que trazan relaciones con otros textos, como a aquellos otros que prescinden de ellas y se presentan como una obra completamente autónoma.

Respecto a los sistemas de relación antes citados, conviene abordar las diferencias existentes entre la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad y la hipertextualidad¹⁸, que adquieren una importancia

¹⁸ Para profundizar en los tipos de transtextualidad, además de la obra fundacional de GENETTE, G. (1982): *Palimpsestos: La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, resulta muy interesante el capítulo “Del texto al intertexto”, en STAM, R. (2001): *Teorías del cine*:

destacada en las narrativas transmedia. La intertextualidad “supone que cada texto individual es parte de un discurso cultural más amplio y, por tanto, ha de ser leído en relación con otros textos y sus diversas estrategias y asunciones ideológicas” (Kinder, 1991: 2). Puede tratarse de una intertextualidad que implique la inclusión de un texto en otro, muestre influencias evidentes de otros textos o los cite (“intertextualidad literal”), que establezca interconexiones entre textos a partir de sus tramas, estilos y géneros (“intertextualidad narrativa”) o que presente referencias a textos pertenecientes a otros sistemas de representación (“intertextualidad inter-soportes”) (Gómez Alonso, 2001: 80-82). Por su parte, la paratextualidad implica la conexión del texto con su entorno textual, aquel que le da forma y, estando a su servicio, se acaba convirtiendo en su razón de ser (Álamo, 2013) y la metatextualidad, “la alusión a un texto sin citarlo o nombrarlo directamente, [...] que permite la percepción de enunciados no evidentes” (Gómez Alonso, 2001: 50). Y por último, la hipertextualidad “posee la capacidad de abrir conexiones entre varios textos” a través de redireccionamientos a otros escenarios mediáticos (“hipertextualidad diégetica de montaje”), de recursos temporales como el *flash-back* o el *flash-forward* (“hipertextualidad diégetica temporal”) o de alusiones a productos derivados bajo todo tipo de estrategias de licencianción y *merchandising* (“hipertextualidad extradiégetica”) (Gómez Alonso, 2001: 83).

Estos diferentes tipos de lecturas conllevan una inmersión en la narración, en tanto que posibilitan una relación más profunda con los distintos textos que acaba repercutiendo en una mayor implicación del consumidor, que termina convirtiéndose en un seguidor del universo ficcional. El término inmersión “se usa a menudo en los círculos transmedia para decir que la audiencia está envuelta por la historia o absorta ante ella” (Pratten, 2011: 63), pero muchas veces se busca lograr que así sea a través de la sobreexposición de los espectadores a grandes cantidades de contenido, que pueden llegar a abrumarles y hacerles perder el interés, en lugar de a la utilización de estrategias más medidas y mejor orientadas que fomenten su fidelidad y entusiasmo. Por ello, en su lugar, Pratten (2011) propone el término *engagement*, que podría traducirse como el grado en que el

una introducción. Barcelona: Paidós, en el que se trabajan estos aspectos en relación con los fenómenos mediáticos del siglo XXI.

consumidor interactúa con la franquicia o el *storyworld*, y que según él se ve favorecido por los siguientes cinco aspectos: compromiso –“crear curiosidad y suspense”–, involucración –“crear personajes cautivadores”–, extensión –“guiar a la audiencia dentro y a través de los medios”–, sorpresa –“mantener a la audiencia en movimiento”– y recompensa –“hacer que merezca la pena”– (Pratten, 2011: 63).

Tal y como afirma Giovagnoli (2011: 129), “se trata de hacerte sentir que tienes capacidad para interactuar dentro del mundo, que lo que haces importa y tiene impacto en la historia que experimentas mientras viajas a través de diferentes medios con el fin de participar de manera más completa de la narración”. Murray (1997) denomina *agency* a esta capacidad del espectador para actuar, y la define como “el poder de llevar a cabo acciones significativas y ver los resultados de nuestras decisiones y elecciones” (Murray en Planells, 2015: 107). En este sentido, no difiere demasiado del tipo de experiencias que proporcionan los videojuegos, ya que, “dado que el transmedia requiere una audiencia que una los puntos dispersos a través de los medios y juegue igualmente un rol en el mundo ficcional, la experiencia completa puede propiciar también un viaje del jugador. Cuando los jugadores pasan tiempo con los personajes, crecen potencialmente con ellos” (Dena, 2008: 133).

Precisamente la obra de Janet Murray *Hamlet en la holocubierto* (1997) versa sobre la posibilidad de realizar este tipo de viajes, de teletransportarse a otros mundos y vivir experiencias simuladas que dependen tanto de la narración en y entre soportes, como de la imaginación del espectador.

La placentera entrega de la mente a un mundo imaginado es con frecuencia descrita, en palabras de Coleridge, como “la suspensión de la incredulidad”. Pero ésta resulta una formulación demasiado pasiva incluso para los medios tradicionales. Cuando entramos en un mundo ficcional, no simplemente ponemos en suspenso una facultad crítica, sino que también ejercemos una facultad creativa. No suspendemos tanto la incredulidad como activamente creamos credulidad. Por nuestro deseo de experimentar inmersión, centramos nuestra atención en el mundo que nos envuelve y usamos nuestra inteligencia para reforzar más que para cuestionar el carácter real de la experiencia. (Murray, 1997: 110)

Similar es el punto de vista de Marie-Laure Ryan cuando afirma lo siguiente: “En las formas más completas de inmersión espacial, los paisajes privados del lector se fusionan con la geografía textual. En esos momentos de puro placer, el lector desarrolla una íntima relación con el mundo ficcional, así como una sensación de estar presente en el lugar de los hechos representados” (Ryan, 2001: 122).

Con todo ello, parece evidente que este tipo de mundos ficcionales se erige como una parte fundamental de las narrativas transmedia, por lo que el siguiente epígrafe, que cierra el presente capítulo, está dedicado a ellos y pretende mostrar de qué manera los *storyworlds* se han acabado convirtiendo en el elemento que mejor apoya y sustenta los procesos transmediales.

1.5 STORYWORLDS

Al definir el *transmedia storytelling*, se ha puesto de manifiesto la cita de Jenkins (2009: 31) que defiende que “la narración transmediática es el arte de crear mundos”. Sin embargo, pese a que en anteriores epígrafes se ha ido poniendo en valor la relevancia que juegan los mundos ficcionales en el ámbito del *transmedia storytelling* a partir tanto de la definición del fenómeno como de la fijación de los principales principios, estrategias y mecánicas de que se vale, estos *storyworlds* no se han concretado pertinentemente. En el manual “The John Hopkins Guide to Digital Media”, Dena (2014) define la transmedial fiction del siguiente modo:

El término *transmedial fiction* denomina un mundo ficcional que existe a través de distintos medios y formas artísticas. Un mundo ficcional puede ser extendido por medio de historias y juegos, y se expande frecuentemente a través tanto de medios digitales como de otros no digitales. (Dena, 2014: 486)

El propio Scolari (2013), siguiendo con las entrevistas a numerosas figuras representativas de lo transmediático que tanta luz aportan al avance del estudio de este tipo de fenómenos, preguntó en su blog *Digitalismo* a Pajares Tosca acerca de la pertinencia de estudiar estos mundos de ficción, labor que la investigadora lleva a cabo junto a Klastrup, otra de las principales figuras de este campo:

Nuestro interés en los “mundos” se debe a que no queremos estudiar las historias concretas, no nos interesa la narrativa fija como tal. Nos interesa la

ecología de ficciones que surge a partir de una narrativa concreta (por ejemplo los libros de Tolkien) y que toma cuerpo en diferentes medios (libros, películas, *fan fiction*, videojuegos, juegos de rol, cartas...). Hablar de “narrativas” limita, en nuestra opinión, las plataformas de las que uno puede ocuparse. [...] El concepto de “mundo” nos permite concentrarnos además en la experiencia de los jugadores/usuarios y no tanto en la de los autores/diseñadores, y éste es definitivamente nuestro campo de interés. (En Scolari, 2013)¹⁹

Ryan (2014), figura relevante en el estudio de los *storyworlds*, recoge en cierto modo esta diferencia al distinguir entre mundos narrativos (*storyworld*) y mundos ficcionales (*fictional world*). Para ella, el mundo narrativo acoge tanto las historias reales como las ficticias, es decir, tanto las que pertenecen al mundo real, como aquellas otras que crean su propio mundo imaginario. Y añade, apoyando la necesidad de realizar esa distinción, que “las historias que no son ficcional pueden ser verdaderas o falsas respecto a su mundo de referencia, pero las ficcionales son automáticamente verdaderas en el mundo al que están vinculadas” (Ryan, 2014: 34). No es de extrañar que así sea si se tiene en cuenta que otorga una importancia fundamental a estos mundos al considerar que son un terreno preexistente y dinámico, siempre preparado para acoger nuevas historias:

La cultura popular nos ha acostumbrado a narrativas que se niegan a abandonar el escenario, saliendo una y otra vez al proscenio para recibir otra ronda de aplausos y otro caldero repleto de oro. Por ejemplo, pensemos en las diversas entregas de las franquicias basadas en novelas *El Señor de los Anillos* y *Canción de Hielo y Fuego*, las basadas en películas *Star Wars* e *Indiana Jones*, las basadas en cómics *Batman* y *Spiderman*, o las basadas en videojuegos *Tomb Raider* y *Warcraft*. Cada una de sus secuelas, precuelas, adaptaciones, transposiciones o modificaciones que conforman el cuerpo de estas franquicias hila una historia que provee inmersión instantánea, porque el destinatario está liberado de tener que realizar el esfuerzo cognitivo de

¹⁹ <http://www.digitalismo.com/2004-2014/entrevista-a-susana-p-tosca/> (Consulta: 13/10/2016)

construir un mundo y sus habitantes a partir de la nada. El mundo ya está constituido cuando el destinatario pone el pie por primera vez en él. (Ryan, 2014: 1)

La obra *Storytelling Across Worlds: Transmedia for Creatives and Producers* (Dowd, Fry, Niederman y Steiff, 2015) pone precisamente el énfasis, a través de su título, en esos mundos que se han acabado constituyendo como el epicentro de las narrativas transmediáticas. En palabras de Costa (2013: 562), “ya no se ofrecen relatos, sino mundos y experiencias”.

A diferencia de la práctica publicitaria generalizada basada en la entrega de contenido a los consumidores a través de numerosos canales –las llamadas comunicaciones integradas de marketing–, el transmedia asume la creación de un mundo o universo ficcional, conformado por varios tipos de medios. (Sokolova, 2012: 1567)

Se hace así necesario aproximarse a fenómenos tales como el *world-building*, poniéndolo en relación con los *storyworlds*, los *transmedial worlds* y las *brand extensions*.

1.5.1 *World-building*: mundos ficcionales y mundos narrativos

Bajo el concepto *world-building* se define el “proceso de diseñar un universo ficcional que sea lo suficientemente detallado para permitir que diferentes historias emerjan [...] aunque también coherente para que cada historia encaje con las demás” (Jenkins, 2006: 335). Consiste, como señala Rosendo (2016), en la unión de la narrativa transmedia y la idea de mundo, a partir de un requisito indispensable: que exista una historia “lo suficientemente compleja para crear y expandir un universo completo y coherente alrededor de ella” (Bourdaa, 2013: 202-203). Wolf (2012) expone de forma muy acertada esta relación en su obra *Building Imaginary Worlds* al realizar la siguiente afirmación:

Para que una narrativa o un mundo se consideren transmedia, deben ser capaces de presentarse bajo diferentes formas de mediación (que contengan y transmitan la información de ese mundo) [...] El rango de diferentes formas en que puede estar presente incrementan las posibilidades de ampliación transmedial y adaptación. (Wolf, 2012: 247)

Estos mundos, que han sido tratados por numerosos autores desde una perspectiva clásica (Saint-Gelais, 1999; Doležel, 1999), han sido acogidos y aprovechados por algunos de los principales teóricos del *transmedia storytelling* (Jenkins, 2003, 2006, 2013; Klastrup y Tosca, 2004, 2014; Ryan, 2006, 2014; Dena, 2009), debido al potencial que éstos encierran de cara a la construcción de este tipo de narrativas.

El *worldbuilding* se reduce a transmitir eficientemente información por medio del tiempo, el espacio y el tono de tu historia. En el cine, el equivalente podría ser un plano de contextualización: un barrido rápido sobre el patio de un instituto que precede a una escena que comienza en un aula, por ejemplo, o un plano aéreo sobre la Torre Eiffel para dar a conocer que los personajes están en París. [...] En la narración transmedia, sin embargo, la herramienta más efectiva es en realidad crear una pequeña pieza del mundo y entregársela a la audiencia para que juegue con ella. [...] El *worldbuilding* es un nivel de entrada a la narración transmedia. (Phillips, 2012: 43-45)

Una de las mayores controversias que surgen en relación a esta construcción de mundos tiene que ver con la existencia, con mucha frecuencia, de diferentes mundos asociados a una misma ficción. Mundos que, pese a realizar variaciones en sus distintos componentes –personajes, sucesos, localizaciones y objetos–, no generan incoherencias o impiden que se alcance una auténtica cohesión entre las diferentes piezas que pertenecen a cada uno de esos enfoques diferenciados. Mizsei-Ward (2013: 202-203) afirma que, incluso en los casos en que existen diferencias que atañen a la caracterización de los personajes, la concepción de las localizaciones, la contemplación u exclusión de determinados sucesos, e incluso la inserción de unos u otros objetos, las diferentes narrativas pueden estar enlazadas por una premisa central que las aúne y no solo evite que ese mundo creado se desmorone, sino incluso que se siga construyendo con nuevos aportes, incluso si éstos son realizados por sus seguidores.

A grandes rasgos, existe una primera distinción que considera que el universo ficcional abarca todos los productos vinculados a la ficción, sin que sea necesario que éstos contengan relato. El mundo narrativo, en cambio, alude al *transmedia storytelling*, por lo que sí es necesario que las piezas realicen aportes desde el punto de vista de la historia. Ambas concepciones, no obstante, están

haciendo referencia al denominado *setting* (Parody, 2011; Phillips, 2012; Ryan, 2014; Bertetti, 2014; Freeman, 2014; Harvey, 2015), que actúa como un gran escenario con carácter expansivo en el que las ficciones toman forma y se desarrollan sin más límites que aquellos que se imponen para que mantenga su sentido. Phillips (2012: 62-63) señala que el *setting*, que puede ser totalmente diferente a nuestro propio mundo o guardar similitudes con él, es de vital importancia en las narrativas transmedia, en tanto que es el terreno que los personajes habitan y permite hacer sentir a los espectadores que ese mundo realmente existe y es más extenso de lo que podría parecer si nos limitásemos a aquello que se nos muestra a través de los ojos de los personajes.

Las distintas acepciones que exponen los teóricos contemplados evidencian la necesidad de redefinir estos conceptos, que se usan de forma indistinta cuando, en realidad, presentan importantes diferencias entre sí. Con el fin de que cada uno de ellos refleje correctamente aquellos fenómenos que pretende contemplar, se ofrece la siguiente categorización: mundo narrativo (*storyworld*), mundo ficcional (*fictional world*), universo narrativo (*story universe*) y universo ficcional (*fictional universe*). La distinción se realiza en base a dos aspectos principales: el carácter de las piezas que lo conforman y la extensión de esa dimensión que se acaba construyendo. El universo es contenedor de varios mundos, a los que da orden, pudiendo de esta manera coexistir diferentes zonas dentro de un mismo sistema. Sin embargo, la existencia de múltiples y muy variadas interrelaciones ya no entre los mundos sino también entre los universos, reclama la instauración de otra denominación para este fenómeno. Podría hablarse de un cosmos transmedia, sobre todo si consideramos su relación con los multiversos que acaban configurando versiones alternativas de un mismo universo.

Un mundo posible se construye conceptualmente como una macroestructura ficcional que, a partir de proposiciones preestablecidas como verdaderas o falsas, constituye un mundo amueblado –personajes, objetos, estados, acciones– como un sistema dinámico de atribución y generación de sentido válido bajo el cumplimiento de las proposiciones para enunciador y enunciatario. (Planells, 2015: 57)

Doležel (1999), uno de los principales exponentes de la teoría de los mundos posibles, fija cinco principios relativos a los mundos ficcionales que buscan

reconocer por igual sus limitaciones y oportunidades. Todos ellos resultan pertinentes desde una perspectiva transmedia en la medida en que definen el modo en que se configuran, a distintos niveles, los *storyworlds* y los *fictional universes*. Estos principios que señala Doležal (1999: 118-123) son los siguientes:

1. La serie de mundos ficcionales es ilimitada. Dado que lo posible es más amplio que lo real, los mundos ficcionales pueden expandirse sin restricciones. Sin embargo, a pesar de aludir a su inagotabilidad, remarca que los mundos posibles deben estar libres de contradicciones internas, pues éstas incurrirían en incoherencias y acabarían imposibilitándolos. (Coherencia)
2. La serie de mundos ficcionales tiene una variedad máxima. A pesar de lo expresado en el principio anterior, las diferentes versiones de mundos ficcionales que puedan originarse dependerá de la cantidad de leyes que los rijan. (Leyes)
3. Los mundos posibles son ontológicamente homogéneos. En este sentido, admite la convivencia de personajes ficticios y personajes reales en un mismo universo ficcional (Realidad-ficción)
4. Los mundos ficcionales son incompletos. Su capacidad de expandirse sin límites, puesta en valor en el primero de los principios, niega la posibilidad de que un mundo ficcional se asuma como algo acabado, definitivo. (Incompletitud)
5. Los mundos ficcionales son accesibles desde el mundo real. Partiendo de la creencia de que los individuos que se aproximan a los mundos ficcionales no cuestionan el modo en que éstos están configurados, sino que los aceptan tal y como se les presentan, afirma que procesan la información suministrada, la decodifican y, en base a ella, construyen el mundo planteado y le otorgan existencia. (Imagen mental)

Estos principios guardan así una estrecha relación con el concepto de *worldbuilding*, en tanto que recogen los principales aspectos que forman parte del proceso de construcción de cualquier ficción que se preste: expansión y coherencia entre las partes, existencia de leyes propias, relación con el mundo real, imposibilidad de clausura y materialización en la mente del "lector". Todos ellos posibilitan la construcción del mundo a partir de los datos proporcionados

y, de igual forma, la complementación de éstos por medio de aportaciones de sus propios destinatarios. Adquiere importancia en relación con esta construcción del mundo la *negative capability*. Del mismo modo que la información que se proporciona del mundo permite ir configurando una imagen acerca de él, cada uno de los distintos componentes mencionados y de los datos proporcionados acerca de ellos se presentará como un aporte que, por muy valioso y sugerente que resulte, no puede ocultar su incapacidad para resultar completo y definitivo. De este modo, esas alusiones despertarán un deseo de prolongación en la audiencia que la llevará a continuar esa construcción de forma más o menos directa.

Ryan (2014) identifica como componentes del *storyworld* los existentes, el *setting*, las leyes físicas, las normas sociales y los valores, los sucesos y los sucesos mentales. De este modo, se corresponden con los principios fijados por Doležal (1999), profundizando en algunos aspectos de vital importancia, como la diferenciación entre las leyes físicas, “los principios que determinan qué tipo de sucesos pueden suceder y cuáles no en una historia dada”; las reglas sociales y los valores, aquellos otros “que determinan las obligaciones de los personajes”; o entre los sucesos, que concibe como “las causas de los cambios de estado que se producen en el tiempo abarcado por la narración”, y los sucesos mentales, que corresponden a “las reacciones de los personajes antes los acontecimientos reales o percibidos” (Ryan, 2014: 34-37). Todos estos aspectos se ven enormemente condicionados por la existencia de textos que pertenecen a un único *storyworld* y textos que, en cambio, poseen múltiples *storyworlds*. Ante este hecho, debe establecerse una diferenciación entre las estrategias *What is* y *What if?*, siendo la primera aquella que “busca expandir la ficción canónicamente, explicando con precisión el universo e incrementando la comprensión y el reconocimiento por parte de los espectadores del *storyworld*”, mientras que la segunda “propone posibilidades hipotéticas más que certezas canónicas, invitando a los espectadores a imaginar historias y aproximaciones alternativas al storytelling que claramente no aspiran a formar parte del canon” (Ryan, 2014: 273). Se trata así de dos formas de abordar los *storyworlds* que, a pesar de resultar muy enriquecedoras, complican la organización de las tramas en base a la temporalidad narrativa, aspecto que evidencia la acronología que, con frecuencia, caracteriza a estos *storyworlds*.

Mientras que en las narraciones lineales, pese a que puedan utilizarse igualmente varias plataformas mediáticas con el fin de dar soporte a un universo ficcional, no existe una interrelación entre las distintas piezas, en las narrativas transmedia los distintos fragmentos se hayan vinculados de tal forma que ocupan un lugar dentro del puzzle, a veces difícil de determinar y en otras, incluso, imposible. De hecho, algunas de las narrativas transmediáticas basadas en superhéroes, como Batman y Hellboy, dan buena muestra de ello, pues erigen la atemporalidad como una de sus principales bazas, ya que les permite situar muchas de sus piezas en períodos históricos irreconocibles y, por tanto, imposibles de identificar. De este modo, aprovechando esa falta de concreción intencionada, permiten revelar aspectos del personaje introduciéndolo en un limbo temporal en el que todo puede suceder. Este hecho adquiere una gran importancia en tanto que hace posible que los puntos de entrada sean muy efectivos, al permitir que cualquier persona ajena al universo ficcional disfrute del “texto” y obtenga una experiencia satisfactoria. Sin embargo, es necesario sembrar pistas migratorias que le inciten a continuar explorando, ya que si la pieza no logra transmitirle al lector del cómic, al espectador de la película o al jugador del videojuego que existe todo un mundo narrativo por explorar, se corre el riesgo de que no acceda a otros textos.

Un personaje concreto puede aparecer en diferentes mundos narrativos. De hecho, este personaje puede aparecer en escenarios narrativos totalmente diferentes de acuerdo a la historia que se esté contando. Pero, incluso cuando las diferentes encarnaciones de un personaje compartan un mismo escenario, no necesariamente significará que compartan un mismo mundo ficcional. [...] Las narrativas transmedia no solo comprenden un mundo compartido, sino también un mundo compartido *actuado* (Bertetti, 2014: 17).

Los diferentes sucesos condicionan no solo a los personajes sino también al mundo. De esta forma, “cada sucesión diferente de acciones engendra inevitablemente un mundo posible diferente” (Bertetti, 2014: 17), por lo que en muchas franquicias, al surgir nuevos aportes, se produce un reemplazamiento de los anteriores.

1.5.2 *Transmedial worlds y brand extensions*

Los mundos transmediales guardan una estrecha relación con los mundos y universos narrativos, así como, especialmente, con los mundos y universos ficcionales, dado que los mundos imaginarios no siempre están guiados por una narración (Wolf, 2012). Aun así, Scolari (2012: 138) sostiene que “el concepto de *transmedial world* se propone como la evolución lógica de la idea de *mundo narrativo*”.

Los *transmedial worlds* son sistemas de contenido abstracto desde los que un amplio repertorio de historias ficcionales y de personajes pueden ser actualizadas o derivadas a través de una gran variedad de formas mediáticas. Lo que caracteriza a un *transmedial world* es que la audiencia y los diseñadores comparten una imagen mental del «worldness» (un número de características definitorias de su universo). La idea de una diégesis específica del mundo se origina principalmente a partir de la primera versión presentada del mundo, pero puede ser elaborada o cambiada con el tiempo. Demasiado a menudo el mundo cuenta también con un culto (fan) desplazándose a través de los medios. (Klastrup y Tosca, 2004: 409)

Tal y como reconoce Harvey (2015: 48), la perspectiva de Klastrup y Tosca (2004) se diferencia de la de Ryan (2014) en que no privilegia la idea de narratividad. En este sentido, se erige como una posible alternativa el concepto de *transmedia brand*, materializado a través de las llamadas *brand extensions* (Bernardo, 2011; Hills, 2012; Freeman, 2014), muy vinculadas al denominado *franchise storytelling*, que Parody (2011: 2) define como “la creación de narrativas, personaje y escenarios que pueden ser usados para generar y dar identidad a una amplia cantidad de productos mediáticos interconectados y de merchandising, dando lugar a una experiencia ficcional prolongada, multitextual y multimedia”.

En este sentido, Long (2007) afirma que “la historia de la franquicia es la historia del mundo”, asociando irremediabilmente la evolución de la misma al modo en que se va configurando el mundo que da soporte a la ficción, ya sea mediante la inclusión de nuevos aspectos, la reinterpretación de algunos de los que ya existían, e incluso dando lugar a la coexistencia de diversos enfoques acerca de los mismos. Por ello, defiende que “el mundo debe ser considerado un

personaje principal por sí mismo, porque muchas narrativas no son en absoluto la historia de un personaje, sino la de un mundo” (Long, 2007: 48). Un mundo que se transforma como si de un ente vivo se tratara, y que, tal y como afirma Mackay (2001) al hablar de los mundos que se generan en torno a los juegos de rol, va reconfigurando su dimensión, su historia y su estado. Sin embargo, apunta que no puede perderse de vista que, muchas veces, no existe tal mundo, sino que lo que da soporte a la experiencia es un personaje que protagoniza una narrativa transmedia más limitada, una “más pequeña y auto-contenida que empiece y termine con un mismo personaje principal”(Long, 2007: 50). No obstante, aún en estos casos, el *setting* cumple su función de dar soporte a la ficción, independientemente de las características que ésta reúna y de los condicionantes por los que se vea afectada.

Tratando de dar respuesta a estos distintos fenómenos, Bernardo (2011) diferencia entre *brand extensions* (extensiones de marca) y *transmedial worlds* (mundos transmediales). La *brand extension* persigue “monetizar y/o fidelizar a su audiencia a corto plazo”, sin proporcionar “una profundidad adicional o un enfoque alternativo”, puesto que “existen únicamente como puertas de acceso al producto principal” (Bernardo, 2011: 3-4). Por el contrario, los *transmedia worlds* buscan que “los elementos actúen en concordancia con el universo de la historia, que contiene otros personajes y tramas, en lugar de seguir estrictamente los elementos de la historia original”, siguiendo en todo momento las reglas establecidas para ese universo para que las prolongaciones sean coherentes con aquellos aspectos que se asumen indudablemente como parte de él.

Asimismo, Scolari (2009: 599) hace referencia a la mutación experimentada en la ficción de marca, que ha evolucionado desde la simple inclusión del producto dentro de la ficción hasta la concepción del mundo ficcional como el propio producto.

El *branded content*, denominado por la industria *branded entertainment*, ha sido definido, como “una estrategia de marketing que mezcla publicidad y entretenimiento para alcanzar y comprometer a los consumidores, construir notoriedad de marca y crear asociaciones de marca positivas que puedan incrementar las ventas en los consumidores” (PQ Media, 2010:9). Se trata de una estrategia que se desarrolla pues en el contexto de una creciente

convergencia entre los medios de comunicación y los productores de contenido (Donaton, 2004) y cuyo impacto en los medios de comunicación ha provocado que en los últimos años se esté hablando ya de *brandcasting* (frente al concepto clásico de *broadcasting*) como de un modelo en el que el contenido está “controlado y, normalmente, (es) propiedad del anunciante” (Greenwood, 2006). (En Martí, Currás y Sánchez, 2012: 45)

Este cambio ha provocado que el paso de la concepción de las marcas como mundos narrativos a los mundos narrativos como marcas. En el sentido más estricto del término, los mundos narrativos que se erigen como marcas acaban configurando todo un imaginario cargado de elementos, valores, leyes, aspectos estéticos...; al fin y al cabo, la marca representa una forma de afrontar la realidad, de construir en ella un relato propio y contarlo a través de las herramientas puestas a su disposición. De este modo, utilizando una u otra estrategia –o varias de ellas de forma combinada–, se permite al seguidor construir a partir de lo que conoce, conformando un *knowledge* acumulado acerca del *storyworld* como universo ficcional, ya sea único o aúne distintos mundos con su propia mitología.

Los mundos narrativos y ficcionales no solo se erigen como marcas, sino también como verdaderos centros gravitatorios de las narrativas transmedia actuales. El *storytelling*, que ocupaba un lugar privilegiado en el ámbito del transmedia, ha sido desplazado a un segundo lugar por los *storyworlds*, erigiendo así los *transmedia storyworlds* como el fenómeno más relevante del ecosistema mediático de esta segunda década del siglo XXI. De este modo, no solo las narrativas asociadas al medio cinematográfico han perdido su hegemonía, sino que también lo han hecho aquellas que nacieron con la convergencia y parecían erigirse como imbatibles.

Geduld (1971), en una cita que recoge Brunetta (1987) en su obra sobre el nacimiento del relato cinematográfico, afirma que “el cine, a pesar de su juventud, tiene perspectivas ilimitadas y posibilidades infinitas. Posee el mundo entero como escena y el tiempo sin fin como límite” (En Brunetta, 1987: 139). De algún modo, esa cita que atribuyó el profesor de Literatura Comparativa de la Universidad de Indiana al medio cinematográfico, puede ser extrapolada al conjunto de soportes que se emplean en la actualidad para conformar estos mundos transmedia. La infinitud de posibilidades que éstos presentan permite

que ese cosmos transmedia alcance una expansión ininterrumpida e inagotable, no muy distinta a la que favorecen las prácticas expuestas en los siguientes capítulos de esta investigación.

2. LEGO, UN IMPERIO EN CONSTRUCCIÓN

Tras haber abordado las narrativas transmedia y los mundos transmediales en el capítulo que abría esta investigación, definiendo los términos que dan nombre a algunos de los fenómenos mediáticos más relevantes del presente, podría parecer aventurado dedicar el capítulo que le sucede a la marca danesa LEGO. A lo largo de sus más de ochenta años de existencia, LEGO ha ido evolucionando hasta convertirse en la empresa de gran calado social y económico que es hoy, pasando para ello por varias etapas definidas por la expansión de sus productos y, especialmente, por la cada vez más compleja e interesante asunción de estrategias vinculadas a su puesta en relación en el ecosistema mediático.

La gran trascendencia que han tenido estas transformaciones, tal y como ha podido comprobarse en el Capítulo 1, ha ejercido también su influencia en el ámbito de LEGO, convirtiendo lo que empezó siendo una empresa dedicada a los juguetes en una de las mayores franquicias mediáticas del presente. Por este motivo, el segundo capítulo de esta investigación persigue dar a conocer las distintas prácticas a través de las que, desde sus orígenes y hasta nuestros días, LEGO ha ido dando continuidad a sus estrategias primigenias e incorporando otras nuevas acordes a las tendencias de cada época. La razón por la que se aborda lo que, a primera vista, no parecen más que simples productos comerciales, reside en el hecho de que la mayoría de ellos posibilitan e impulsan prácticas muy necesarias para el desarrollo personal y profesional de los individuos de cualquier sociedad, tales como el juego, la creatividad y la imaginación.

2.1 HISTORIA DE LEGO: DE LOS *BRICKS* A LOS *BYTES*

La historia de la marca danesa LEGO, una de las más reconocidas y exitosas industrias jugueteras a nivel mundial, se caracteriza por la apuesta constante por una evolución e innovación de sus productos a partir de aquellos principios que la hicieron célebre. Nacida en el municipio de Billund, en la Región de Dinamarca

Meridional, como una humilde empresa dedicada durante la década de los treinta a la creación de productos de madera, esta actividad acabó siendo sustituida a finales de los años cuarenta por la fabricación de juguetes de plástico, lo que marcó el verdadero inicio de la marca tal y como se la conoce actualmente. Este cambio se produjo, en gran parte, debido a que la compañía había sufrido varias crisis e incluso un devastador incendio, lo que la había ido sumiendo en una situación cada vez más comprometida, a lo que se unió la ocupación de las tropas nazis de Dinamarca, que desencadenó grandes cambios que acabaron afectando también al seno de la empresa.

En 1947, la compañía sustituyó los juguetes de madera por los de plástico, lanzando en 1949 su versión del ahora famoso *Automatic Binding Bricks*. Más tarde, los ladrillos acabaron dando lugar al *LEGO System of Play*, y en 1958 este reconocido sistema se patentó. (Schultz y Hatch, 2003: 7)

De esta manera, al igual que ha sucedido con otras compañías²⁰, que se vieron abocadas a cambiar de enfoque y, como consecuencia de esa transformación, se forjaron como las reputadas empresas que no habían logrado ser con anterioridad, LEGO halló su fórmula en 1958, cuando lanzó el ladrillo de construcción sobre el que se erige toda su estrategia. Esos ladrillos o *bricks*, gracias al sistema de acople que posibilita su recombinación para conformar estructuras de muy distintas formas y tamaños, se convirtieron en la piedra angular de la empresa. Tal y como afirman Baichtal y Meno (2011: 8), “en 1953, los ladrillos de plástico de LEGO se habían convertido en algo tan importante que acabaron siendo el producto estrella de la compañía y se renombraron como *LEGO bricks*”.

Pese a que nació, tal y como la conocemos actualmente, como un mero juego de construcción a finales de los años 50, alcanzó rápidamente un gran éxito gracias a su particular modo de concebir esos ladrillos y a los tipos de actividades

²⁰ Resulta bastante significativo el caso de la marca alemana Playmobil, que pasó de dedicarse a la producción de productos metálicos –actividad que la había caracterizado desde los años veinte–, a la fabricación, a mediados de los cincuenta, de juguetes de plástico. Sin embargo, su verdadero éxito llegó en la década de los setenta, cuando, afectada por la crisis del petróleo, orientó su fabricación con plástico a la creación de figuras de pequeño tamaño, dando así a luz a los célebres *clicks* de Playmobil.

que éstos favorecían, a partir de las cuales se han generado desde entonces infinitud de prácticas de gran calado social. El nombre LEGO, de hecho, es una combinación de las palabras danesas *leg godt*, que se traducen como “jugar bien”, lo que da buena muestra de que se trata de “una filosofía más que de un mero objeto de juego” (Lee, 2014: 96), y que además alude directamente al carácter libre y modular de su propuesta, puesto que esos dos términos, en latín, pueden traducirse como “poner juntos” (Wolf, 2014: xxi).

Sin embargo, no fue hasta décadas más tarde, concretamente hasta 1978, cuando la introducción de las mini-figuras marcó un antes y un después en su historia, propiciando el surgimiento de sets temáticos e introduciendo el aspecto narrativo, que jugaría un papel clave tanto en los procesos de mediatización que eclosionaron a finales de la década de los noventa como en los de transmедиación que tuvieron lugar coincidiendo con el cambio de siglo. Estos fenómenos más recientes han permitido que LEGO no solo se convierta en una franquicia que comparte protagonismo con otras tan emblemáticas como Star Wars o Marvel, cada una con sus correspondientes universos en expansión, sino en una especie de multifranquicia o franquicia de franquicias que ha logrado que estos otros universos ficcionales formen parte del propio cosmos de la marca danesa.

En 1998 pasó a formar parte del Salón de la Fama del Juguete Nacional del neoyorquino Museo Strong, dedicado a la historia de los juegos y la evolución de sus elementos, características y dinámicas a lo largo de los siglos. Y dos años más tarde, en el año 2000, fue elegido “Juguete del Siglo” por la revista *Fortune* y la Asociación Británica de Vendedores de Juguetes. (Wolf, 2014)

Es tal su implantación que, a nivel mundial, una persona posee de media aproximadamente 62 objetos de LEGO (Cochran, 2008). A través de sus distintos productos, LEGO ha implementado infinitud de prácticas que alcanzan a muy distintos públicos, superando cualquier tipo de barrera cultural o social, y ha acabado convirtiéndose en un imperio mediático que, en lugar de competir con otros reconocidos conglomerados, ha establecido sinergias con ellos para expandirse e incrementar el alcance de sus distintas estrategias. Como recoge Robertson (2013: 3), “en 2010, una amplia encuesta a más de tres mil adultos de entre veinte y cuarenta años proclamó LEGO como «el juguete más popular de

todos los tiempos»". Tanto es así que, en la presentación de la obra *Legó Studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon*, el propio Wolf (2014: i) afirma lo siguiente:

Desde los "Automatic Binding Bricks" que LEGO produjo en 1949 [que originaron las piezas que conocemos actualmente, aunque aquellas eran más rudimentarias, completamente huecas y carecían de la inscripción de la marca], y el LEGO "System of Play", que comenzó con el lanzamiento del set Town Plan No.1 (1955), los ladrillos de LEGO se han acabado convirtiendo en un fenómeno global, y en el juego de construcción favorito de los niños, así como de muchos AFOL (Fans Adultos de LEGO). LEGO también se ha convertido en un medio desde el que un gran número de franquicias mediáticas, que incluyen *Star Wars*, *Harry Potter*, *Piratas del Caribe*, *Batman*, *Superman*, *El Señor de los Anillos* y otras muchas, han adaptado sus personajes, vehículos, objetos y escenarios. El LEGO Group se ha convertido en un imperio multimedia, que incluye libros, películas, programas televisivos, videojuegos, juegos de mesa, cómics, parques temáticos, revistas e incluso MMORPGs (videojuegos de rol multijugador masivo en línea).

Este párrafo de introducción a la obra resulta muy revelador porque subraya algunos de los principales motivos por los que LEGO se ha expandido por multitud de áreas de gran influencia económica, social y cultural. No es extraño que así sea si se tiene en cuenta que dicho volumen pretende aproximarse desde una perspectiva académica a los productos de la marca y, más concretamente, a las prácticas que se llevan a cabo a través de ellos; algo que, como ya se anunciaba en la apertura de este segundo capítulo, persigue esta investigación.

Ya sea visto como un juguete, un coleccionable, un material de construcción, una maqueta, un medio artístico, una herramienta educativa, una parte de una franquicia, un producto, una cultura, una industria o un objeto de nostalgia, LEGO cruza muchas fronteras y su público está conformado por personas de todas las edades y generaciones, lo que lo convierte en un tema ideal de estudio. (Wolf, 2014: xxiv)

La aproximación al caso de LEGO desde la Academia contaba, antes de la publicación del volumen editado por Mark J. P. Wolf, con algunos destacados precedentes, pero éstos se veían muchas veces reducidos a áreas de estudio muy concretas y a experiencias limitadas en tiempo y alcance. Durante los años más recientes, sin embargo, el estudio de LEGO ha adquirido una notable presencia en ramas de conocimiento tan distintas como las Ciencias Sociales, las Artes y las Humanidades, las Ciencias Exactas, la Ingeniería y la Arquitectura, o las Ciencias de la Salud.

En lo que respecta al libro mencionado, los distintos capítulos²¹ se abordan desde los denominados LEGO Studies, “conformados por estudios procedentes de una gran variedad de disciplinas, en las que se combina el análisis crítico propio de los medios de comunicación y los Estudios Culturales con reportes basados en la práctica de artistas, educadores y diseñadores” (Mittel, 2014: 270). A pesar de asumir como materia de estudio productos comerciales, el objetivo de las investigaciones aunadas bajo esta denominación es trabajar aspectos que, aun siendo muchas veces intangibles, pueden identificarse en las sociedades del presente. Al fin y al cabo, continuando con las ideas de Mittel (2014), la mayoría de estos productos solo resultan significativos cuando sus consumidores los usan para llevar a cabo prácticas de construcción, recolección y juego.

Además de alcanzar un lugar privilegiado como empresa destinada a la comercialización de juguetes, LEGO ha ido dando un sentido cada vez mayor a este tipo de prácticas –y a muchas otras relacionadas–, convirtiéndolas en materia de estudio y fomentando su aplicación en entornos educativos y formativos. El propio título de este epígrafe, tomado de un importante artículo de Stig Hjarvard (2004), profesor de la Universidad de Copenhague que ha realizado importantes contribuciones en el campo de la mediatización, refleja la gran transformación producida en el seno de las industrias jugueteras a consecuencia de la eclosión de productos audiovisuales y de ocio electrónico.

Por este motivo, antes de profundizar en esos aspectos y esclarecer su trascendencia, han de abordarse tanto las distintas épocas que ha atravesado la

²¹ Varios de estos capítulos tienen su origen en comunicaciones presentadas en el Panel de Estudios sobre Lego durante la Conferencia Anual de la “Society for Cinema and Media (SCMS)” celebrada en Chicago en 2013.

marca a lo largo de su historia, como los productos por los que ha apostado en cada momento para llevar a cabo sus fines. A través de este planteamiento, cobrarán verdadero sentido los capítulos posteriores, que, apoyándose en los productos y estrategias de LEGO, abogan por su valor como franquicia transmediática y su potencial para la alfabetización en aquellas competencias que se demandan en la sociedad actual.

2.1.1 Orígenes de la marca (1895-1957)

A la hora de delimitar las distintas etapas que ha atravesado la marca danesa LEGO²², resulta inevitable no comenzar aludiendo a la falta de consenso existente tanto entre los teóricos (Bender, 2010; Baichtal y Meno, 2011; Herman, 2012; Konzack, 2014), que la han abordado recientemente, como entre los fans, que han elaborado sus propias cronologías en wikis y webs personales. La escritora británica Sarah Herman, destacada estudiosa de LEGO, establece en sus obras *Building a History: The Lego Group* (2012) y *A Million Little Bricks. The unofficial illustrated history of the Lego Phenomenon* (2013) una clasificación de la compañía en cinco épocas, dividiendo la segunda de ellas en seis capítulos de nombre bastante ilustrativo²³, marcadas cada una de ellas por los siguientes hitos: origen y transformación en empresa juguetera (“1891-1953: Ladrillos y Mortero”), nacimiento y desarrollo del *system of play* (“1954-1977: Éxito Sistemático”), introducción de la mini-figura y ampliación de la oferta de productos (“1978-1988: La Edad Dorada”), diversificación de los sets temáticos (“1989-1999: Es un Mundo LEGO”) y puesta en valor de los productos licenciados y las creaciones digitales (“2000-2011: Cimientos para el Futuro”). Finalizada esta quinta época, incluye un sexto capítulo titulado “Construyendo fuera de la caja”, en el que considera que

²² Resulta enormemente esclarecedor el recorrido histórico que el animador y fan de LEGO David Pickett realizó en el reconocido blog sobre temáticas sociales *Sociological Images* en 2012, a través de cuatro post titulados “Historical Perspective on the LEGO Gender Gap” (I-IV), que se encuentran disponibles en: <https://thesocietypages.org/soci-images/2012/05/08/part-i-historical-perspective-on-the-lego-gender-gap/>

²³ Los títulos de los capítulos se incluyen aquí traducidos para su mejor comprensión.

los años posteriores se encuentran definidos por la expansión de la marca a través del *merchandising* y la adquisición de una gran relevancia de los videojuegos.

A pesar de la existencia de diferentes clasificaciones como la mencionada, pueden identificarse fácilmente puntos de encuentro que permiten unificar de algún modo esas distintas perspectivas, evitando así que surjan oposiciones indeseadas y permitiendo, por el contrario, ofrecer una categorización basada en esa visión compartida. Estas coincidencias en los distintos planteamientos tienen que ver con las distintas estrategias que LEGO ha ido llevando a cabo a través de la introducción de productos de distinta naturaleza, desde el lanzamiento de las mini-figuras hasta el estreno en salas de su primer largometraje cinematográfico, pasando por la aparición de juegos de ordenador, videojuegos o juegos de mesa. En torno a estos distintos lanzamientos, tal y como se explicará en los próximos epígrafes, se han establecido las distintas etapas, dando así orden y lógica a los distintos hitos que han ido sucediendo a lo largo de su historia y que la propia compañía recoge en su web bajo la forma de una línea temporal organizada por décadas²⁴.

La pertinencia de dar testimonio de la evolución de una empresa como LEGO, haciéndolo además a través del primer epígrafe de este capítulo, se halla justificada por una razón de peso. La historia de la compañía, en constante relación con la realidad de cada momento, refleja algunas de las principales transformaciones acaecidas a lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI, especialmente de aquellas producidas como consecuencia de los procesos de mediatización, digitalización y, más recientemente, transmediación de todo tipo de experiencias. Las cuatro épocas de LEGO que se han identificado coinciden con acontecimientos que, separados entre sí en cada caso por dos décadas, atestiguan grandes transformaciones de muy distinto tipo. Así, la aparición de nuevos enfoques educativos surgidos a finales de los 50, la invención del microprocesador y el lanzamiento de la primera videoconsola en los 70, el auge del co-branding a finales de los 90 y la puesta en relación de universos ficticiales característica de la segunda década de los años 2000, se vinculan con las estrategias llevadas a cabo por LEGO, respondiendo en cada caso a las demandas

²⁴ http://www.lego.com/en-us/aboutus/lego-group/the_lego_history/1940 (Consulta: 09/11/2015)

y necesidades de las sociedades de cada época. Asimismo, los años previos a lo que podría considerarse el verdadero inicio de la andadura de la compañía, se encuentran marcados por fenómenos que, pese a no guardar una relación directa con aquellos que conforman la primera etapa, generan un terreno propicio para su fundación y desarrollo.

Los orígenes de la marca se remontan a la denomina “era pre-LEGO”, que se inicia cuando Ole Kirk Christiansen compra al maestro carpintero Steffen Pedersen su negocio maderero, creado en 1895, y se empieza a dedicar a la construcción de casas bajo el nombre de “Tienda de carpintería y almacén de madera de Billund”. Christiansen realiza esta actividad, logrando una cierta reputación en su ciudad natal, hasta que en 1932, a consecuencia de la Gran Depresión, se ve forzado a desplazar su producción hacia los juguetes de madera (Konzack, 2014: 1-2). De esta manera, su modelo de negocio varía y en 1934 la empresa se registra como LEGO, lanzando un año más tarde una figura de madera de un pato –conocida como “el pato de LEGO”– que contribuye enormemente a hacer conocida la compañía. Sin embargo, a pesar de su éxito, se trata todavía de una empresa dedicada a trabajar la madera, por lo que el verdadero germen de lo que se conoce hoy en día como LEGO aún no había surgido en el seno de la familia Christiansen.

Una década más tarde, la empresa sufre un grave incendio²⁵ que destruye la fábrica y obliga a su reconstrucción, lo que marca un claro precedente de la reformulación de LEGO, en la medida en que, en 1947, compran la primera máquina para moldear madera de Dinamarca e inician la producción de juguetes de plástico tomando como modelo los ladrillos de construcción patentados por Hilary “Harry” Fisher Page, fundador de la empresa juguetera británica Kiddicraft, con los que la marca danesa posee una indudable deuda²⁶.

²⁵ A éste le había precedido un primer incendio en 1924, que afectó notablemente al inventario de madera, y le sucedería otro en 1960, en el que se consumiría la mayor parte del inventario de juguetes de madera.

²⁶ Las primeras piezas de construcción de LEGO eran casi idénticas a las de Kiddicraft, lo que cambió ligeramente en 1958, cuando a los ladrillos de LEGO se le añadieron puntos de anclaje en su base.

La historia del ladrillo LEGO comienza en 1949, cuando el fundador de la empresa, Ole Kirk Christiansen, y su hijo, Godtfred Kirk Christiansen, modificaron los “Self-Locking Building Bricks” del inventor británico Hilary Fisher Page. Los ladrillos de Page tenían dos filas de cuatro pernos que los niños podían utilizar para construir pequeñas casas y otras creaciones. Las modificaciones efectuadas en las piezas de los Christiansen fueron bastante insignificantes, y llamaron al ladrillo resultante “Automatic Binding Brick”. Parecía muy similar a los ladrillos que conocemos hoy en lo que respecta a su parte superior, pero estaba hueco en su parte inferior. (Kristiansen y Rasmussen, 2014: 27)

No fue hasta 1953 cuando los “Automatic Binding Bricks” se renombraron como “Lego Bricks” y dieron lugar al *system of play* –a pesar de que aún era una versión primitiva, una especie de proto-sistema que daría origen a otro más sólido y asentado– que hizo posible la posterior conformación de sets. Fue en 1955 cuando, tras la intervención del primogénito, Godtfred Kirk Christiansen, como directivo de la empresa, se lanzó el primer sistema de juego, materializado en 28 sets entre los que se encontraba el llamado Town Plan #1, considerado el primer set, que ya entonces posibilitaba su recombinación modular con otros sets para formar una gran ciudad.

Este último aspecto resulta muy relevante porque refuerza la consideración de que el *system of play* nace en ese momento con las características básicas que, a pesar de las modificaciones que sufriría en años posteriores, se han mantenido hasta nuestros días. Tanto la naturaleza de los propios ladrillos –que posibilitaban la recombinación dentro del set– como de las construcciones que resultaban de su interconexión –permitiendo la puesta en relación de los diferentes sets–, se presentaba desde su mismo nacimiento como la característica principal que tan exitosa haría a la marca y que acabaría desencadenando las distintas prácticas fomentadas a través de ella. No obstante, no sería hasta la primera época cuando todo empezaría a tomar forma.

2.1.2 Primera época: eclosión de los sets de construcción (1958-1977)

A raíz de la creación de los *bricks*, así como de su implementación en el denominado *system of play* referido, LEGO inició su andadura como empresa

dedicada a la creación de juegos de construcción en 1958, momento en que esa pieza clave se perfeccionó con el fin de propiciar una mayor y mejor capacidad de combinación entre ladrillos. Este hecho puede ser considerado el más seminal de cuantos han tenido lugar en la historia de la marca, convirtiendo ese componente básico en el verdadero protagonista de la marca; al menos, hasta el surgimiento de las mini-figuras veinte años más tarde, que, como se verá más adelante, son consideradas un elemento tan importante como los *bricks* –y en ocasiones, incluso, más centrales que éstos–.

Al rápido éxito que alcanzaron estas piezas contribuyeron enormemente dos hechos: el relevo generacional que se produjo en 1959, cuando Ole Kirk Christiansen falleció y la dirección pasó a manos de su hijo Godtfred, y el incendio que tuvo lugar en la fábrica en 1960, que arrasó la mayor parte del *stock* de juguetes de madera y condujo a la interrupción de la fabricación de juguetes de este material. Ambos acontecimientos no hicieron sino que conducir a LEGO hacia una apuesta en firme por los sets de construcción con ladrillos de plástico, fomentando así un juego basado en la conexión de piezas para llevar a cabo creaciones de muy distinto tipo.

Esta primacía de la dimensión constructiva sigue sucediendo en gran medida actualmente, cuando existen otras muchas prácticas asociadas a la marca que se erigen de forma más o menos directa sobre la construcción a partir de ladrillos de LEGO físicos o digitales. A este respecto, resulta especialmente llamativo el hecho de que, precisamente en 1958, año en que aparecen de forma oficial los *bricks* de LEGO, tome fuerza en el ámbito educativo la corriente constructivista de mano del psicólogo suizo Jean Piaget y su obra *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. De igual modo que los fenómenos que tuvieron lugar en la etapa pre-LEGO condujeron a esa invención del ladrillo de construcción, las corrientes constructivistas que se estaban gestando a mediados de siglo con otras obras fundacionales de Piaget como *Los orígenes de la inteligencia en los niños* (1952) y *La construcción de la realidad en el niño* (1955), acabaron repercutiendo en un cambio de perspectiva acerca del aprendizaje, que remarcaba la necesidad de que los aprendices fuesen seres activos capaces de adquirir competencias a través del descubrimiento en lugar de por medio de la imposición o la prescripción (Tuckman y Monetti, 2012).

Pese a que se trata de corrientes que se tratarán con detenimiento en el Capítulo 4, es conveniente señalar que este constructivismo (Piaget, 1958; Ausubel, 1963, 1968; Vigotsky, 1980; Turner y Bruner, 1986), basado en la adquisición de nuevos conocimientos en función de aquellos que el sujeto ya había apprehendido con anterioridad, está muy relacionado el construccionismo de Harel y Papert (1991), que aplican este fenómeno desde un punto de vista de intervención directa y física, que conlleva la ejecución de acciones a través de las que asentar los conceptos hasta entonces únicamente asimilados –y, a veces, de forma todavía incompleta– a nivel teórico. Atendiendo a estas dos corrientes, no resulta extraño que en 1964, precisamente en los albores de la compañía, se decidiese introducir instrucciones en los sets. Esta decisión condicionó, irremediamente, el modo en que se concibió el *system of play* y, de igual manera, sentó un claro precedente de cara a futuras asunciones de la construcción, y de otras prácticas más o menos relacionadas con ella, como algo libre o, por el contrario, prescrito. Estas dos concepciones, que se abordan en el Capítulo 3, ya estaban presentes en la primera época, puesto que en 1975 LEGO lanzo unos sets llamados *The Expert Builder Series* basados en la construcción de figuras complejas con piezas y formas de interrelación más complejas que las convencionales. Este tema se perfeccionó dos años más tarde con el tema denominado *Lego Technical*, que en 1984 se rebautizó simplemente como *Technic*, remarcando más si cabe su proximidad a las construcciones de la marca Meccano.

Una vez expuesta la centralidad que adquirieron las construcciones en la primera época, habiendo adelantado algunas de las cuestiones que jugarán un papel fundamental en posteriores epígrafes y capítulos, cabe destacar que en los años que van de 1958 a 1977 surgieron otros hitos como el lanzamiento de temas como *LEGO Train System* y *LEGO Boats* en 1966 y 1972, respectivamente, o el tema enfocado a preescolares *DUPLO* en 1969, que dio lugar a un sistema diferente en la medida en que sus piezas, correspondiendo al término del latín que le da nombre, son el doble de grandes que las del sistema tradicional. Dada su relevancia en términos de *branding*, ha de ser destacada la apertura en 1968 del parque temático Legoland en Billund, al que sucederían otros más tarde en otros países y continentes.

Es importante señalar, en relación con estos procesos mencionados, que en 1973 todos los productos de la compañía se aunaron bajo un mismo logotipo²⁷ de LEGO que, a diferencia de los anteriores –especialmente, de aquellos que se habían estado empleando hasta 1955–, posee una apariencia marcadamente similar a la que se introdujo en 1998 y se ha mantenido hasta nuestros días. Los dos diseños anteriores al introducido en 1973, tanto el de 1959 como su ligera revisión de 1964, incluían el término *system* en su anagrama, aludiendo así a ese sistema que, como se afirmó anteriormente, tan identificativo había sido en la primera época. Con independencia de la repercusión que tuviese esa transformación en la identidad visual de la marca, avicinaba un cambio en su identidad en términos generales, puesto que unificaría a todos los productos que, con posterioridad, aparecieran bajo el sello de la compañía.

Por último, resulta fundamental resaltar que en 1974 aparecieron figuras bajo el nombre *LEGO Family*, solo que éstas estaban conformadas por *bricks* de LEGO y no eran piezas con entidad propia, por lo que no podían ser consideradas elementos autónomos del *system of play*. De forma similar, las figuras de DUPLO que se lanzaron en 1977 como *DUPLO People*, aun siendo piezas unitarias y poseer un aspecto muy similar al que presentan actualmente, no tenían articulación alguna y eran, de algún modo, un ladrillo más. Lo verdaderamente significativo al respecto de estas proto-figuras de LEGO y DUPLO es que no estaban asociadas a ningún set, sino que, al estar completamente descontextualizadas, eran más un elemento de construcción que uno con posibilidades realmente narrativas. Este hecho resulta fundamental porque es lo que marca de forma más evidente la transición a la segunda época de LEGO.

2.1.3 Segunda época: aparición de productos mediáticos y narrativos (1978-1998)

El inicio de la segunda época de LEGO podría fijarse en un acontecimiento tan relevante como el lanzamiento de la mini-figura, que satisfizo un rol

²⁷ Existen diversas aproximaciones –llevadas a cabo, sobre todo, por parte de fans de la marca– a la evolución de su logotipo, como la que realiza a través de un video animado un animador español de la misma: <https://vimeo.com/144018538>.

fundamental en la narrativización de LEGO y la mediatización de sus productos. Lanzada en 1978, aunque sin cara ni brazos, se asemejaba a esas figuras de *DUPLO People* que eran más una pieza de construcción que una representación de una persona capaz de interactuar con otros elementos que, por otra parte, no se incluían aún junto a los muñecos. Por este motivo, la verdadera mini-figura no nace hasta 1979, siendo ésta más antropomórfica y adaptable a los sets temáticos que se habían empezado a lanzar un año antes, con los temas *Lego Castle* y *Lego Space*. Tal y como señalan Bartneck, Obaid y Zawieska (2013: 1), la mini-figura se hizo representativa también fuera de los sets de LEGO, formando parte de llaveros, juegos de ajedrez, linternas LED y libros, en un primer momento; de juegos de ordenador, en la década de 2010; y, más recientemente, como producto coleccionable dentro del tema *Minifigures*.

A pesar de que, en 1979, LEGO lanzó al mercado dos temas como *Fabuland* y *Scala* –el segundo de ellos muy parecido a los juguetes de Barbie de la compañía Mattel y, por tanto, totalmente alejado de ese sistema que se empezaba a gestar con los sets mencionados–, se había introducido en la narrativización con la creación de esas mini-figuras concebidas para habitar espacios construidos y aportarles relato. El historiador de juguetes y juegos, el doctor de la universidad de Estambul Tonguç İbrahim Sezen, expresa esto mismo cuando afirma que “desde finales de los 70, la compañía LEGO había promocionado sus juguetes no solo como juegos de construcción sino como sets de juego conformados por piezas de construcción” (2014: 53-54). Para ello era imprescindible que todos los productos pudiesen ser recombinados de manera efectiva, por lo que los temas *Fabula* y *Scala*, ya mencionados, “frustraban la naturaleza modular y expansiva del juego propiciado por LEGO y restringían los usos que le podían dar los consumidores” (Lauwaert, 2009: 61). Gran parte de estos usos que se veían limitados tenían que ver no solo con la construcción y el juego, sino también con la posibilidad de generar relatos a través de los productos.

Antes de que apareciese, a finales de los 90, la revista *Lego Adventures*, que mostraba a las mini-figuras de LEGO en situaciones narrativas, los catálogos de productos de la marca ya utilizaban esta estrategia tan frecuente hoy en día, mostrando “pequeños cómics en los que las figuras tenían nombre y protagonizaban secuencias narrativas” (Hjarvard, 2013: 129), con la diferencia de

que en aquellos se respetaban los distintos universos asociados a cada uno de los temas publicitados, mientras que en aquella revista y las que la han seguido, estos diferentes mundos se entremezclan. Salvando esta diferencia, el modo en que Hjarvard (2004, 2013, 2014) concibe esta narrativización resulta fundamental de cara a concebir LEGO como una marca que, en su segunda época, empezó a introducir el *storytelling* en sus propuestas. De hecho, siguiendo sus ideas –a las que se prestará una especial atención en el epígrafe dedicado a las prácticas que se llevan a cabo con los distintos productos de la compañía–, los juguetes pueden ser puestos en relación con los elementos que, según Chatman, están presentes en toda narración, lo que los convierte en instrumentos válidos para la creación de historias.

La existencia, en esta época, de toda una suerte de juguetes que materializan los elementos que conforman las historias relatadas en las series de televisión, los largometrajes o los videojuegos, propició el despegue de las prácticas de narrativización. Entre estos distintos juguetes destacan fundamentalmente las figuras de acción de los personajes, por un lado, y los *playsets* que recrean las principales localizaciones, por otro, que se presentan como una oportunidad de poseer una representación a escala de los personajes que protagonizan las ficciones y los escenarios en los que éstas tienen lugar. Sin embargo, asociados tanto a las figuras de acción como a los sets de juego, adquieren también gran relevancia los otros dos elementos que forman parte de cualquier historia: los objetos, que acompañan a las figuras de acción o pueden formar parte del propio set, así como los sucesos, que en muchos casos son representados mediante fotogramas de las ficciones, ilustraciones basadas en momentos destacados de ellas o incluso dioramas que reproducen con los propios juguetes esas mismas situaciones, en el blíster de las figuras de acción o en las cajas de los *playsets*.

Esta narrativización vino favorecida enormemente por la apuesta de LEGO por los sets temáticos, que se inició con los temas medievales y espaciales antes comentados, así como con otros tantos que surgieron desde finales de los 70 hasta finales de 90, como *Town*, *Pirates*, *Western* y *Adventurers*. Estos temas ofrecían infinitud de posibilidades desde el punto de vista narrativo, pues permitían combinar sus distintos componentes –personajes, localizaciones y objetos,

representados por las mini-figuras, las construcciones y los accesorios contenidos en los sets– para la representación de sucesos conformadores de relato. Además, no puede perderse de vista que los sets temáticos de LEGO permiten “conectar con temas existentes en la cultura popular en cualquier momento, aún sin licenciar ninguna franquicia o propiedad intelectual particular” (Wolf, 2014: 19), erigiéndose como juguetes que potencian enormemente la puesta en relación de la realidad con la ficción a través del juego y la construcción.

Las prácticas de narrativización y de construcción –esta última, en muchos casos, fundamental para que se produjese la elaboración de historias a través de productos LEGO– se habían equiparado y constituían las dos líneas fundamentales de la compañía. Como afirma Robertson (2013: 62), “desde el nacimiento del *brick* hasta principio de los años 90, LEGO innovó en dos áreas centrales: el juego basado en la construcción a través del LEGO System y el juego basado en figuras por medio de las mini-figuras”. Así, no resulta extraño que LEGO continuase lanzando a lo largo de estas décadas productos eminentemente constructivos, como *Technic* en 1986 o *Model Team* en 1990, así como otros que incorporaban luces y sonidos, o motores, en 1985 y 1989 respectivamente.

Tanto los productos orientados a la construcción como aquellos que fomentaban el juego y el juego narrativo, se erigieron así como dos pilares fundamentales de la compañía, lo que acabaría dando lugar a su apuesta por nuevas prácticas condicionadas por el despegue de la digitalización y la eclosión de productos interactivos.

Los juguetes tradicionales seguían vendiendo pero el verdadero crecimiento se produjo en el segmento de la electrónica. [...] En 1996, Kjeld Kristiansen, CEO y nieto del fundador, creó una nueva división, *Lego Media*, para desarrollar software, música y vídeos. Se desarrollaron tres productos de software interactivos en CD-ROM: *Lego Creator*, *Lego Ajedrez* y *Lego Loco*. [Asimismo], un nuevo producto programable basado en “ladrillos inteligentes” llamado *Mindstorms* se puso en marcha. (Birkinshaw, 2003: 79)

De esta manera, se produjeron importantes avances en la compañía. En primer lugar, a las implementaciones de elementos eléctricos le siguieron otras más complejas, con el lanzamiento de esos temas basados en la electrónica y la computación. El que supuso un mayor hito fue *Mindstorms*, puesto que, desde su

lanzamiento en 1998, se convirtió en un producto clave por su aplicación didáctica; de hecho, fue a través de él que LEGO empezó a dotar realmente a sus productos de un componente educativo. Aunque la compañía había creado en 1980 un Departamento de Productos Educativos, no fue hasta la llegada de esos robots cuando su apuesta se convirtió en algo efectivo, dando verdadero valor a esa división que se conocía, desde su cambio de denominación en 1989, como *Lego Dacta* y que actualmente se conoce como *LEGO Education*.

En segundo lugar, la nueva división enfocada a la creación de software introdujo un nuevo factor en la fórmula llevada a cabo hasta el momento por LEGO: la mediatización. En 1996 se creó el website *Lego.com* y, un año más tarde, el primer juego para ordenador, *Lego Island* (Mindscape, 1997). Estos dos nuevos productos, unidos a aquellos tres programas –*Lego Creator*, *Lego Ajedrez* y *Lego Loco*, lanzados en 1998–, marcarían el inicio de una nueva línea de desarrollo que iría evolucionando a lo largo de las décadas siguientes hasta convertirse en la actual y muy exitosa *Lego Videogames*. El primero de ellos, *Lego Creator*, era un juego *sandbox* para ordenador –claro precedente del juego *Minecraft*, que LEGO licenciaría en 2012– consistente en realizar construcciones y completar misiones, aunque un par de años más tarde introduciría una mayor carga narrativa. Por su parte, *Lego Ajedrez*, no era más que una versión con figuras de LEGO de este popular juego, mientras que *Lego Loco* era un simulador de construcción de ciudades, al más puro estilo *SimCity* (Maxis, 1989).

Estas dos nuevas áreas resultaron fundamentales en los acontecimientos que tuvieron lugar a finales de los 90 y principios de los 2000, cuando LEGO se introdujo en la licenciaci3n de productos; estrategia que haba llevado a cabo a principios de los 70 con marcas automovilísticas como Citroën y Fiat, o empresas como Shell y Esso (Wolf, 2014: 19), pero que no se aplicó al ámbito de las propiedades intelectuales hasta 1999, cuando apareció el primer set de *LEGO Star Wars*, que marca el inicio de la tercera época de la marca.

2.1.4 Tercera época: popularizaci3n de los productos licenciados (1999-2009)

Si algo define a esta tercera época es que, a raíz de la puesta en práctica de nuevas estrategias que superaban las actividades propiciadas por los productos

físicos, y que introducían otras relacionadas con la cultura mediática –como fueron el salto al ámbito digital gracias a las aplicaciones multimedia–, se gestó una expansión de los productos de LEGO a través de muy distintas modalidades y plataformas.

A finales de los 90, LEGO puso en marcha un plan para expandir su marca a través de la diversificación de su rango de productos. El punto central de su plan era la extensión de la marca LEGO más allá de las connotaciones del ‘brick’. La compañía LEGO quería ser conocida por más cosas que por sus juguetes de construcción, extendiendo su marca a través de nuevas áreas del universo infantil’. (Lauwaert, 2009: 58)

Sin embargo, como podrá verse más adelante, no se trata tanto de que el *brick* sea sustituido sino que podría decirse más bien que es reformulado. Como apuntaba Stig Hjarvard en 2004, en su capítulo “From Bricks to Bytes: The Mediatization of a Global Toy Industry”²⁸, esa reformulación se produce en un contexto caracterizado por la convergencia de las tecnologías y de los flujos comunicativos que se producen entre ellas.

Puede que los ladrillos sigan teniendo presencia, pero son profundamente diferentes de los primeros *bricks*. Los ladrillos físicos han sido circunscritos por el imaginario de la industria mediática y son hoy tan solo una manifestación del icono del *brick* que transita todo tipo de plataformas por medio de infinitud de mundos imaginarios y narrativas. (Hjarvard, 2004: 59)

Aunque esta circunscripción se produce de forma especialmente notable en la fecha en la que, atendiendo a la temporalización propuesta, se produce el tránsito a la cuarta época, es al inicio de esta tercera cuando la aparición de los sets licenciados de *Star Wars* produce un cambio de paradigma en la estrategia de la marca que, sin lugar a dudas, empieza a cambiarlo todo. El primer set licenciado de esta franquicia, el 7140, consistía en una nave X-Wing perteneciente a la primera entrega –*Star Wars: Episodio IV: Una nueva esperanza* (*Star Wars:*

²⁸ Publicado originalmente en el volumen colectivo *European Culture and the Media Changing Media—Changing Europe Series Volume 1* y retomado en 2014 en la obra *capital –tal y como se pone en valor en esta investigación– Lego Studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon.*

Episode IV: A New Hope, George Lucas, 1977)– de la trilogía original, coincidiendo con el estreno en salas de la primera entrega –*Star Wars: Episodio I: La amenaza fantasma* (*Star Wars: Episode I: The Phantom Menace*, George Lucas, 1999)– de la segunda trilogía. Esta estrategia cumplía, lógicamente, dos funciones fundamentales: por una parte, el lanzamiento de un producto que representaba uno de los mayores iconos de ese universo ficcional en el momento en que se lanzaba la película que lo revivía en la gran pantalla, y, por otra, el aprovechamiento de este estreno de excepción de *Star Wars* en LEGO para lanzar seguidamente otros sets basados en ese nuevo episodio de la saga.

A partir de esta licenciación, se produjeron otras de gran relevancia como la de *Winnie the Pooh*, en el mismo año 1999, y un poco más tarde otras también asociadas a Disney como *Mickey Mouse* y *Baby Mickey*, ambas en el año 2000, en el que apareció el subtema *Star Wars Technic*; *Harry Potter* y *DUPLO Bob the Builder* en 2001; o nuevos sets de *Star Wars* del *Episodio II: El ataque de los clones* en 2002 y el *Episodio III: La venganza de los Sith* en 2005. Más adelante surgirían, igualmente, otros temas como *Little Robots*, en 2003; *Dora la exploradora*, en 2004; *Batman*, *Avatar: the last airbender* y *Bob Esponja*, en 2006; *Speed Racer* e *Indiana Jones*, en 2008; así como sets basados en la película *Indiana Jones y el templo maldito* (*Indiana Jones and the Temple of Doom*, Steven Spielberg, 1984), en 2009.

Las líneas tenían algo en común: cada una de ellas trazaba un espectro completo de innovaciones para complementar los sets básicos de LEGO. La rica historia, los irresistibles personajes y el merchandising licenciado de una propiedad como *Star Wars* implicó nuevos flujos de beneficios y ayudó a impulsar las ventas de kits más allá de las predicciones más optimistas de los de Billund. (Robertson, 2013: 152)

El lanzamiento de nuevos temas, con las implicaciones asociadas reseñadas, coincidió con otros importantes movimientos en el ámbito digital de la marca. En el año 2000, LEGO lanzó un tema muy interesante bajo el nombre *Lego Studios*, que incluía, además de los consiguientes componentes del *playset*, una cámara web para crear películas con LEGO y una mini-figura que encarnaba al director de la producción, representado por Steven Spielberg. Asociados a este subtema se lanzaron sets de *Parque Jurásico III*, en 2001, y *Spider-man*, en 2002. Aunque este tema se canceló en 2004, estas películas, que reciben el nombre de

brickfilms, fueron ganando relevancia a lo largo de los años y son una de las prácticas más interesantes llevadas a cabo por los fans de LEGO, por lo que se tratarán desde distintas perspectivas en futuros epígrafes y capítulos.

Asociado a este producto que, de algún modo, virtualizaba las piezas y figuras de LEGO al convertirlas en parte de películas animadas mediante *stop-motion*, surgieron en los años 2000, 2001 y 2002 tres nuevas entregas del juego de ordenador *Lego Creator*: la primera de ellas basada en *Lego Knights*, y la segunda y la tercera, en *Harry Potter*; todas ellas, combinando la construcción con la narración. Este último aspecto, como gran parte de los anteriormente comentados, da buena muestra de la apuesta en firme de LEGO por la narrativización de sus productos. De hecho, otros dos temas lanzados en 2001, *Lego Bionicle* y *Lego Jack Stone*, refuerzan esa idea. Mientras que el primero consistía en una línea basada en robots contruidos con piezas similares a las de *The Expert Builder Series*, alejándose del *system of play* característico de la marca, el segundo otorgaba una importancia central a las mini-figuras y las insertaba en situaciones de acción cívica, convirtiendo a su protagonista, Jack Stone, en bombero, policía, guardacostas o piloto. En ambos casos, y a pesar de esa diferencia que entrañaba *Bionicle*, ambos buscaban generar relato; algo que, en el caso del tema robótico aún se hizo más evidente en el momento en que se llevó al ámbito audiovisual con el lanzamiento de *Bionicle: la Máscara de la Luz* (*Bionicle: Mask of Light*, Terry Shakespeare y David Molina, 2003), el primer largometraje generado por ordenador de LEGO, que se comercializó directamente en soporte videográfico.

Otro hecho importante es el que tiene que ver con la fuerte apuesta que se llevó a cabo a lo largo de los años 2000 en materia de videojuegos. El hecho de que, en 2002, el eslogan de LEGO cambiase de “Imagina...” – “Just Imagine...” – a “Juega” – “Play On” – parecía reflejar ese cambio desde el acto de imaginar posibilidades de juego al acto de, directamente, jugar. En el ámbito videolúdico, surgieron videojuegos licenciados multiplataforma de franquicias como *Star Wars –LEGO Star Wars: The Video Game*, en 2005; *LEGO Star Wars II: The Original Trilogy*, 2006; *LEGO Star Wars: The Complete Saga*, 2007–, *Indiana Jones –LEGO Indiana Jones: The Original Adventures*, en 2008; *Lego Indiana Jones 2: The Adventure Continues*, 2009– y *Batman –LEGO Batman: The Video Game*, 2008–. Estos videojuegos, pese a estar constituidos por niveles con carácter exploratorio, basaban sus distintas misiones en procesos instruccionales, orientados a la consecución de metas.

Frente a estos videojuegos que introducían definitivamente a LEGO en el campo de lo digital, procede indicar que, en 2009, y en un sentido más tradicional, surgió una nueva línea en la compañía llamada *LEGO Games*, destinada a comercializar juegos de tablero basados en los elementos de la marca.

Por último, cabe destacar respecto a esta tercera época, el lanzamiento de nuevas versiones, evolucionadas, del tema *Lego Mindstorms* iniciado en 1998 y convertido, también hoy día, en pieza clave de la aplicación didáctica de los productos de LEGO. En los años 2006 y 2008, respectivamente, fueron lanzados *Lego Mindstorms NXT 1.0* y *Lego Mindstorms NXT 2.0*, basados en un pequeño computador llamado NXT Intelligent Brick, que permite controlar las distintas construcciones robóticas llevadas a cabo con estos sets. Este hecho condujo a que LEGO llegase al ámbito educativo de una manera mucho más notable y trascendente, a través de prácticas que trascienden el mero juego para desarrollar competencias de carácter más adulto. De hecho, en esos años, concretamente en 2008, LEGO lanzó otro tema, *Lego Architecture*, basado en una construcción tradicional pero enfocado a un público más adulto.

El regreso a los ladrillos, a los juguetes de construcción más clásicos, no significa que los productos de LEGO de franquicias mediáticas y de temas propios que se centraban en el juego narrativo desapareciesen. Por el contrario, significa que LEGO intentó establecer un mejor equilibrio entre las líneas clásicas y los productos más novedosos. Ahora, LEGO ofrece tanto el 'viaje' como el 'destino', por así decirlo, tanto los juguetes de construcción como los narrativos. (Lauwaert, 2009: 61-62)

Esta convivencia, no obstante, se mantuvo a lo largo de los años siguientes, a través de las distintas líneas de productos, hasta dar lugar en 2010, cuando se da paso a la cuarta época, a una continuación de esa tendencia pero llevando más lejos si cabe esa licenciación con un valor ya no mediático sino incluso transmediático.

2.1.5 Cuarta época: una franquicia de franquicias (2010-actualidad)

A raíz de los acontecimientos acaecidos en la tercera época, fueron surgiendo de forma continuada nuevos fenómenos vinculados a la mediatización de los productos de LEGO y, como consecuencia, también al surgimiento de estrategias de puesta en relación de éstos en distintas plataformas, como aquellas de naturaleza multiplataforma, cross-media o transmedia, de las que la marca estaba completamente desvinculada en sus orígenes. Konzack (2014: 9) considera que LEGO se fue adentrando, como consecuencia de la aparición de temas dotados de un inagotable potencial narrativo, en los “mundos transmediales”:

LEGO Star Wars, LEGO Bionicle, LEGO Harry Potter y todos los demás productos de LEGO basados en universos ficcionales eran más que simples temas posmodernos; eran lo que J. R. R. Tolkien describiría como subcreaciones. El constructor de mundos ficcionales, o subcreaciones, es denominado subcreador. Son, a menudo, mundos transmediales en el sentido de que no solo aparecen en una plataforma, sino en varias o en todas las plataformas como la literatura, los cómics, las películas, la televisión, los videojuegos, otro tipo de juegos y juguetes como LEGO. En este nuevo milenio, el LEGO Group ha invertido su dinero y su creatividad en construir estas subcreaciones transmediales en LEGO y, de este modo, se ha convertido en una compañía de subcreadores. (Konzack, 2014: 9)

Mientras que en la tercera época se produjo un cambio de paradigma “de los ladrillos a la acción, de la construcción a la narración, del proceso al producto” (Lauwaert, 2009: 60), en esta cuarta época todo parece sobredimensionarse, ir un paso más allá, para poner en marcha técnicas de transmediación a través de productos tan diferentes como juegos de construcción, libros, largometrajes cinematográficos, videojuegos, cómics, series de televisión, parques temáticos, series y películas en soporte videográfico, juegos de mesa, y todo tipo de *merchandising*. Con independencia del interés inherente al complejo entramado desde una perspectiva comercial, lo que resulta más importante es que “estas producciones industriales interconectadas pueden producir significados y estructurar el juego, la creatividad e incluso la identidad” (Wolf, 2014: xxiii).

Además de todo esto, existe un aspecto fundamental que, si bien ya había adquirido relevancia en épocas anteriores, es en esta cuarta cuando se erige como fundamental. Siguiendo al profesor de Estudios Mediáticos Dan Fleming, autor del libro *Powerplay: Toys As Popular Culture* (1996), podría afirmarse que los juguetes adoptan un nuevo valor cuando son interpretados en función de lo experimentado en otros productos, como las series de televisión o los cómics, desde los que se ofrecen muy distintas aproximaciones a esos componentes por medio de sus distintas representaciones (Fleming 1996: 69).

Precisamente en relación con estas distintas formas de representar los productos de LEGO, cabe destacar el gran número de videojuegos que, de forma similar a lo sucedido en la época anterior, han sido lanzados durante la presente década. Destacan, fundamentalmente, los nuevos videojuegos multiplataforma de franquicias como Harry Potter –*LEGO Harry Potter: Years 1-4*, 2010; *LEGO Harry Potter: Years 5-7*, 2011–, Star Wars –*LEGO Star Wars III: The Clone Wars*, 2011– y Batman –*LEGO Batman 2: DC Super Heroes*, 2012 y *LEGO Batman 3: Beyond Gotham*, 2014–, así como otros en que se encarnan por vez primera otras franquicias como Piratas del Caribe –*LEGO Pirates of the Caribbean: The Video Game*, 2011–, Marvel –*LEGO Marvel Super Heroes*, 2013–, El Hobbit –*LEGO The Hobbit: The Video Game*, 2014– o Jurassic Park –*LEGO Jurassic World*, 2015–. Sin embargo, a pesar de la continuidad que han tenido y siguen teniendo en la actualidad estos lanzamientos, se debe partir del hecho de que en 2010, año en que se fija el inicio de la franquicia, tiene lugar un hecho tan relevante como es el lanzamiento del primer videojuego Multijugador Masivo Online (MMO) de LEGO, llamado *Lego Universe*.

Este juego constituyó, a pesar de su éxito moderado en lo que respecta tanto al número de usuarios que logró fidelizar como a la recaudación que llegó a alcanzar²⁹, un hito dentro de la historia de la marca. En cierto modo, puede ser considerado un antecedente directo de otros videojuegos que, tan solo unos años más tarde, se han convertido en dos de los principales logros de la compañía.

²⁹ Otros juegos de este tipo, incluido el de *Star Wars*, resultan ciertamente secundarios ante el imbatible MMORP –juego Multijugador Masivo Online de tipo RPG, es decir, de rol– *World of Warcraft*, que ha contado recientemente con su propia adaptación cinematográfica.

Estos juegos no son otros que el *The Lego Movie: the Videogame* –el videojuego de *La Lego Película*, lanzado junto a ésta en 2014–, y *Lego Dimensions* –un videojuego de tipo *toys-to-life* lanzado en 2015 que da un paso más allá en su fusión de universos ficcionales–. Estos dos videojuegos, a pesar de las notables diferencias que presentan tanto entre sí como con respecto al MMO *Lego Universe*, diferencias que serán tratadas en posteriores epígrafes con profundidad, poseen un importante aspecto en común: su apuesta por la puesta en relación de diferentes mundos y universos ficcionales, convirtiendo este hecho en uno de los rasgos más definitorios de la cuarta época de LEGO. En cierto modo, los tres videojuegos aprovechan la –aparente– ausencia de límites en sus propuestas, para expandir su universo y favorecer la inagotabilidad narrativa y la participación de los consumidores a través de infinitud de prácticas.

El paso de la tercera época a la cuarta, tal y como se afirmaba al inicio del epígrafe, se ve definida por la apuesta por los mundos transmediales, algo que se manifiesta tanto en los videojuegos mencionados, que introducen nuevas franquicias y recombina aquellas que ya formaban parte de los dominios de LEGO, como en otros productos que llevan a cabo estas dos mismas estrategias. En los propios sets, este hecho resulta evidente si se atiende al lanzamiento de temas tan diversos como *Ben 10: Alien Force*, *Hero Factory*³⁰, *Prince of Persia: The Sands of Time* o *Toy Story*, en 2010; *Ninjago* o *Piratas del Caribe*, en 2011; o *Marvel Super Heroes*, *DC Super Heroes*, *The Lord of The Rings*, *El Hobbit*, *Minecraft* y los temas enfocados a público femenino *Friends* y *Princesas Disney*, en 2012; *Legends of Chima*, *Las Tortugas Ninja*, *El llanero solitario*, *Jake y los piratas de Nunca Jamás y Aviones*, en 2013; *Mixels*, *La Lego Película* y *Los Simpsons*, en 2014; *Jurassic Park* y *Scooby-Doo*, en 2015; o *Angry Birds*, en 2016. Todo ello demuestra que se han lanzado tanto temas propios de la marca como otros licenciados de reconocidas series televisivas y películas cinematográficas, convirtiendo en parte de LEGO a algunas de las franquicias más reconocidas y exitosas de todos los tiempos.

³⁰ Este tema sustituyó a *Bionicle* con un planteamiento bastante similar en lo que respecta tanto a la estética y la temática como al sistema de construcción ofrecido, basado en piezas como las del otro tema robótico. Este mismo tipo de piezas se emplearon en 2012 en el subtema *Ultrabuild* –perteneciente tanto a *Marvel Super Heroes* como a *DC Super Heroes*–, consistente en la construcción de personajes de los cómics de ambas editoriales.

La inmensa variedad de sets existentes en el mercado hace posible que los seguidores de LEGO, tanto potenciales como reales, encuentren en la marca una infinitud de productos que materializan algunas de las franquicias que más les atraen. La buena acogida de estos productos licenciados ha propiciado el lanzamiento cada vez mayor de productos pertenecientes a franquicias mediáticas, llevando a la cancelación de algunas de ellas, como *Toy Story*, o a su prolongación más allá de lo que estaba previsto, como sucedió en 2011 con *Star Wars*, que debía terminar su contrato con la marca danesa y lo renovó hasta 2022 (Rome, 2013: 17). A esta decisión por parte de la marca de lanzar determinados temas licenciados, se une el hecho de que se hayan lanzado sets basados en ideas de los propios fans, que han realizado sus propuestas a través de la comunidad Lego Ideas, que antes de lanzarse como web oficial se llamaba *Lego CUUSOO*. Este sitio web permite que los fans propongan posibles temas y, en el caso de recibir 10.000 apoyos, la marca estudie la posibilidad de producirlos³¹. A las propuestas realizadas a través de esta plataforma se deben temas como el ya mencionado *Minecraft*, u otros como *Regreso al futuro*, *Los Cazafantasmas*, *Wall-E*, *The Big Bang Theory* o *Doctor Who*, los cuales se han convertido en productos tan oficiales como los ideados por la propia empresa, erigiéndose así como un claro ejemplo del modo en que las creaciones de los fans pueden acabar convirtiéndose en productos canónicos. De hecho, los sets de *Regreso al futuro* han sido introducidos en el videojuego *Lego Dimensions*, mediatizando así a través de LEGO una ficción nacida en el ámbito cinematográfico.

No resulta extraño que *Minecraft*, un producto vinculado estrechamente a la construcción, fuese acogido por LEGO, en tanto que se presenta como un ejemplo paradigmático de los llamados *toy box*, es decir, los juegos llamados “caja de juguetes”, en los que el jugador debe construir a partir de la nada, dando forma a aquello que idea, sin más límites que los de su propia imaginación. Este tipo de construcción, que la marca introduce de forma patente con la creación, en 2011, de la Lego Master Builders Academy (MBA), supone la oficialización de la construcción maestra que tanta fuerza ha adquirido recientemente con otros productos como el propio *Minecraft* o los relativos a *La Lego Película*. De algún modo, se pretende volver a los orígenes, al momento en que no existían

³¹ <https://ideas.lego.com/> (Consulta: 23/03/2017)

instrucciones, aunque poniendo en valor las prácticas basada en la construcción de estructuras significativas que demuestren tanto el potencial del *system of play* como las habilidades de aquellos constructores que las acometen de manera exitosa. Sin embargo, como había sucedido hasta este momento, y como seguiría sucediendo durante los años posteriores, esta apuesta por la construcción maestra no implica una renuncia de la construcción prescrita, sino que se fomenta la convivencia de ambas modalidades y, en muchos casos incluso, la necesidad de que existan prácticas basadas en instrucciones para que aquellas que prescindien de éstas alcancen su verdadero sentido. Esto, que se verá especialmente reflejado en el Capítulo 3, dedicado a *La Lego Película*, ya se pone en evidencia un año después de la fundación de esa Academia de Maestros Constructores, cuando en 2012 LEGO lanza el tema *Build-and-Rebuild*, destinado a fomentar la construcción abierta a través de sets que o bien no incluyen instrucciones, o bien las incorporan únicamente para inspirar la creación de construcciones libres.

Los distintos aspectos comentados en este epígrafe, en el que se han recogido aquellos rasgos más característicos de la cuarta época de LEGO, han marcado enormemente el presente de la marca, convirtiéndola en un ejemplo muy relevante de los procesos de transmediación que se llevan a cabo en la época contemporánea, a los que la compañía no solo ha sabido adaptarse sino que, además, ha condicionado tanto a través de prácticas fomentadas de forma consciente y pretendida por la empresa, como surgidas en el seno de los seguidores como consecuencia de los usos dados a sus productos.

2.2 PRODUCTOS NARRATIVOS

A pesar de que, como se tratará en los siguientes epígrafes, una parte considerable de los sets de LEGO contemplados pueden ser utilizados para llevar a cabo prácticas narrativas, existen productos dentro de la compañía –como quedaba patente en el recorrido por las distintas épocas– que son en sí mismos productos narrativos. De hecho, esa narratividad es lo que les da sentido y contribuye a generar todo un imaginario alrededor de temas propios y ajenos a la marca danesa que fomentan la expansión de sus valores y prácticas a través de una gran diversidad de ficciones. Indudablemente, forman parte de esta categoría

las películas, las series de televisión, los libros, los cómics e incluso las revistas, así como aquellos videojuegos que, desde una perspectiva narratológica, podrían considerarse contenedores de relato. Cabe matizar, respecto a este último aspecto concerniente a los videojuegos, que muchos de ellos ofrecen una experiencia puramente lúdica, desprovista de *storytelling*, por lo que se tratarán más adelante al hilo de las aplicaciones multimedia, con el fin de diferenciarlos de las narraciones videolúdicas.

Antes de recorrer los distintos productos narrativos de LEGO, resulta necesario aclarar que se han diferenciado de los productos licenciados, etiqueta que se utiliza para recoger a aquellos productos derivados cuya vinculación con la marca atiende únicamente a cuestiones relacionadas con el *branding*. Esta licenciación, por tanto, se limita a la presencia de elementos identificativos de la marca, tales como el logotipo o elementos característicos de la compañía, pero en un plano estrictamente estético y mercadotécnico. En este sentido, “la marca no es solo aquello por lo que el consumidor paga, sino todo lo que actúa como envoltorio” (Kalcher, 2012: 8), identificando una filosofía, una manera de ser y de estar en el mercado.

Aunque serán trabajados en un epígrafe específico, conviene señalar, con la intención de reducir las posibilidades de que surjan equívocos al respecto, que este tipo de productos corresponden a lo que podría denominarse el *branded merchandise*³² (Meyers, Krabbenhoft y McKnight, 2013). Para comprender esta distinción sin necesidad de profundizar nuevamente en aspectos ya trabajados con profundidad en esta investigación, es necesario acudir a la diferenciación realizada entre los términos *transmedia* y *transmedia storytelling* recogida en el Capítulo 1. En ella se recoge el criterio empleado en estas páginas para distinguir los productos que son narrativos de aquellos otros que, por decirlo de algún modo, se conciben como parte de la franquicia por el hecho de portar el sello de la marca o hacer uso de la representación de algún otro elemento vinculado a ella, erigiéndose como un *tie-in* de gran valor desde un punto de vista publicitario, promocional e incluso derivativo, pero rara vez narrativo, a pesar de que pueda ser introducido, como se verá en el siguiente epígrafe, en prácticas narrativas.

³² Resulta muy interesante para trabajar este aspecto la siguiente obra: Gunter, B. (2015). *Kids and branding in a digital world*. Oxford: Oxford University Press.

La importancia de estos productos narrativos reside, fundamentalmente, en su capacidad para dotar de una dimensión narrativa a los juguetes de la marca, bien sea originando ficciones sobre las que se establecerán y desarrollarán los distintos productos vinculados a ella, bien complementando todo aquello que los propios productos ya han asentado o tan solo insinuado a través las imágenes que ilustran las cajas de los sets, o bien proporcionando nuevos enfoques sobre lo ya relatado con anterioridad, extendiendo, modificando o anulando lo instituido. En este sentido, todos estos productos narrativos se han convertido en un engranaje fundamental de las épocas más recientes de LEGO y, especialmente, de la cuarta, que corresponde a la actualidad. De hecho, la representación de situaciones en las propias cajas de los sets ya puede considerarse un impulsor de la narración, en la medida en que permite a los consumidores “obtener indicaciones acerca de cómo construir o reconstruir la historia perteneciente a esa imagen [...], una imagen que los niños se sentirán muy seducidos por representar” (Breems, 2015: 35-36).

Desde las representaciones de dioramas en los sets, que apuntan a la imaginación, hasta las cinemáticas en los videojuegos más recientes, que ofrecen una información valiosa para la comprensión de lo que sucede en los distintos universos ficcionales, narran y propician, de ese modo, nuevos relatos. Se produce así una puesta en relación de piezas de muy distinta naturaleza, entretejiéndose un ecosistema conformado por mundos y universos narrativos que, en lugar de entrar en colisión, establecen interrelaciones tanto por correspondencia como por oposición –entendida ésta como manifestación de la coexistencia de visiones diferenciadas sobre un mismo fenómeno–. Una puesta en relación que se lleva a cabo a través de los cuatro elementos señalados por Chatman (1978) que se abordaron en el Capítulo 1; esto es, personajes, sucesos, objetos y localizaciones, erigiendo éstas últimas como el terreno en que el resto de componentes toman forma a través de las relaciones espacio-temporales que se establecen entre ellos.

El *setting* de cada historia restringe el relato, fijándolo tanto temporal como espacialmente. En primer lugar, el *setting* temporal determina el número de historias existentes y sus relaciones con la narración contenida en el texto principal o producto primigenio. En segundo lugar, el *setting* espacial revela

las localizaciones que dan soporte a los distintos textos. (Hernández-Pérez y Ferreras Rodríguez, 2014: 40)

A través de la configuración del *setting*, en su doble dimensión, los productos narrativos modelan la parte de ficción a la que dan soporte, convirtiéndose este escenario en parte fundamental del proceso. Tal es la importancia del *setting* que la marca lo ha empleado en productos que no poseen una naturaleza narrativa para así conectarlos con el *storytelling* y, de este modo, llegar de una manera más efectiva a los públicos o fidelizarlos, llevando a cabo una estrategia de *engagement*. Un claro ejemplo de ello puede encontrarse en el lanzamiento de la web www.mindstorms.lego.com, acción propiciada por la investigadora Olga Timcenko, profesora de la Universidad de Aalborg, situada en Copenhague, y miembro del grupo de desarrollo LEGO Systems A/S, desde el que ha trabajado en proyectos vinculados a *LEGO Mindstorms* y *LEGO Universe*. Esta plataforma se creó con el fin de prolongar la experiencia de los usuarios de los sets del tema *Mindstorms*, tanto niños como adultos, motivándoles y ayudándoles a dar sentido a las prácticas llevadas a cabo (Timcenko, 2006: 16) poniendo en práctica dos estrategias: implicándoles en un aprendizaje basado en la resolución de problemas a través de los productos de la marca, por un lado, y conectando los productos con contenidos audiovisuales muy atractivos³³, tales como la serie de vídeos humorísticos conformada por *Objetivo: Niñera*, *Objetivo: Hermano*, *Objetivo: novio de hermana* y *Objetivo: Mamá*, que ficcionalizan situaciones en las que diferentes robots son utilizados para gastar bromas ingeniosas; el spot denominado *The Robots are Coming*, en el que los habitantes de una ciudad se ven contagiados por un baile robótico; o pequeños clips subidos por los propios fans que explican sus creaciones y desentrañan las experiencias que el proceso les ha proporcionado.

Aunque esa presencia del *setting* puede jugar un papel relevante en relación con productos que carecen de una naturaleza narrativa intrínseca, como sucede en el caso mencionado, donde se convierte en un componente realmente trascendente es, como es lógico, en los productos eminentemente narrativos. Las

³³ Todos los videos están disponibles en el apartado destinado a su difusión dentro de la web de *Mindstorms*: <http://www.lego.com/es-es/mindstorms/videos> (Consulta: 03/11/2016)

películas, las revistas o los videojuegos basadas en cualquier tipo de ficción, sea esta inédita de la marca LEGO o licenciada a partir de una franquicia existente, convierten el *setting* en epicentro de lo mostrado, dando cabida a los personajes que lo habitan, a los objetos que los caracterizan o a las situaciones que en él se producen. Consecuentemente, la importancia de estos productos narrativos reside fundamentalmente en su capacidad para dotar de una dimensión narrativa a los juguetes de la marca, bien sea originando ficciones sobre las que se establecerán y desarrollarán los distintos productos vinculados a ella; bien complementando todo aquello que los propios productos ya han asentado o tan solo insinuado a través de las imágenes que ilustran las cajas de los sets; bien proporcionando nuevos enfoques sobre lo ya relatado con anterioridad, extendiendo, modificando o anulando lo instituido. En este sentido, todos estos productos narrativos se han convertido en un engranaje fundamental de las épocas más recientes de LEGO y, especialmente, de la correspondiente al momento actual.

2.2.1 Productos audiovisuales

Los productos audiovisuales son una de las piezas fundamentales en la historia más reciente de LEGO. Temas tan importantes como *Ninjago*, *Legends of Chima*, *Bionicle* o *Hero Factory*, en lo que respecta a los propios de la marca, así como *Star Wars*, *Marvel Superheroes*, *DC Superheroes* o *Indiana Jones*, en cuanto a los licenciados, cuentan con series de televisión, películas *direct-to-video* e incluso largometrajes cinematográficos que apoyan los sets de muy distintas maneras, promocionándolos a través de la presentación de los elementos que los protagonizan o aprovechando precisamente el gran éxito con el que éstos ya cuentan para dar a conocer historias relacionadas con ellos. De este modo, a través de estas distintas estrategias, se logra llegar a consumidores potenciales que, de otro modo, probablemente no conocerían los productos o no se sentirían demasiado atraídos por ellos.

Este empleo de productos derivados, que se nutren de los sets temáticos de LEGO y, a un mismo tiempo, les sustentan con sus distintas aportaciones, sirven a la compañía para llevar a cabo muchas de las estrategias que caracterizan los procesos de transmediación, haciendo así posible que las ficciones lleguen a públicos diferenciados, difundiéndose a través de múltiples soportes y generando

una narración que se expande en cantidad y complejidad. Ya sea abriendo nuevas líneas argumentales; introduciendo nuevos personajes y escenarios; o complementando todo aquello que formó parte con anterioridad de otras piezas que o sirvieron de reclamo o, por el contrario, se erigen como producto a promocionar; creaciones se conciben como importantes engranajes dentro de las distintas líneas de LEGO y llegan en muchos casos a ser su verdadero motor.

Un caso muy ilustrativo a este respecto es el de *Bionicle*, para cuya promoción y popularización se acometieron, de forma coordinada, varias acciones que resultan de gran interés. No parece extraño que la marca hiciese una fuerte apuesta por su particular tema robótico si se tiene en cuenta que, al tratarse de una línea que se alejaba considerablemente de las características más definitorias y reconocibles de gran parte de sus productos, resultaba necesario presentar de manera adecuada y atractiva. Con este propósito, se lanzó una página web, un CD-ROM –que se regalaba con paquetes de cereales– y diversos cómics; tres productos orientados a presentar la mitología de ese mundo ficcional con características propias que tomaría forma posteriormente bajo la forma de películas *direct-to-video*. De este modo, tal y como indican estos dos ejecutivos de la marca Jeppe Fonnesbaek y Morten Melbye Andersen, “los diferentes medios trabajarían juntos para crear la historia completa, mientras que los públicos objetivos estarían expuestos constantemente a nuevas piezas del mosaico o de la historia”, pero, “dado que no era posible controlar en qué orden entrarían en contacto los niños con estas piezas, era importante que cada pieza de la historia pudiese tener sentido por sí misma, y ser entendida y apreciada de forma autónoma por el público” (Fonnesbaek y Andersen 2005: 36).

Esta última definición remite directamente a uno de los principios fundamentales del *transmedia storytelling*, consistente en posibilitar el tránsito a través de diversas plataformas y generar una experiencia más completa conforme se accede a un mayor número de ellas, tal y como se recogía en el Capítulo 1. A través de esta premisa, de igual modo que hizo con *Bionicle*, LEGO empezó a convertir lo que hasta entonces había sido poco más que un movimiento anecdótico en toda una manera de trabajar las franquicias.

El juego está sujeto a la mediatización directa en el sentido de que una proporción considerable de las actividades de juego que llevan a cabo los

niños, los adolescentes y los adultos tiene lugar a través de la interacción con los medios de comunicación. (Hjarvard, 2013: 104)

Por este motivo, resulta fundamental atender al modo en que las prácticas relacionadas con el juego pueden verse condicionadas por la existencia de productos mediáticos que acojan representaciones particulares de los elementos que conforman las ficciones contenidas, o muestren formas concretas de ponerlos en relación.

2.2.1.1 Películas *direct-to-video*

Las películas estrenadas directamente en soporte videográfico (*direct-to-video*) han sido utilizadas por LEGO, fundamentalmente, como una herramienta para alcanzar a los seguidores de manera rápida y efectiva. A diferencia de otros productos audiovisuales como las series o los largometrajes cinematográficos, que llegarían posteriormente, estos vídeos, de udedés y blu-rays se presentan como un producto de consumo adquirible en las mismas tiendas en las que pueden encontrarse los juguetes de la marca, estando muchas veces emplazadas junto a ellos.

Aunque los llamados *direct-to-video* de LEGO nacen como largometrajes en 2003, con la primera película de *Bionicle*, llamada *Bionicle: Mask of Light* (Terry Shakespeare y David Molina, 2003), ya en 2001 se había lanzado en formato VHS el que fue el primer cortometraje editado oficialmente por LEGO, *Jack Stone* (Robert Dorney, 2001), que se incluyó en algunos de los sets del tema homónimo y se regaló con la revista *LEGO Club Magazine*. En algunos casos, de hecho, ese valor promocional se ve enormemente incrementado por el hecho de que las películas son regaladas a los compradores de productos de LEGO en grandes superficies y pequeños comercios. De esta manera, esas ficciones audiovisuales pueden convertirse en un destacado punto de entrada a las franquicias representadas en ellas y, consecuentemente, adquirir un rol fundamental en la promoción de sus productos y la incitación a llevar a cabo su compra para reproducir las situaciones mostradas en ellos u otras diferentes pero, en cualquier caso, llevadas a cabo con los componentes que las integran.

La industria del entretenimiento ha hecho una fortuna a partir de este tipo de empaquetado, ahora que la mayoría de las películas comerciales van acompañadas por sitios web, videojuegos, *behind the scenes* o documentales para televisión y/o para DVD/Blu-ray, así como materiales impresos, tales como cómics y/o libros. (Aparicio y Zorrilla, 2016: 5)

A pesar de que estos aspectos se trabajarán más adelante, cabe señalar que, dentro de las prácticas llevadas a cabo a través de los productos de LEGO, poseen un peso fundamental. De alguna manera, cumplen a la perfección esa doble función que se atribuye, en términos generales, a cualquier ficción audiovisual vinculada a productos mediáticos: la de conducir a los espectadores hacia otros productos que, en el caso concreto de LEGO, materializan los componentes de la narración de forma física, digital o virtual; la de proporcionar a aquellas personas que desean conocer más acerca de dichos componentes la oportunidad de hacerlo a través de productos con carácter narrativo. En este sentido, cabe destacar otra película *direct-to-video* como es *Lego: Las aventuras de Clutch Powers* (*Lego: The Adventures of Clutch Powers*, Howard E. Baker, 2010), que se auto-proclama la primera película propiamente de LEGO editada en DVD. Sucede así porque, frente a *Bionicle*, que escapa de los elementos más reconocibles de la marca, esta cinta se presenta como una ficción que logra por vez primera que sus productos cobren vida.

A diferencia de *Bionicle*, *Clutch Powers* y su heroico equipo habitan algo así como un mundo de Lego reconocible, especialmente un castillo con paredes delgadas y un puente levadizo desplegable, y una ciudad cuyas calles y diseño de cuadrícula ordenada exhiben una pulcritud que resulta familiar³⁴.

De este modo, esta primera película ya presentaba, por un lado, uno de los formatos que alcanzarían unos años más tarde una gran representatividad en la franquicia de LEGO y, por otra, una primera incursión en la mediatización de sus juguetes para llevarlos a la gran pantalla, técnica de la que es deudora *La Lego Película*.

³⁴ <http://www.vulture.com/2014/02/how-lego-y-were-legos-other-movies.html> (Consulta: 17/03/2015)

2.2.1.2 Series de televisión

En el ámbito de los productos audiovisuales de LEGO, además de las películas *direct-to-video*, las cuales cuentan con quince años de tradición, y los largometrajes cinematográficos, que han surgido hace apenas un par de años pero ya han logrado una enorme acogida y éxito, ocupan un lugar relevante las series para televisión, que iniciaron su andadura en 2010 con *Lego Hero Factory* (Nickelodeon, 2010-2014), serie a la que siguieron otras de Ninjago, Friends, Legends of Chima, Star Wars, Mixels o Nexo Knights, así como una mini-serie de Star Wars llamada *Lego Star Wars: Droid Tales*.

En 1987 se había lanzado una serie llamada *Edward and friends* (BBC2, 1987), basada en el tema *Fabuland*; uno de esos temas que rompían, como se explicó al versar sobre la historia de la marca, sus principales valores, emparentando más sus figuras con los animales antropomórficos de la marca japonesa *Sylvanian Families* que con los de la propia marca danesa. La serie se emitió durante ese año pero no tuvo continuidad, a pesar de que el tema permaneció activo durante toda una década. Este precedente fue por ello más bien anecdótico, por lo que las series televisivas basadas en productos de LEGO no alcanzaron una repercusión destacable hasta la segunda década del siglo XXI, cuando, en plena época de transmediación, establecieron diálogos con otros productos pertenecientes a su misma franquicia, tanto de LEGO como ajenos a ella.

Estas series de televisión son muy relevantes por varios motivos, entre los que destaca la creación de un mundo ficcional audiovisual en el que se desarrollan historias de una cierta extensión, que mantienen la continuidad y poseen capacidad para profundizar en aspectos que, en productos de menor duración y de historia única, quedarían inevitablemente rebajados y simplificados.

Los universos ficcionales que se muestran en los contenidos televisivos para niños estaban abiertos a la licenciación y el merchandising, y los juguetes eran anunciados en televisión cada vez con mayor frecuencia, no solo en anuncios, sino también por medio de series televisivas que acabaron tomando la forma de anuncios de productos de media hora de duración. (Hjarvard, 2013: 104)

Otro aspecto muy relevante, que no deja de ser consecuencia del anterior, es el que tiene que ver con la fidelización de la audiencia, que sigue el programa más allá de un visionado puntual, aproximándose a una ficción que se desarrolla en continuidad y establece relaciones entre sus distintos episodios y, con frecuencia, también entre éstos y otros productos de su misma naturaleza o de otra distinta.

2.2.1.3 *Largometrajes cinematográficos*

Por su parte, los largometrajes cinematográficos se presentan como un producto enormemente representativo del presente de LEGO y apunta a convertirse en verdadero eje central de su futuro más próximo, organizando el entramado de piezas de la marca alrededor de las obras que serán estrenadas a lo largo de los próximos dos años. Presenta claras diferencias respecto a las películas en soporte videográfico y las series televisivas, en tanto que no ofrecen una experiencia orientada al ámbito doméstico sino que se presentan como un acontecimiento encomendado a aunar en una sala de cine a los seguidores de LEGO, de las franquicias representadas en la cinta o de ambas cosas.

Además del evidente, pero no por ello menos relevante, aspecto contextual y experiencial, existe una clara distinción entre el planteamiento de unos y otros productos, puesto que, a diferencia de lo que sucede en los productos de LEGO para soporte videográfico o televisión, orientados a públicos ciertamente específicos, los largometrajes cinematográficos pretenden llegar al gran público con una historia que, pese a estar generada mediante técnicas de animación y protagonizada por juguetes, trata temas de interés general. Con su estreno, sucedió algo similar a lo que, veinte años antes, había sucedido con la celeberrima *Toy Story* (John Lasseter, 1995).

El lanzamiento de largometrajes cinematográficos, tal y como se expondrá en profundidad en el Capítulo 3, dedicado a *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), constituye toda una declaración de principios. El salto de cualquier ficción a la gran pantalla se convierte en un acto que busca convertirla en un acontecimiento trascendente en la industria, introducirla en la cultura popular y, en términos empresariales, otorgarle un rol importante dentro de la franquicia para que actúe como catalizador de los distintos procesos de comercialización de los productos derivados directa e indirectamente de ella.

A primera vista, la película parece un típico ejercicio sobre la importancia del individualismo. Los Master Builders, de los cuales el Especial es el mejor, pueden hacer con Lego cualquier cosa que pueda ser imaginada. Pero en última instancia, Megamalo es derrotado por Emmet, impulsando a los Master Builders a "seguir las instrucciones", lo que demuestra que el trabajo en equipo y la conformación de comunidad requieren sacrificio y que "la creatividad", por sí sola, del mismo modo que sucede con la "conformidad", es un callejón sin salida.³⁵

Todos estos valores vienen referidos no solo a la historia relatada sino también a las aspiraciones que tiene la marca y que muestra a través de un producto destinado a convertirse en pieza central de la franquicia.

Aunque el cine ya no ocupa, como antaño, un lugar indudablemente hegemónico en el ecosistema audiovisual, parece innegable que sigue siendo un medio de gran importancia en lo que respecta a su gran poder de repercusión social. De hecho, la introducción de largometrajes de ficción como parte de la estrategia de transmediación llevada a cabo por LEGO en esta su cuarta época, los convierte en un producto central dentro de la franquicia que sirve para su expansión y vinculación a todo tipo de fenómenos relativos a ella, como también se tratará en el Capítulo 3.

2.2.2 Productos impresos

Frente a los productos audiovisuales vistos, los de naturaleza impresa se convierten no solo en aportes diferenciados, sino que, en muchos casos, explotan también las similitudes y correspondencias que mantienen con ellos, llegando a representar su mismo contenido y características a través de un lenguaje propio. Los libros, los cómics, las revistas y, sobre todo, los catálogos, cada uno de ellos con una historia y una influencia en la historia de LEGO, han realizado y realizan importantes contribuciones narrativas, representando tanto situaciones inéditas como otras ya existentes en otros productos; algo que se aprecia claramente en los libros basados en películas, especialmente aquellos que realizan una suerte de

³⁵ <http://newsweekly.com.au/article.php?id=56599> (Consulta: 11/06/2015)

novelización gráfica de algún largometraje, como ocurre con el libro de *La Lego Película*.

Dentro de los distintos productos impresos, a pesar de que en este epígrafe se van a trabajar en tres grandes categorías, pueden realizarse distinciones entre ellos en función de las prácticas que favorecen. Si bien es cierto que los productos audiovisuales pueden ser utilizados con muy distintos fines, su propia naturaleza los equipara en lo que respecta a sus usos y posibilidades de interacción. Los productos impresos, en cambio, pueden presentarse bajo la forma de novelas, libros ilustrados, novelas gráficas, cómics, historietas en revistas, artículos en publicaciones impresas, enciclopedias, cuadernos de actividades, libros de pegatinas y otros tantos productos y subproductos.

Los primeros *Idea Books* [libros de ideas] constituían una manera barata para LEGO de hacer publicidad de sus productos, promocionar la marca y generar ingresos adicionales. Desde aquellos días, han sido producidos varios libros por el Grupo LEGO y sus editoriales asociadas (Dorling Kindersley, Scholastic y Ameet) para ayudar a traer de diferentes maneras "el mundo de LEGO y sus personajes a los consumidores". Esto ha resultado en una variedad de publicaciones, incluyendo grandes libros de tapa dura y buenas fotografías acerca de la historia de LEGO y álbumes de pegatinas (como *LEGO Star Wars: The Visual Dictionary*, *The LEGO Book*, *Minifigure Ultimate Sticker Collection*), libros de actividades con minifiguras de *LEGO Atlantis*, la serie BIONICLE, anuarios, una guía para coleccionistas y libros de lectura de Scholastic sobre LEGO City. (Herman, 2013: 273)

Lo que otorga a estos distintos productos interés es la representación de elementos característicos de LEGO y, cuando ésta existe, la narración de historias basadas en ellos. Como ya se ha expresado anteriormente en relación a otros productos de la marca de distinta naturaleza, ese interés puede venir dado por la pertenencia de lo representado a temas nacidos de la propia compañía o a su vinculación con franquicias licenciadas por ella. De no existir esa representación de componentes pertenecientes a ficciones categorizadas en temas de LEGO – sobre todo, en aquellos en los que no existe *storytelling*–, se trataría de productos no muy distintos a los que otras marcas licencian con el fin de atraer consumidores a través del *branded merchandise*.

La presencia de elementos identificativos de LEGO en los productos se presenta así como un valor fundamental de cara a fomentar el acceso de los públicos más jóvenes a la lectura o al desarrollo de actividades interesantes para su desarrollo, tal y como pone en valor la bibliotecaria infantil Tess Prendergast (2012: 20) cuando afirma que, aprovechando ese potencial, “las bibliotecas pueden promover el valor de un juego abierto –y, a menudo, cooperativo– al tiempo que potencian las habilidades espaciales, temporales y de resolución de problemas”. Y, por otro lado, ciertos libros pueden ser enormemente enriquecedores para el público adulto, en la medida en que están enfocados a la construcción con un tono bastante serio, como es el caso de *Unofficial LEGO Builder’s Guide* (2012), de Allan Bedford, en el que se catalogan piezas de forma pormenorizada y se tratan sus implicaciones en la construcción a través del *system*. O *Unofficial LEGO Technic Builder’s Guide* (2012), de Pawel Kmiec, y *Practical LEGO Technics. Bring your LEGO creations to life* (2013), de Mark Rollins, centrados ambos en construcciones con Technics, incluyendo el uso de motores. Otros libros de construcciones interesantes en este sentido son los libros sobre maquetas a escala creadas con LEGO, como *The Art of LEGO Scale Modeling* (2015); sobre construcciones temáticas bastante peculiares, como *Steampunk Lego* (2014); o los distintos volúmenes a modo de catálogo de construcciones artísticas, como *Beautiful LEGO* (2013) y *Beautiful LEGO 2* (2014), de Mike Doyle, *The Art of the Brick. A life in LEGO* (2014), de Natahan Saway, o el libro sobre maravillas del mundo *Brick Wonders: Ancient, Modern, and Natural Wonders Made from LEGO* (2014), de Warren Elsmore.

A través de estos productos impresos, unos u otros públicos, cada uno con sus intereses concretos por los productos de la marca, pueden hallar ideas para acometer sus creaciones, información acerca de sus personajes preferidos, historias que complementan las ficciones que siguen a través de otros medios, e incluso acceder al conocimiento a través de elementos pertenecientes a la marca danesa. Es por ello que el mayor valor de estos distintos materiales impresos es, sin duda alguna, la capacidad que presentan para fomentar prácticas relacionadas con la construcción, la narración y el juego, tanto a un nivel ciertamente desenfadado –persiguiendo el simple entretenimiento– como serio –buscando alcanzar metas a través de actividades trascendentes–.

2.2.2.1 Libros

Existe una gran diversidad de libros relacionados con LEGO, desde cuentos ilustrados para un público claramente infantil hasta tomos que recopilan construcciones llevadas a cabo por fans adultos, pasando por enciclopedias de personajes de sagas cinematográficas como *Star Wars*, volúmenes monográficos sobre ficciones propias como *Ninjago* o *Legends of Chima*, u obras que recrean temas históricos a través de piezas de LEGO.

Entre todos esos libros existentes, cabe destacar productos eminentemente narrativos, como las novelas gráficas de temas como *Ninjago*, *Bionicle* y *Legends of Chima*; la colección de libros ilustrados de LEGO *Star Wars*, incluido el recientemente lanzado *Chronicles of the Force* para apoyar la promoción de la nueva entrega de la saga; así como libros de lectura, clasificados en función de la competencia lectora requerida, de *Mixels*, *Friends*, *Legends of Chima* o *Star Wars*. Estos productos buscan claramente relatar historias relacionadas con las ficciones en que se basan, actuando bien como una prolongación de las experiencias que éstos tienen en medios como la televisión o los videojuegos, bien como un trampolín de acceso a esos otros soportes. De este modo, se convierten en valiosas herramientas para extender narrativamente esos mundos y amplificar su alcance y repercusión.

Buscando precisamente complementar o propiciar esos consumos, existen otros muchos tipos de libros que se presentan a modo de enciclopedias de universos que eran ya bastante extensos antes de formar parte de LEGO, como es el caso de las de DC Superheroes o *Star Wars* –que, de hecho, cuentan con actualizaciones, con el fin de reflejar los cambios acaecidos a consecuencia de su imparable expansión–, o de otros universos que han crecido de manera significativa desde que la compañía decidió activarlos, tal y como sucede con las de *Nexo Knights*, *Ninjago*, *Legends of Chima* o *Friends*. Asimismo, junto a estas enciclopedias, pueden encontrarse otras obras como diccionarios visuales de franquicias como *Star Wars* o *Ninjago*, o libros de información acerca de éstas y otras ficciones, como sucede con el dedicado a los Sith de *Star Wars*, que lleva por título *The Dark Side*, o a los secretos mejor guardados de *Ninjago* o *Legends of Chima*, como es el caso de *Secret World of Ninja* y *The Secret History*, respectivamente. Y, en otra línea, cabe destacar otros libros como los dedicados a

las mini-figuras, como *LEGO Minifigures: Character Encyclopedia*, *LEGO: I Love That Minifigure!* o *LEGO Minifigure Year By Year: A Visual History*; los libros de pegatinas de temas propios o licenciados; u otros sobre temáticas especiales como es el caso de tomos como *LEGO Space: Building the Future*.

Gran parte de los libros de LEGO dan continuidad a esta estrategia que había llevado a cabo la marca a través de los catálogos³⁶ antes de que surgiesen historietas en los medios impresos, y que ha mantenido a lo largo de su historia y hasta la actualidad. Dicha estrategia no es otra que representar situaciones dotadas de relato o susceptibles de acabar desencadenando una narración. De este modo, ya sea a través de fotografías de los propios productos de LEGO o de ilustraciones con estética *cartoon*, se trasladan a los consumidores narraciones de muy distinta índole. Aunque, en muchos casos, esas narraciones no tienen otra finalidad que entretener a los consumidores y darles a conocer situaciones concernientes al mundo ficcional en que se basan, poseen potencial para ser aplicadas en contextos educativos o formativos, en la medida en que representan un *storytelling* que puede ser transmisor de ideas y valores. El libro *Medieval LEGO*, de Greyson Beights, es paradigmático en este sentido, puesto que presenta información valiosa acerca del medievo a través de LEGO; algo similar a lo que hicieron con la historia de la humanidad los álbumes de Richard Unglik utilizando figuras de Playmobil.

2.2.2.2 Revistas

Las revistas de LEGO cuentan con una larga tradición. De algún modo, podría decirse que son, exceptuando los catálogos que las precedieron, el primer producto impreso con que contó la compañía, cuando en 1989 surgió la revista *Brick Kicks*. Sin embargo, tuvo que pasar una década hasta que surgiese, en 1999, la revista *Lego Adventures*, que dotó a las mini-figuras de relato por vez primera en este medio. A pesar de la destacada presencia que tienen en algunas revistas los aportes narrativos –que, como se verá en el siguiente subepígrafe, donde

³⁶ Puede encontrarse una notable cantidad de catálogos de muy distintas épocas, así como pósteres, pegatinas y otros materiales escaneados para su inclusión en repositorio, en el siguiente sitio web: <http://www.brickfactory.info/> (Consulta: 12/03/2016)

realmente destacan es en los cómics, así como en los libros ya abordados–, éstas ofrecen un compendio de aportaciones de muy distinta naturaleza, tal y como hacen generalmente las publicaciones periódicas dedicadas a otras aficiones; algunas de ellas, de hecho, relativas también a figuras de pequeño tamaño, como sucede con la publicación *White Dwarf*, que se centra en el juego de rol de tablero Warhammer.

Desde la revista oficial del LEGO Group denominada *Lego Club Magazine* – nombre con el que se conoce actualmente a la seminal *Brick Kicks*–, hasta otras auspiciadas por fans de LEGO como *Bricks*, *Bricks Culture* o *Blocks*, recogen enfoques diferenciados y cubren una gran diversidad de prácticas. Si bien es cierto que *Lego Club Magazine* otorga una gran importancia a la comunidad, y aboga por actividades y reuniones con un alto componente socializador, al tiempo que sirve como plataforma de promoción de los productos de LEGO, trata de cubrir otros aspectos que apoyan esa doble visión social y comercial. *Bricks* y, especialmente, *Bricks Culture*, se centran en el aspecto construccional e incluso artístico, dando testimonio de las proezas llevadas a cabo por sus seguidores más comprometidos. Por último, *Blocks* se presenta como la publicación más afín a los productos mediáticos, tanto películas y series como videojuegos y aplicaciones. Al igual que sucede con los libros, estas revistas han cumplido muy diferentes funciones a lo largo de las distintas épocas, tales como la de revelar creaciones realizadas por sus seguidores y dar consejos para la construcción con LEGO; la de catalogar y mostrar las características de sus productos, o la de incluir narraciones protagonizadas por sus figuras; funciones todas ellas que, en algunos casos incluso, se dan en una misma revista.

Las revistas mencionadas, siendo las cuatro más reconocidas, dan buena muestra del tipo de publicaciones sobre LEGO que se encuentran disponibles en el mercado, orientadas al público general aunque destinadas, en cada caso, a unos u otros perfiles específicos. Junto a ellas, debe mencionarse la revista *BricksJournal*, la cual, a pesar de su nombre, no pertenece al ámbito académico, si bien es cierto que posee un carácter algo más serio que las anteriores. En ocasiones, de hecho, incorpora entrevistas o artículos relacionados con prácticas y proyectos que poseen una aplicación profesional. No resulta extraño este hecho si se tiene en cuenta, además de lo ya mencionado con anterioridad acerca de los Lego Studies, que la cultura popular ha calado de forma profunda en los estudios que se llevan

a cabo desde la Academia, lo que condujo a Jenkins (1992) a popularizar el término “aca-fan”³⁷ para denominar a aquellos académicos que, al abordar sus investigaciones, no podían desprenderse de su condición de fans de lo estudiado.

Este *journal*, nacido en 2005 como boletín informativo y convertido posteriormente en revista digital e impresa, sigue esa filosofía de alcanzar a los públicos más serios y generar un lugar de encuentro de constructores interesados por todo lo concerniente a la dimensión más adulta de la marca. Aunque, en un principio, ese enfoque serio se reducía a las construcciones eminentemente lúdicas, acabó incorporando otras prácticas de enfoque más profesional.

BrickJournal ha ampliado su enfoque al incluir actividades basadas en LEGO como el LEGO Play for Business y la FIRST LEGO League. Con cada paso hacia su crecimiento, sin embargo, la revista nunca se ha alejado de sus misiones primarias: mostrar lo mejor de la comunidad adulta de LEGO, inspirar al público para que construya e invitar a todo el mundo a que se una a la comunidad. (Baichtal y Meno, 2011: 44)

El *BrickJournal*, por tanto, aunque se aleja del planteamiento de las revistas anteriores, mantiene esas premisas básicas que caracterizan a la marca danesa y hacen perdurar sus prácticas más enriquecedoras y trascendentales. Por todo ello, queda demostrado el valor que estas publicaciones, al contrario de lo que podría pensarse, son una pieza muy interesante dentro de los productos derivados de LEGO.

2.2.2.3 Cómics

Los cómics basados en productos de LEGO se ven representados de muy distintas formas, tanto como productos autónomos como parte de revistas o libros, ya sea bajo la forma de historietas, tiras o *one shots*³⁸. En lo que respecta a los cómics propiamente dichos, existen numerosas series de cómics basadas en temas como *Legends of Chima*, *Friends*, *City*, *DC Superheroes* o *Marvel Superheroes*.

³⁷ El término, sin embargo, fue acuñado unos años antes, en plena eclosión de los estudios acerca del *fandom*.

³⁸ Nombre que reciben los cómics de una sola página, normalmente en publicaciones en las que tienen cabida, dentro de un mismo número, historietas de varios autores.

Estos tebeos, pese a comercializarse con formato de pequeños libros, poseen todos los rasgos propios de cualquier cómic que se preste, haciendo de las viñetas acompañadas de bocadillos dialógicos u onomatopéyicos su verdadera razón de ser. Mientras que las historietas incluidas en libros y revistas, como las de *Star Wars* que la revista *LEGO Club* incorpora, son cortas y auto-conclusivas o, incluso, se ven reducidas a meros gags cómicos representados en una única viñeta, las narraciones contenidas en estos *comic books* destacan por ofrecer un mayor desarrollo y aproximarse más a la novela gráfica que al cómic, en tanto que no se apoyan en la serialidad más estricta sino que tratan de cubrir un relato con principio y fin.

Continuando con los cómics oficiales generados por la propia marca, debe ser tomada en cuenta la inclusión de historietas tanto en catálogos de distribución gratuita –en los que, en cierta manera, aparecieron por vez primera estos tebeos– como en algunos sets, como ha sucedido durante los últimos años en temas relacionados con el mundo del cómic como los basados en superhéroes de Marvel y DC Comics. Asimismo, algunos temas muy concretos se han valido de los cómics para contar la historia que les da sentido, como *LEGO Orient Expedition*³⁹. Normalmente, cuando se produce esta inclusión, se indica en las propias cajas con el mensaje “Comic Book Included!” para aumentar el interés de los posibles compradores. Este hecho resulta interesante porque las viñetas de esos cómics utilizan un formato y una estética idénticas a las de las imágenes que conforman las animáticas⁴⁰ de los videojuegos de estas franquicias, actuando como introducción o engranaje entre los distintos niveles.

Asimismo, ha de indicarse su existencia como creaciones apócrifas llevadas a cabo por parte de fans, puesto que en este ámbito es frecuente encontrar todo tipo de viñetas e historietas que, basadas en franquicias existentes, aspectos de la cultura popular o temas completamente inéditos, utilizan LEGO para generar

³⁹ http://lego.wikia.com/wiki/Orient_Expedition (Consulta: 11/03/2016)

⁴⁰ Se las considera animáticas y no cinemáticas porque son una suerte de *storyboards* animados, cuyas imágenes prescinden de movimiento propio, viéndose dotadas de dinamismo a través de un montaje que las pone en relación a través de transiciones de pantalla y en pantalla.

nuevos relatos, expandir otros existentes o parodiar aquellos que resultan más reconocibles.

Algunos fans cuentan historias creando un modelo y explicándolo después; otros llevan a cabo el proceso contrario: escriben una historia y luego la ilustran a través de un cómic realizado a partir de materiales de LEGO. [...] Irónicamente, muchos de los constructores crean estos cómics prescindiendo de la compleja escenografía de LEGO y empleando modelos simplistas. Para estos constructores, la mini-figura provee toda la inspiración necesaria para tejer una historia. [...] Por el contrario, los constructores más avanzados –o ambiciosos– van a por todas con sus cómics, trabajando sus cómics tanto como trabajan los constructores tradicionales sus modelos físicos. (Baichtal y Meno, 2011: 170)

Desde estos distintos enfoques, los fans de LEGO generan todo tipo de historietas que les permiten expresarse de manera relativamente sencilla, dado que, unido al hecho de que pueden llevar a cabo sus creaciones a partir de los materiales de LEGO de que dispongan, no requieren tecnologías complejas o costosas para registrar los materiales ni para darles su forma definitiva. Además, esa democratización de las tecnologías hace igualmente posible que la difusión de los cómics resultantes sea bastante sencilla, ya sea a través de blogs, perfiles de redes sociales o, más comúnmente, foros. Gran parte de esos contenidos generados por los fans se basan, precisamente, en los productos audiovisuales que ya fueron tratados y en los productos de ocio digital que se abordan a continuación.

2.2.3 Productos de ocio digital

Tal y como se destacó al abordar la historia de LEGO, conviene remarcar la gran repercusión que, desde que se creó una división dedicada a este tipo de productos, adquirieron los videojuegos de la marca. El lugar central que ha acabado ocupando este tipo de creaciones viene justificado por la digitalización y la eclosión del ocio electrónico, coincidiendo especialmente con el cambio de siglo, momento a partir del cual su importancia y sus rendimientos económicos no han hecho sino que crecer exponencialmente.

Sin embargo, a pesar de que el término “videojuego” se emplea para designar, en términos generales, cualquier producto que se vale de la tecnología digital para generar una experiencia lúdica, resulta conveniente diferenciar entre los videojuegos y las aplicaciones multimedia, puesto que éstas últimas, a pesar de compartir las características estéticas y técnicas de los primeros, no poseen muchas veces una función lúdica. Sin embargo, no se trata de una distinción basada en la envergadura del producto ni de la plataforma desde la que se ofertan. Así, independientemente de cuál sea el soporte, se trata de una cuestión de la propuesta que llevan a cabo, de aquello que ofrecen al usuario o jugador, pudiéndose encontrar, por consiguiente, tanto aplicaciones multimedia en videoconsolas de última generación como videojuegos en dispositivos como móviles o tabletas.

Desde el lanzamiento del primer videojuego de LEGO Star Wars en 2005, Traveller’s Tales ha puesto en marcha una serie de juegos basados en famosas franquicias de cine elogiadas constantemente por la crítica y comercialmente rentables, desafiando así la percepción generalizada de que los juegos basados en la película son productos secundarios baratos en el mejor de los casos, y auténticos desastres en el peor. Este éxito continuó bajo la nueva propiedad de Time Warner, con Traveller’s Tales aportando al conglomerado algunas de las propiedades intelectuales más notables – incluyendo los universos expansivos de Batman, Harry Potter y El Señor de los Anillos- con el mismo tratamiento que había sido celebrado hasta entonces. (Aldred, 2014: 105)

Ese primer videojuego resulta muy relevante en tanto que “el compás seguido con su lanzamiento es significativo para comprender la dirección tomada por la serie” (Buerkle, 2014: 118), atañendo a productos que van desde las aplicaciones que pertenecen a la categoría de utilidades, como puede ser *Lego Photo* –una *app* que convierte las instantáneas tomadas por la cámara del dispositivo en mosaicos conformados por piezas de LEGO–, hasta otras que ofrecen la posibilidad de llevar a cabo construcciones digitales a través de un simulador de construcción online –como *Lego Build* para Google Chrome–, hasta los numerosos videojuegos que ofrecen modalidades de juego a medio camino entre lo estrictamente lúdico y lo narrativo –tal y como sucede con los juegos de

Lego Harry Potter, Lego Batman o Lego Star Wars, o aquellos otros que permiten virtualizar juegos tradicionales como el ajedrez, tal y como sucede con *Lego Chess*.

2.2.3.1 Videojuegos

Si existe un producto de LEGO que haya visto incrementada su presencia y su repercusión en la esfera social, tanto en contextos puramente lúdicos como otros concernientes a la manera de entender la cultura mediática del presente, ése es, sin lugar a dudas, el videojuego. En un momento en que la industria con mayor facturación es precisamente la del videojuego, lo que obliga a pensar la manera de abordar cualquier proceso de producción y distribución en el marco de las Industrias Culturales; en que los públicos más heterogéneos consumen productos dotados de interactividad y mecánicas de juego, ya sea de manera puntual o completamente entregada; y en que tanto la información como la formación y el entretenimiento se ven influenciados por los códigos particulares en que se basan estas creaciones; no sorprende que una compañía tan comprometida como LEGO haya apostado de manera contundente por los bienes videolúdicos, sean éstos videojuegos al uso u otro tipo de productos multimedia.

Una razón de peso para la participación del grupo LEGO en la industria de los videojuegos es sin duda su interés por vender aquellos de sus productos que no pertenecen al ámbito del software. Sus líneas de juguetes licenciados, sobre todo las de Harry Potter, Batman, Indiana Jones y Star Wars, tienen videojuegos asociados. Cuando un niño se divierte jugando al videojuego *LEGO Harry Potter*, uno tiene que imaginar que ese mismo niño se interesará por un set de *LEGO Harry Potter*. (Baichtal y Meno, 2011: 219)

Pese a que los videojuegos han formado parte de LEGO desde mediados de los noventa, ha sido durante la última década cuando se han erigido como uno de los estandartes más representativos de la marca, especialmente en lo que concierne a aquellos que están asociados a franquicias mediáticas con un cierto recorrido o que han logrado una notable repercusión, entre los que destacan productos licenciados de sagas cinematográficas o producciones televisivas.

Lo que convierte a los videojuegos licenciados de LEGO en una contribución tan valiosa no es sino su apuesta por la virtualización de las

prácticas que pueden ser llevadas a cabo en la realidad, ya sean éstas de tipo construccional, narrativo o de ambos tipos. Por este motivo, la relación entre Warner Brothers Interactive y el estudio de desarrollo de videojuegos Traveller's Tales se convierte en un fenómeno importantísimo, en la medida en que la licenciación de franquicias como *Batman*, *El Señor de los Anillos*, *Harry Potter*, *Marvel Super Heroes* o *Star Wars* hace posible que estos mundos ficticiales tomen forma en el ámbito videolúdico y ofrezcan posibilidades de interacción con sus componentes muy distintas a aquellas en que se basan otros videojuegos de estas mismas franquicias, pero que no tienen nada que ver con LEGO, como la saga de *Batman Arkham* (*Asylum*, *City* y *Knight*), el videojuego *Middle-Earth: Shadow of Mordor*, las dos entregas de *Harry Potter y las reliquias de la muerte*, el MMORPG *Marvel Heroes* o el juego de acción *Star Wars: Battlefront*.

A pesar de sus diferentes apuestas, los videojuegos de LEGO tienen en común la recreación del sistema de juego que tan reconocible hace a la marca, basado en la construcción a través de ladrillos bien de forma libre, bien siguiendo las instrucciones proporcionadas para así lograr reproducir el modelo propuesto. Se trata de un modelo fácilmente extrapolable a cualquier franquicia que se preste, dado que emplea los cuatro componentes básicos de toda narración para así generar un terreno de juego que, siendo más abierto o más guiado, propicie a través de la intervención del jugador un relato construido precisamente gracias a su participación en las distintas tareas propuestas. Y en lo que respecta a las cinemáticas, es decir, a aquellos fragmentos de vídeo en los que el usuario no puede intervenir y se limita a visionar, se mantiene esa misma estrategia, construyendo, destruyendo y volviendo a construir a través de esas pequeñas piezas que forman parte de los escenarios y de los distintos elementos que los habitan.

2.2.3.2 Aplicaciones multimedia

En relación con las aplicaciones multimedia, y teniendo en cuenta la diferenciación realizada anteriormente, se ha de comenzar aludiendo al hecho de que algunas de ellas poseen una clara naturaleza narrativa, como sucede en *LEGO Juniors: Quest*, en la que el jugador ha de ayudar a una niña a recuperar a su gato perdido, o *Lego Ninjago Rebooted*, la cual dota de narratividad a lo que, de otro

modo, sería un simple juego de plataformas basado en el célebre tema de la marca, mientras que otras no solo prescinden de lo narrativo sino que hacen de su carácter puramente ludológico su auténtica razón de ser. Algunas de las aplicaciones que llevan a cabo esta apuesta de forma más evidente son aquellas consistentes en decorar espacios, como *LEGO Fusion*; configurar mini-figuras y vehículos, como *LEGO Juniors: Create and Cruise*; crear y gestionar ciudades, como *LEGO City: My city*; participar en torneos, ya sean carreras dentro del mundo de Chima, como *LEGO Legends of CHIMA: Speedorz*, o combates dentro del de Ninjago, como *LEGO Ninjago Tournament*; interactuar con elementos dentro de un espacio restringido como si de una caja de sonidos se tratase, como las apps para edades tempranas de DUPLO que permiten jugar en espacios tales como un circo –*LEGO DUPLO: Circus*– o un bosque –*LEGO DUPLO: Bosque*–; o, entre muchas otras, crear música o arte a través de los personajes de *Friends*, como *LEGO Friends Art Maker* o *LEGO Friends Music Maker*.

Antes de comentar las *apps* que llevan a cabo una apuesta narrativa, conviene detenerse en el caso de *LEGO Fusion*, que resulta muy interesante porque pone en relación los productos físicos con su virtualización, de forma similar –salvando las distancias– a como lo hace *LEGO Dimensions*. Se trata de una app que, mediante Realidad Aumentada, permite capturar las construcciones llevadas a cabo y jugar, desde el dispositivo móvil, con su versión digitalizada. El propio lema que emplea el tema los expresa a la perfección, pues se reduce a “Construye + Captura + Juega”.

Respecto a las *apps* que apuestan por el *storytelling*, implementándolo en mecánicas de juego, cabe señalar que muchas de ellas son versiones para dispositivos móviles de juegos multiplataforma para ordenador, web y videoconsola. Sin embargo, debido a la potencia gráfica y a las opciones de control de estos terminales, normalmente no se trata de una traslación directa sino de *ports*⁴¹ que reducen el contenido y rebajan el acabado técnico de los originales en que se basan. Dentro de este tipo de juegos se encuentran entregas de franquicias como *Star Wars* –*LEGO Star Wars: The Complete Saga* o *LEGO Star*

⁴¹ Para Fernández-Vara y Montfort (2013: 3), “un *port* es el resultado de crear una obra que está basada en un juego para una plataforma diferente [...] traduciendo el código o el concepto de juego para que pueda correr en una plataforma con capacidades diferentes”.

Wars: The Yoda Chronicles–, *Batman –LEGO Batman: DC Superheroes* y *LEGO Batman 2: DC Superheroes* –, *El Señor de los Anillos –LEGO El Señor de los Anillos–* o *Hary Potter –LEGO Harry Potter: Years 1-4* y *LEGO Harry Potter: Years 5-7*–. A estos podrían añadirse, además de los videojuegos *LEGO Universe* o *LEGO Dimensions*, que fueron trabajados al abordar la historia, otros juegos basados en Ninjago, Legends of Chima y Hero Factory, que siguen idéntica estrategia que los licenciados comentados anteriormente, lo que hace posible que esas historias que se relatan a través de los juegos para videoconsolas sean difundidas a través de estas aplicaciones, mucho más accesibles tanto en términos de disponibilidad tecnológica como de capacidad para asumir su coste –sobre todo, teniendo en cuenta la gratuidad o el reducido coste de muchas de ellas en comparación con el videojuego para ordenadores o consolas portátiles y de sobremesa–.

Del mismo modo que anteriormente se destacó la *app* de tipo ludológico *LEGO Fusion*, conviene subrayar dentro de las de naturaleza narrativa aquellas que posibilitan crear películas, como *LEGO Movie Maker* o *LEGO Friends Story Maker*. Estos dos juegos, a pesar de su sencillez –especialmente, en el caso del segundo– son interesantísimos porque, a diferencia de todos los mencionados anteriormente, permiten crear historias propias, convirtiendo al consumidor en un *prosumidor*.

2.3 PRODUCTOS LICENCIADOS

Los productos licenciados, en el más estricto sentido del término, son aquellos que se conocen comúnmente como *merchandising tie-ins* (Harvey, 2015), aplicando en este contexto específico la estrategia extendida en el ámbito mediático bajo el nombre de *media tie-ins* (Clarke, 2009; Jess-Cooke, 2012). A diferencia de esta segunda puesta en relación, basada en una prolongación o engranaje a partir de contenidos de naturaleza *media*, la conexión con el *merchandising* se extiende a cualquier bien de consumo que se vincule a una determinada Propiedad Intelectual con el fin de dotar al producto de un valor que, sin ella, indudablemente no tendría. En este sentido, resulta inevitable no pensar en una franquicia tan nutrida de productos derivados como *Star Wars*; especialmente, si se tiene en cuenta el hecho de que convirtió los juguetes –y,

especialmente, las figuras de acción⁴²-, en elementos tan relevantes como las propias películas en que se basaban y a las que acabaron, de algún modo, condicionando. Piénsese, en este sentido, en el hito que constituye a este respecto el lanzamiento de la figura de acción de Boba Fett, que tenía un protagonismo anecdótico y, debido al gran interés que mostraron por él los fans, se decidió darle un papel con mayor protagonismo⁴³.

A pesar de que el “*tie-in merchandising* no comenzó con las primera película de *Star Wars* en 1977, este ejemplo se constituye como un momento significativo en el desarrollo del *merchandising* basado en juguetes” (Harvey, 2015: 141). Esa importancia que se le otorgó a los juguetes desde un primer momento, así como a otros muchos productos, acabó marcando un camino a seguir para otras franquicias que llegaron después y aplicaron fórmulas similares, llegando incluso a construir todo su imperio mediático a partir de un *merchandising* sugerente y repleto de potencial narrativo.

En lugar de dar por hecho que las películas son los textos centrales de *Star Wars*, y los juguetes son meros productos secundarios, Gray sostiene que para muchos niños los juguetes se convierten realmente en el buque insignia de su experiencia con *Star Wars*, relegando así las películas a un fin contextualizador y proveedor del sentido narrativo. (Aldred, 2014: 133-134)

Como consecuencia, las empresas deben tener en especial consideración estos productos que son acogidos de manera tan entusiasta y de los que acaba dependiendo el compromiso de los públicos hacia la franquicia. Además, no puede perderse de vista que “las empresas necesitan comunicar a través de valores, e ilustrar claramente el modo en que aportan una diferencia. Es éste uno de los rasgos fundamentales de nuestra sociedad moderna y el mercado que ha generado un vínculo natural entre el *branding* y el *storytelling*” (Fog, Budtz y

⁴² Piénsese, en este sentido, en el hito que constituye a este respecto el lanzamiento de la figura de acción de Boba Fett, que tenía un protagonismo anecdótico y, debido al gran interés que mostraron por él los fans, se decidió darle un papel con mayor protagonismo. (Jenkins, 2007)

⁴³ http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html (Consulta: 12/09/2016)

Yakaboylu, 2010: 21). Por ello, la presencia de la marca en relación con narraciones que le otorgan sentido y amplifican su valor, se convierte en un fenómeno de gran calado, especialmente, en la actualidad.

El branded entertainment se define como la integración de publicidad en un contenido de entretenimiento, en el cual las marcas son embebidas en las tramas de una película, un programa de televisión u otros contenidos. Esto implica co-creación y colaboración entre los contenidos, los medios y las marcas. (Hudson y Hudson, 2006: 492)

A diferencia de lo que sucede en los *branded contents*, sin embargo, en LEGO no se trata ya de juguetes que poseen protagonismo por el hecho de incorporar en sí mismos una determinada marca sino que, por el contrario, ellos mismos son la máxima representación de la empresa, con todas las consecuencias. Los juguetes, tanto los ladrillos como las mini-figuras, son marca, la marca. Todos ellos tienen como se decía previamente, un gran valor desde un punto de vista publicitario, promocional e incluso derivativo, pero lo que los convierte en algo excepcional es que, pese a no tener muchos de ellos una naturaleza narrativa, contribuyen a generar el *storytelling* que se expande a través de ese complejo y completo ecosistema que entre todos conforman. Un *storytelling* que sirve, no obstante, para incrementar las ventas y hacer más valiosa –en términos económicos– la compañía.

Aunque la simplicidad de LEGO es lo que la ha hecho vender, siendo el elemento clave de su rápido éxito y de su cambio de estrategia, lograr ingresos es el principal objetivo de cualquier negocio, incluso del que lleva a cabo el LEGO Group. (Herman, 2013: 274)

Con el fin de abordar estos productos, el presente epígrafe se desglosa en aquellos tipos de productos que representan de manera más clara las diferentes estrategias llevadas a cabo por LEGO en este contexto.

2.3.1 Juegos de mesa

Dentro de las distintas modalidades de juego que se favorecen a través de los productos de LEGO, coincidieron en el cambio de época dos lanzamientos de gran relevancia: los juegos de mesa, bajo la división *LEGO Games*, y el juego MMO

LEGO Universe, del que se habló en el apartado referido a los videojuegos. Pese a que pertenecen a ámbitos muy diferentes entre sí, conviene ponerlos en relación antes de adentrarse en el terreno de los *board games*.

Superficialmente, *LEGO Games* y esa otra ambiciosa creación –*LEGO Universe*– compartían varias similitudes. Ambas estaban enraizadas en el ADN de LEGO del *brick* y el *System of Play*. Ambas buscaban ofrecer nuevos tipos de experiencias de juego. Ambas estaban orientadas a impulsar el crecimiento orgánico de la compañía y a pulir aún más la marca LEGO. La diferencia era que con *Universe*, LEGO trató de interrumpir su actividad principal del *brick* mediante la creación de una plataforma para el juego digital. Con *Games*, LEGO se introdujo en un mercado sin explotar, en un mercado innovador, creando el primer juego de tablero edificable y reedificable –un juego que, sin embargo, se adhirió a la filosofía central del ladrillo de Lego. (Robertson, 2013: 258-259)

Tal y como se expresa en la cita anterior, frente a la ruptura que supuso la creación del que podría ser considerado el primer producto que apostaba fuertemente por una digitalización de los productos de LEGO en la que el *brick* pasaba a ser más un accesorio que un pilar, la introducción de los juegos de mesa fue completamente fiel a los principios de la marca, al dar cabida no solo a los ladrillos sino también –y esto es lo realmente importante– al sistema de juego que éstos propician. Tanto es así que, incluso las versiones de LEGO de dos juegos tan populares como el dominó y el Monopoly, emplean en sus fichas y tableros los ladrillos de LEGO.

Aunque en estos dos juegos populares es bastante evidente la representación de los *bricks*, los que resultan realmente interesantes son todos aquellos que, basándose igualmente en esa estrategia de utilizar elementos de la marca, generan experiencias inéditas y diferenciadas. Dentro de los distintos enfoques, pueden distinguirse juegos de estrategia, como *LEGO Orient Expedition* o *LEGO Ninjago Spinners*; la construcción, como *LEGO Creator*; la competición, como *LEGO Racers*, *LEGO Speedorz* o *LEGO Batman*; el rol, como *LEGO Heroica* o *LEGO Bionicle: Mask of Light*; o la aventura, como *LEGO Time Cruisers*, *LEGO Bionicle: The Quest Game* o *LEGO Knights Kingdom: Save the Kingdom*. Sin embargo, a pesar de pertenecer a diferentes categorías, tienen en común el uso de piezas de

LEGO y, en algunos casos, de procesos basados en la construcción o la narración. En lo que respecta a la construcción, está presente por el hecho de hacer necesaria la construcción del terreno de juego, como sucede con *LEGO Racers*, en que los jugadores han de crear las pistas de carreras; o tener que edificar el entorno en que se desarrollan las partidas, los vehículos y algunos otros elementos, como ocurre en *LEGO Orient Expedition*. Por su parte, respecto a la introducción de narración, cabe destacar que algunos de ellos generan una *backstory* que da sentido a lo jugado, algo que resulta evidente en los juegos *LEGO Time Cruisers*, erigido sobre la premisa de que un científico que ha descubierto los viajes en el tiempo tiene que demostrar su invención trayendo al presente objetos pertenecientes a épocas remotas, o en los distintos juegos de *LEGO Heroica*, que se basan en mecánicas de juegos de rol para generar situaciones narrativas que, dependientes de la historia y las características de los personajes y de los escenarios que éstos transitan, varían con cada partida.

2.3.2 Juegos de cartas

El término *trading cards* suele aludir a aquellas cartas coleccionables que, representando elementos de una Propiedad Intelectual de cualquier tipo –una ficción televisiva, un club o una liga deportiva, una línea de cómics, etc.– invitan a la recolección y el intercambio con el objetivo de acabar poseyendo todas las cartas existentes dentro de una serie, de forma muy similar a lo que sucede en relación con los álbumes de cromos. Sin embargo, estas cartas superan muchas veces su mero carácter coleccionable y ofrecen formas de juego que poseen un componente narrativo, tal y como ocurre con las cartas *Magic: The Gathering*, cuya temática y estética es muy similar a las de los juegos de rol de tablero, pero representando sus distintos elementos a través de cuatro tipos de cartas: de poder o maná, de personajes o criaturas mágicas, y de artefactos y de encantamientos; o las cartas *VS System*, que presentan por su parte elementos del mundo del cómic –pertenecientes a editoriales tan célebres como DC Comics, Marvel o Dark Horse Comics– a través de cartas de personajes, de localizaciones, de equipamiento y de

sucesos⁴⁴. De este modo, dan lugar a situaciones narrativas derivadas de la puesta en relación de esos personajes para llevar a cabo acciones en distintos entornos y sirviéndose de diferentes artefactos. Esta fenomenología puede ser extrapolada a otras *trading cards* basadas en franquicias como El Señor de los Anillos, Star Wars, Pokemon o Harry Potter, comercializadas por diferentes empresas y en distintos momentos históricos, pero relacionadas por el hecho de compartir una misma filosofía.

De igual manera que en los casos anteriores, pueden encontrarse en LEGO juegos de cartas de este tipo basadas en temas como Ninjago, Star Wars, Knights Kingdoms, Legends of Chimo o Bionicle. Se diferencian de los juegos de mesa, categoría en la que podrían ser incluidas, por el hecho de ofrecer un tipo de juego bastante diferente al de aquellos. Aunque algunos juegos de mesa incluyen cartas, éstas actúan como tarjetas con una función en la mecánica de juego, no teniendo sentido fuera del mismo más que aquel que, como se comentaba anteriormente, podría otorgárseles como elemento coleccionable. Esto último sucede también con otros elementos presentes en los juegos de tablero, como las mini-figuras o las construcciones, puesto que poseen un valor por sí mismas como objetos pero no permiten llevar a cabo el juego propuesto en su entrega correspondiente de *LEGO Games* si no es en relación con los demás elementos y en el contexto que proporciona ese juego en concreto.

Por otro lado, es necesario destacar la existencia de unas *trading cards* bastante peculiares llamadas *STUDS* que un fan adulto de LEGO lanzó por cuenta y riesgo propios en 2014, tras recibir los fondos necesarios para su producción a través de una campaña de *crowdfunding* en Kickstarter⁴⁵. Estas cartas, que salieron a la venta bajo el calificativo “Builder Trading Cards”, consisten precisamente en eso: una serie de tarjetas que ofrecen las indicaciones necesarias para crear las estructuras y las personalizaciones de figuras que se proponen, ajenas todas a ellas a cualquier construcción existente de manera oficial

⁴⁴ Resulta bastante relevante, atendiendo a su valor narrativo, el hecho de que aquellas cartas de *VS System* que acogen sucesos reciban el nombre de “*plot twist*” o “giro de la trama”.

⁴⁵ <https://www.kickstarter.com/projects/icgetaway/studs-collectible-trading-cards> (Consulta: 14/02/2016)

dentro de LEGO. Por el contrario, se trata de construcciones que han sido ideadas y llevadas a cabo por reconocidos artistas y constructores maestros. Cada uno de los packs de esta primera serie contienen 96 tarjetas con propuestas y 9 tarjetas con instrucciones⁴⁶, lo que dota a este producto de una más que evidente apuesta por la creatividad a pesar de que, paradójicamente, ésta sea defendida desde la construcción instruccional, solo que a partir de las construcciones propuestas por fans y no por la propia marca. Aun así, resulta un importante incentivo para que los consumidores, bajo su condición de constructores, se animen a generar sus propias obras.

2.3.3 Parques temáticos

Los distintos parques temáticos de LEGO que existen alrededor del mundo, denominados todos ellos LEGOLAND, encierran múltiples intereses desde muy distintos puntos de vista. Presentados como un lugar destinado a proporcionar entretenimiento a toda la familia, combinan las consabidas atracciones y zonas de ocio de cualquier parque de esta categoría con multitud de zonas que, organizadas en base a temáticas, exhiben construcciones de gran formato. Los siete parques que existen hasta el momento –tres en Europa (Dinamarca, Inglaterra y Alemania), dos en Norteamérica (California y Florida) y dos en Asia (Malasia y Dubai)–, pese a no estar conformados por las mismas áreas, se basan en una misma lógica y poseen unas características compartidas. En todos ellos, las distintas zonas “aparentan ser construcciones de LEGO y permiten a los visitantes adoptar roles similares a los que desempeñarían jugando con los productos de la marca en casa” (Bakir y Baxter, 2011: 415). Así, desde las propias atracciones hasta los espectáculos, los decorados que conforman todo el parque y las zonas de restauración, remiten a ese *system of play* omnipresente de la marca, generando una experiencia fuertemente vinculada a los valores de la compañía y enormemente enriquecedora del resto de prácticas llevadas a cabo a través de sus productos.

Desde los públicos más jóvenes hasta los más adultos, LEGOLAND se convierte en un lugar completamente original en el que la visión de la marca se

⁴⁶ <http://www.brickstuds.com/> (Consulta: 17/02/2016)

materializa a través de experiencias que difícilmente pueden tener cabida fuera de ese entorno excepcional. A este respecto, cabe rescatar la idea que manifiesta Davidson (2010: 97) cuando, haciendo referencia a otros parques basados en franquicias estrictamente mediáticas, afirma que éstos generan “un fuerte sentimiento de pertenencia, al otorgarnos la oportunidad de visitar lugares sobre los que solo hemos leído o de los cuales únicamente hemos sido testigos en la gran pantalla”. Se trata, de hecho, de una experiencia muy distinta a la que proporcionan esos otros productos mediáticos, en tanto que las “mínimas sugerencias de narratividad se conjugan, en vivo y en directo, con grandes dosis de emoción para obtener una gratificación de entretenimiento muy superior a la que proporcionan las películas” (Riambau, 2011: 50).

Los parques de LEGO, que cada vez se apoyan más en las películas, las series y los videojuegos que representan sus distintos temas en la pequeña y la gran pantalla, esta idea se hace patente a través de atracciones basadas en *La Lego Película*, áreas temáticas que acogen los mundos de *Ninjago* o *Legends of Chima*, hoteles que recrean los elementos del tema *Kingdoms*, parques acuáticos cuyo entorno está decorado con piezas de *DUPLO*, o espectáculos a través de los que toman vida los personajes de *Friends*.

Con todo ello, se trata de un lugar que alude a los deseos de los visitantes, llegando a los niños y adolescentes por medio de aquello que más les interesa y apelando a aspectos que, si bien se asocian con edades tempranas, adquieren un gran valor en personas completamente formadas. En este sentido, las personas adultas pueden empatizar con el mundo de LEGO gracias, en gran parte, al modo en que despierta su nostalgia.

Trata de ser un mundo infantil, con el objetivo de hacernos creer que lo adulto está en otra parte, en el mundo "real", [...] lo infantil se encuentra en todas partes, sobre todo en lo que respecta a los adultos que van allí para actuar como infantes y sentirse de nuevo niños. (Konzack, 2014: 10)

En definitiva, los parques temáticos de LEGO aportan un gran valor a la franquicia, expandiendo sus temas a través de actividades que propician una interacción directa de los visitantes con los elementos que los conforman. Como consecuencia, fidelizan a los fans de la marca y se presentan como una gran oportunidad de cara a introducir en ella a los seguidores en potencia, actuando a

un mismo tiempo como una plataforma al consumo de productos mediáticos basados en LEGO y a la adquisición de productos comercializados asociados a ella.

2.3.4 Merchandising

Los productos que se han trabajado en los epígrafes anteriores se erigen como parte de la estrategia transmedia de la marca, constituyéndose muchos de ellos como aportes valiosos al proceso de *storytelling* que se genera a través de sus interrelaciones. Sin embargo, existen otros tantos productos que no han sido mencionados y que, siendo igualmente relevantes para el crecimiento de LEGO, presentan un carácter meramente comercial, siendo considerados “productos arancelarios” (Thompson, 2007: 4). Esta diferenciación, ya justificada en epígrafes anteriores, remarca la importancia del mencionado *storytelling* frente a aquellas prácticas que, siendo transmediales, no generan relato alguno.

Con el fin de resultar competitiva dentro de los mercados de productos licenciados, en los que los niños son empujados a desear los juguetes basados en sus programas televisivos favoritos, y bombardeados con publicidad, LEGO se ha diversificado, produciendo productos a menudo completamente desvinculados de los principios de construcción de los juguetes. Esta marca, que a lo largo de los años ha incorporado libros, ropa, videojuegos e incluso calendarios de adviento, busca crear conciencia de marca y lealtad. (Herman, 2012: 287)

Esta licenciamiento de productos, con el fin de aunarlos bajo el paraguas de la franquicia, se ve potenciada especialmente en aquellos casos en que se produce por partida doble al hacerlo en relación no solo con la marca LEGO sino también con otras Propiedades Intelectuales que forman, desde el mismo momento de su acogida mediante el *branding*, parte indisociable de ella. En este sentido se pronuncia Wolf (2014: xxiii) cuando considera LEGO “no solo transmedial, sino también transfranquicial”, lo cual tiene una gran repercusión en el modo en que se comercializan todos los productos que se engloban bajo la categoría de *branded merchandise*, ya pertenezcan a temas propios de LEGO o a otros creados a partir de franquicias como Batman, Indiana Jones, Minecraft, Harry Potter o Star Wars.

El hecho de que “cada uno de los conglomerados expanda sus marcas a través de merchandising licenciado es una parte crucial de las estrategias de negocio de las compañías” (Wooten, 2013: 92), pues con ello las distintas marcas impactan en sus públicos objetivos de formas muy distintas que, al combinarse, ven multiplicados sus efectos. Tal y como recoge Lauwaert (2009: 26) al hablar del modo en que la ampliación de las tiendas en grandes superficies, contando con expositores y escaparates de mayor tamaño, produjo que hubiese “más espacio disponible para colocar merchandising y, en lugar de vender más de lo mismo, empezasen a vender todo tipo de productos diferentes”. Esta idea resulta muy interesante porque, de algún modo, resume las implicaciones que tiene para una compañía la ampliación de su gama de productos y su puesta a disposición de los compradores en los diferentes puntos de venta, haciendo visible precisamente esa diversidad.

A pesar de que cierto *merchandising* se releve normalmente a fines estrictamente comerciales, llegando a ser ninguneado y, en el ámbito de las ficciones y los juguetes orientados a los más pequeños, considerado incluso una estrategia oportunista y potenciadora de un capitalismo desmedido y una exacerbada acumulación de bienes materiales, puede poseer potencial para trascender su naturaleza mercadotécnica y convertirse en un producto relevante.

Algunos de los productos que conforman el *merchandising* de una franquicia transmediática pueden realizar aportes muy interesantes desde el punto de vista del *storytelling*. Las figuras de acción, por ejemplo, pueden ser empleadas por los seguidores de las ficciones para extender los relatos, reinterpretarlos e incluso generar cruces entre ellos. Y, del mismo modo, los fans más acérrimos pueden valerse de camisetas y disfraces que reproducen la indumentaria de los personajes, así como de otros accesorios asociados a estos como armas o *gadgets*, para representar situaciones inéditas que prolonguen la experiencia narrativa. (Albaladejo Ortega, 2014: 90)

Con todo ello, los distintos productos tratados en este epígrafe –tanto los considerados irreductiblemente narrativos como aquellos otros que, clasificados fuera de esta categoría, pueden desencadenar relatos o formas de participativas destinadas a constituirlos– pueden desatar prácticas de gran valor que tomen

incluso sentido en ámbitos diferentes al estrictamente lúdico, como se verá en el siguiente apartado.

2.4 *SERIOUS CONSTRUCTION, SERIOUS PLAY Y SERIOUS NARRATIVIZATION*

Los distintos productos de LEGO que se han tratado en los epígrafes anteriores, pese a mostrar claras diferencias en su naturaleza y sus estrategias a lo largo de las distintas épocas, han perpetuado el denominado *system of play* que se introdujo en 1958. Precisamente aquello que diferenció a LEGO de otros juguetes y reportó a la compañía notoriedad y buenos rendimientos económicos fue su fidelidad al sistema patentado a finales de los 50. De hecho, más allá de ser una licencia para construir de un determinado modo, constituye uno de los pilares fundamentales de la marca –en realidad, el pilar central sobre el que se erige toda ella–, hasta el punto de que puede ser considerado su auténtico valor diferencial.

El *system of play* de LEGO, como se le conoce comúnmente, hace referencia al hecho de que cualquier elemento o set de LEGO no es un objeto ni aislado ni completo, sino que posee el potencial para formar parte de algo más grande. (Gauntlett, 2014: 189)

Precisamente esa apuesta por convertir los distintos productos –elementos y sets representados bajo formas físicas, audiovisuales y digitales– en módulos de una construcción más grande, que les da un mayor sentido del que tendrían de forma autónoma, logra que se lleven a cabo procesos constructivos, narrativos, lúdicos y videolúdicos basados en la recombinación. Ahí reside precisamente el valor del *system of play*, una filosofía que ha sido aplicada de formas muy heterogéneas a lo largo de los más de cincuenta años en los que ha caracterizado a los productos de LEGO, haciéndolos únicos.

Sin embargo, es importante destacar que otras marcas habían utilizado, o utilizaban en el momento de la introducción del *LEGO System of Play*, sistemas de construcción modular, como Tinkertoy o Lincoln Logs. Sin embargo, como destaca Wolf (2014), existían importantes diferencias entre los productos de estas marcas y los de LEGO, que dotaban de originalidad y exclusividad a LEGO.

Los sets de construcción [...], generalmente, no eran utilizados para acometer construcciones completas, ni contenían personajes que los niños pudiesen

utilizar como avatares para experimentar a través de ellos lo que habían construido. Los *playsets*, por otra parte, incluían lugares y personajes para habitarlos, pero estaban limitados a lo que representaban; todo estaba prefabricado. LEGO, sin embargo, sugería construcciones que podían ser llevadas a cabo (lo cual dependía de las piezas incluidas en cada set), pero los niños podían construir otras cosas con los mismo ladrillos, e incluso combinar múltiples sets para llevar a cabo construcciones de mayor tamaño. (Wolf, 2014: 18)

Estas diferencias marcaron de forma ineludible la conformación del sistema de juego de LEGO; en primer lugar, en lo relativo a las actividades relacionadas con la construcción, y más tarde, en lo que respecta a aquellas otras vinculadas a la narración y el propio juego narrativo, propiciadas por la introducción de las mini-figuras, la eclosión de los sets temáticos y la recombinación de mundos y universos ficcionales. Este tipo de prácticas, que el presente epígrafe pretende examinar a través de sus distintos apartados, se erigen en los seis atributos que Godfred Kirk Christiansen, hijo del fundador de LEGO y auténtico precursor de la compañía LEGO como se la conoce hoy día, instituyó para el *system of play*: la no existencia de límites a la imaginación, a pesar del reducido tamaño de las piezas; la asequibilidad; la sencillez, durabilidad y oferta de variaciones; su acceso a chicas y chicos de todas las edades; su capacidad para convertirse en un clásico entre los juguetes, sin que sea necesaria su constante renovación; y su facilidad de propagación. Tal y como afirma Robertson (2013: 22), Godfred fue matizando estos principios a lo largo de los años siguientes, pero los mencionados son considerados los más concisos y acertados, tanto en lo que respecta a los productos en sí mismos como a las prácticas que hacen posibles. El periodista Jan Cortzen (2012), al escribir la biografía de Godtfred Kirk Christiansen, retoma estos mismos atributos y enfatiza algunos de ellos que le parecen fundamentales, como son el potencial de juego ilimitado, la adquisición de valor en relación directamente proporcional a la cantidad de productos lanzados y la disponibilidad de sets complementarios. Y Robertson (2013), por su parte, establece los que considera los seis principios fundamentales que definen a LEGO: “los valores no tienen precio”, “la experimentación incesante engendra innovación revolucionaria”, “no es un producto sino un sistema”, “un enfoque

más concreto conduce a una innovación más beneficiosa”, “hazlo auténtico” y “primero las tiendas y después los niños”, principios todos ellos que abogan por la importancia fundamental tanto de los valores intangibles de la marca como de la necesidad de innovar sin perder la esencia, de alcanzar a los públicos de maneras más directas y de convertir en un negocio rentable, lógicamente, la filosofía de un sistema de juego abierto que se enriquece con cada nuevo producto, con cada nueva práctica y con cada nuevo adepto que logra obtener.

Estos atributos hacen referencia al producto, pero también sugieren una dimensión humana que no está contenida en los propios *bricks*, con nociones como “imaginación”, “clásico” y “diversión”. Inevitablemente, por supuesto, el sistema no se trata únicamente de los objetos, sino de lo que los humanos hacen con los objetos. (Gauntlett, 2014: 2)

A través de los diferentes sets, se posibilitan múltiples prácticas diferenciadas que pueden ser agrupadas en función de su verdadera razón de ser, sea ésta la construcción, el juego o la narración. Estos tres valores, intrínsecos en términos generales a unos u otros productos, dan sentido a las prácticas que llevan a cabo los consumidores de LEGO, en relación a sus intereses y necesidades. Prácticas, de hecho, que no acogen únicamente las actividades llevadas a cabo por aquellos públicos más jóvenes que buscan un mero divertimento, sino que alcanzan también a públicos más adultos que, con independencia del grado de gozo que pueda proporcionarles el acceso a estos productos, los convierten en materia de prácticas más serias de tipo construccional, lúdico o narrativo.

Para millones de personas alrededor del mundo, los ladrillos de LEGO tienen un significado común: creatividad. [...] Cuando ves un montón de piezas de LEGO, estás viendo algo extraordinario y, sin embargo, al mismo tiempo, muy simple. Estás viendo las diferentes partes de un sistema. (Bedford, 2012: 1)

Del mismo modo que existen prácticas asociadas al disfrute, y desprovistas de cualquier otra motivación que no sea la consecución de un divertimento, conviven con ellas otras que tienen un enfoque profesional y que apoyan tanto procesos de formación como de instrucción o investigación. La existencia de una

gran diversidad de grupos de trabajo que, dentro de las distintas disciplinas, llevan a cabo tareas o procedimientos a través de los productos de LEGO, no hace sino que demostrar el gran potencial que encierra el denominado sistema de juego, incluso en aquellas ocasiones en las que el aspecto lúdico es una herramienta en lugar de un fin. A este respecto, cabe destacar el hecho de que LEGO resulta enormemente atractivo para personas de edad adulta, que encuentran en los productos de la compañía infinitud de aplicaciones, tanto de tipo profesional –como se ha mencionado– como distendidas –convertidas en afición–. Este colectivo de edad avanzada, denominado “AFOL” (*adult fans of LEGO*)⁴⁷ o fans adultos de LEGO (Garlen, 2013), encuentra en los productos de la marca infinitud de posibilidades, convirtiendo en un hobby tanto la construcción de estructuras y figuras, como la creación de dioramas, la programación de robots o la recreación de historias a través de los distintos sets y piezas.

¿Por qué ciertas personas mayores juegan con ladrillos de plástico? En parte, claro está, la respuesta coincide con la que se daría a cualquier coleccionista de juguetes: los adultos coleccionan y disfrutan los juguetes por nostalgia, por un sentido de pertenencia a un grupo pequeño pero especializado, y por una experiencia prolongada de los placeres de la infancia. [...] Sin embargo, los AFOLs se diferencian de estos otros grupos en que el juguete escogido es inherentemente y explícitamente constructivo, en el que el coleccionista construye y modela creaciones auténticamente únicas [...], literalmente, ladrillo a ladrillo. (Garlen, 2013: 125)

Por este motivo, parece evidente que bajo la marca LEGO existen tanto productos orientados específicamente al público adulto como otros que, sin fijar a estos AFOLs como su *target*, posibilitan todo tipo de prácticas que podrían denominarse “serias” por el hecho de tener una metas definidas y alcanzarse por medio de procesos con efectos trascendentes sobre aquellos que los llevan a cabo. Sin embargo, como se pretende demostrar a través de este epígrafe, esas *serious*

⁴⁷ El fan adulto de LEGO Jonathan Bender escribió una obra llamada *LEGO: A love story* (2010) que, a modo de autobiografía, permite adentrarse en la vida de un AFOL y conocer sus inquietudes, motivaciones y actividades.

practices propiciadas por la marca danesa pueden alcanzar igualmente un valor muy relevante en edades tempranas, permitiendo así que los niños y adolescentes desarrollen actividades que les preparen para la vida profesional. Para ello, se establecen tres prácticas fundamentales de este tipo: la construcción seria –*serious construction*–, el juego serio –*serious play*– y la narrativización seria –*serious narrativization*–.

2.4.1 *Serious construction*

Si algo resulta obvio tras ver la evolución que ha ido experimentado LEGO a lo largo de las décadas es que se ha pasado de la innovación “dentro del ladrillo” a la creatividad “basada en el ladrillo” (Robertson: 2013). Desde la aparición del *system of play* original hasta el más estricto presente, se han sucedido sin descanso las más heterogéneas aproximaciones desde el ámbito de la construcción a los *bricks* de LEGO: desde la construcción más pura, con un marcado carácter lúdico y exenta de grandes pretensiones, hasta la implementación de creaciones basadas en piezas y elementos de la marca con ciertas aspiraciones. Esta evolución ha repercutido en la toma de presencia, cada vez más extendida, de la construcción con piezas de LEGO como algo relativo a prácticas serias, cuyas prácticas podrían englobarse bajo el nombre de *serious construction*. Dicho término, acuñado por el autor de esta investigación, pretende ser una adaptación al ámbito de la construcción de otro término –éste, reconocido y defendido por LEGO– como es *serious play*, que se tratará más adelante. El motivo por el que se pospone su desarrollo, aun cuando se trata de un concepto adherido a la filosofía de LEGO, es que se estima necesario tratar primero la construcción por considerársela no solo el verdadero origen de la compañía sino, sobre todo, el desencadenante de otras prácticas como la mencionada.

La *serious construction* se basa en la edificación de estructuras que sirvan como proyección, como modelo de otras construcciones que pueden tomar forma en la realidad. En este sentido, entronca directamente con la arquitectura, viéndose representada de la forma más evidente en los sets de la línea *LEGO Architecture*. Sin embargo, no puede perderse de vista el hecho de que los ladrillos procedentes de cualquier set son susceptibles de ser empleados en este tipo de construcción seria, algo que demuestran todas aquellas creaciones que toman

forma a partir de piezas de muy distinta procedencia. Los *bricks*, al fin y al cabo, son la materia prima, los elementos más básicos de cualquier construcción y, en muchos casos, el único. A este respecto cabe destacar la existencia de productos conformados únicamente por ladrillos de LEGO, con muy distintas aplicaciones pero, indudablemente, enfocados de manera notable a este tipo de construcción. Atendiendo al hecho de que “el término oficial para denominar la característica fundamental que poseen los ladrillos, que permite que se conecten entre sí, es *clutch power* (Kristiansen y Rasmussen, 2014: 28), podría concebirse cualquier construcción erigida a través de este sistema como una unidad, un todo conformado por piezas que solo alcanzan su verdadero sentido al ser ensambladas. Este aspecto unificador se produce no solo en los distintos sets sino también en las prácticas propiciadas por ellos, que van desde las más abiertas y libres hasta aquellas que se presentan como más limitadas y reconducidas. De hecho, este criterio diferenciador permite considerar dos tipos de construcciones que, a pesar de estar diferenciadas, no resultan completamente opuestas: la construcción prescrita –*instructional build*–, consistente en llevar a cabo creaciones siguiendo las instrucciones y los diseños proporcionados, y la construcción maestra –*master build*–, cuya máxima se basa en prescindir de cualquier tipo de indicación y acometer las construcciones de forma libre. Dada la gran relevancia de estos dos tipos de construcciones, serán desarrolladas en el Capítulo 3, una vez puestas en valor las prácticas serias que las sustentan.

Entre los diferentes sets de construcción, destaca la línea de productos *LEGO Architecture* por el hecho de estar orientada explícitamente a público adulto y posibilitar llevar a cabo los dos tipos de construcción mencionados. Dentro de este tema destacan los sets que permiten recrear edificios emblemáticos como el Big Ben, la Torre Eiffel o la Casa de la Ópera de Sídney, incitando así a la construcción prescrita y dotando a esas construcciones resultantes de un marcado carácter decorativo. Sin embargo, existe un set específico llamado *Architecture Studio* que se presenta como una oportunidad de excepción para los constructores maestros, puesto que, conformado por 1210 ladrillos blancos y transparentes, posibilita la materialización de estructuras arquitectónicas solo condicionadas por la creatividad de los consumidores. No resulta extraño, por tanto, que cuente con el respaldo de reconocidos arquitectos; menos aún si se tiene en cuenta que

incluye un libro de ideas con la clara pretensión, no ya de condicionar las construcciones a acometer sino, por el contrario, de impulsar nuevos enfoques⁴⁸.

Respecto a la concepción de LEGO como un juguete que permite llevar a cabo este tipo de prácticas relativas a la arquitectura, resulta muy interesante lo que comenta Lauwaert (2009: 53) al respecto de los sets lanzados a mediados de los años cincuenta bajo el nombre de *LEGO Mursten*, que en danés significa ladrillo:

Los sets de *LEGO Mursten* concebían los juguetes de construcción como juguetes arquitectónicos: las ideas de construcción que ilustraban lo que podría lograrse con los sets de LEGO Mursten eran casi todas arquitectónicas. Los catálogos reforzaron este discurso [...] así como el propio diseño de los sets. Por ejemplo, los únicos elementos de los sets que no eran ladrillos, eran ventanas y puertas. (Lauwaert, 2009: 53)

Esta apuesta tan clara por los ladrillos y piezas puramente constructivas, refuerza esa idea defendida con anterioridad de que todas las prácticas de narrativización, así como las de juego que mantienen una relación con el *storytelling*, llegaron más adelante, cuando la marca introdujo la mini-figura y todo cambió. Hasta que llegó ese momento, los productos de la marca estaban enfocados directamente a la construcción, ya fuese a través de ladrillos o de otras piezas basadas en el *system of play* establecido. Baste pensar en el tema que surgió dos décadas más tarde, *Lego Technics*⁴⁹, que prolongaba la hegemonía –y la casi exclusividad– de esas prácticas.

Continuando con las consideraciones que hace Lauwaert (2009: 46) a propósito de estas prácticas, resulta de gran importancia el hecho de que justifican la consideración de los juguetes de LEGO como educativos en tanto que “construir cualquier cosa se considera una actividad cuyo propósito es que los

⁴⁸ <http://www.lego.com/es-es/architecture/explore/architecture-studio> (Consulta: 05/02/2015)

⁴⁹ El éxito de este tema es tal que existen libros basados específicamente en sus productos, tales como *Practical LEGO Technics. Bring Your LEGO Creations to Life* y *Unofficial LEGO Technic Builder's Guide*.

niños comprendan un objeto a través de su montaje y desmontaje, viéndose así implicados activamente en la toma de decisiones y la conformación de estructuras” (Lauwaert, 2009: 46). Por este motivo, tanto las construcciones arquitectónicas como de cualquier otro tipo –como las basadas en personajes de películas u otros aspectos de la cultura popular, o las que materializan obras artísticas– enlazan con las corrientes constructivista y construccionistas, presentándose como posibilitadoras de la educación o la formación de los habitantes del futuro.

2.4.2 *Serious play*

Si bien es cierto que el término *serious play* suele emplearse con carácter general para denominar todas aquellas actividades que implican la participación de personas adultas y la consecución de metas, designa específicamente una serie de prácticas específicas que se llevan a cabo en el ámbito empresarial o entornos en los que se producen procesos formativos, utilizando las piezas para la construcción de significados compartidos sobre las que fundamentar el trabajo cooperativo o colaborativo. El origen del llamado *LEGO Serious Play*, de hecho, se encuentra en el proceso de asesoramiento que el LEGO Group puso en marcha a mediados de los 90, ofreciendo actividades guiadas a grupos de adultos consistentes en la “construcción de modelos metafóricos a través de LEGO que representasen sus experiencias dentro de la organización, haciendo posible una posterior puesta en común y reflexión acerca del significado de lo construido, seguida finalmente de nuevas construcciones que reflejasen sus ideas para llevar a cabo estrategias para consolidar, modificar o eliminar todo aquello que se considerase oportuno” (Gauntlett, 2013)⁵⁰. Esta iniciativa repercutió en la utilización de esa etiqueta para definir y aunar prácticas con un planteamiento idéntico o, cuanto menos, muy similar.

Teniendo en cuenta su origen, no resulta extraño que se fijasen oficialmente como sus tres características básicas las recogidas a continuación: “1. Es un punto de encuentro que persigue activar la imaginación. 2. Consiste en explorar y

⁵⁰ <http://davidgauntlett.com/creativity/lego-cultures-of-creativity-report/> (Consulta: 19/11/2015)

preparar, no en implementar. 3. Sigue una serie de reglas o lenguajes específicos” (Kristiansen y Rasmussen, 2014: 40). En este sentido, atendiendo a esas premisas, este tipo de prácticas no debe asociarse únicamente a los fans adultos de LEGO, sino que ha de ser relacionado con toda aquella actividad realizada con productos de la marca que resulte importante o trascendente. En el folleto acerca del *LEGO Serious Play* titulado *The Science of Lego Serious Play*, editado por la propia marca y disponible online⁵¹, se recoge la siguiente idea:

El juego adulto no es precisamente lo mismo que el juego infantil. Cuando los adultos juegan, lo hacen con su sentido de la identidad. Su juego es a menudo, aunque no siempre, competitivo. El juego adulto se asocia con frecuencia a una meta que se tiene en mente, mientras que en el infantil los propósitos del juego son menos conscientes.

En este mismo folleto, se recogen las que se consideran las características básicas de ese *LEGO Serious Play*, que no son otras que la vinculación social, la expresión emocional, el desarrollo cognitivo y la competencia constructiva, orientadas de forma implícita al público adulto. Sin embargo, estas finalidades poseen una gran relevancia también para los públicos más jóvenes. De algún modo, podría decirse que cualquiera de estos aspectos que se señalan a raíz del juego serio de LEGO son extrapolables a los distintos públicos, así como a otras prácticas *serious* como son la construcción o la narrativización, tal y como se defiende en las siguientes páginas.

El llamado *serious play* da relevancia así a prácticas que, sin necesidad de pertenecer específica ni mucho menos exclusivamente al juego, dotan de carácter lúdico a sus procesos y fines. A través del empleo de productos de LEGO, se llevan a cabo estrategias bien definidas pero no exentas de la suficiente flexibilidad como para proporcionar un grado significativo de intervención activa por parte tanto de las personas que las conducen como de aquellas que las experimentan. Este tipo de estrategias hacen referencia tanto al empleo de mecánicas de juego, que no necesariamente tienen que llevarse a cabo con productos o elementos pertenecientes a un contexto eminentemente lúdico, como

⁵¹ <http://www.strategicplay.ca/upload/documents/the-science-of-lego-serious-play.pdf>
(Consulta: 05/06/2015)

de juguetes o juegos para desarrollar prácticas que, del mismo modo, no tienen por qué implicar mecánicas de juego. En cualquiera de estos casos, las formas de juego llevadas a cabo varían, como se indicaba previamente al introducir las actividades de construcción, en función del grado de intervención y toma de decisiones que ponen en manos de los jugadores.

El sociólogo francés Roger Caillois (1986), en su obra *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*, diferenciaba entre las formas de juego de tipo *paidia*, que se caracterizan por la libertad, frente a las de tipo *ludus*, que están estructuradas y basadas en reglas, asociando así al juego los planteamientos que se aplican en esta investigación a la narración y la construcción. Siguiendo con la concepción de estos fenómenos tratada anteriormente, frente a la construcción maestra, que correspondería al juego libre, se antepone la construcción prescrita, relativa a otro tipo de juego que atiende a reglas. Esta oposición que pone en relación ahora la construcción y el juego, de hecho, estaba presente ya en los propios orígenes de la marca, cuando el *system of play* se encontraba configurado por los sets de construcción o *building sets*, limitados a los ladrillos, y los sets de juego o *playsets*, que introducían elementos figurativos y que encontraron su máxima representación tras la introducción de la mini-figura.

Coincidiendo con el auge y la popularidad de los juegos de construcción, se produjo el desarrollo del *playset*, cuyos elementos están diseñados en torno a un tema o una ubicación particular, sin requerir que exista conexión entre ellos e incluso, haciendo posible que no exista ninguna. Siendo menos flexibles que los sets de construcción, los *playsets* incluían diseños más fieles a la cosa representada que las versiones abstractas creadas a partir de las piezas de un set de construcción, y contaban con entornos más completos y detallados que aquellos que podrían realizarse con aquellos. (Wolf, 2014: 16)

Estos sets propician unas u otras prácticas de juego, motivo por el que a esa diferenciación en base a temas o franquicias, así como a medios o plataformas, habría que añadir otra tan fundamental como la que tiene que ver con las potencialidades que encierran unos productos u otros de cara a su empleo en la realización de actividades afines a la construcción, el juego o la narrativización. En palabras de Lauwaert (2009: 53), “los juguetes y las prácticas de juego están íntimamente conectados, y el diseño que presenta un juguete facilita ciertas

prácticas de juego (y no otras)", lo que le lleva a afirmar que "los juguetes moldean, influyen y facilitan determinados tipos de juego pero no al contrario". Así, la diferenciación realizada en estas páginas entre la construcción y el juego serios adquiere mayor relevancia; más aún cuando a esas prácticas que se atribuyen valores didácticos o formativos.

Definimos el *serious play* como una interacción de aprendizaje intensiva y voluntaria basada tanto en elementos cognitivos como físicos. El *serious play* es útil, o está basado en objetivos, capacitando a las personas modificarlos conforme a sus deseos o necesidades. Y lo que es más importante, el individuo ve la experiencia de juego serio como algo satisfactorio y compensador en sí misma, y considera la experiencia de juego tan importante como los resultados que produce. (Rieber y Matzko, 2001: 16)

Para Robertson (2013: 20) "el *brick* se convierte en manifestación física de toda una filosofía basada en el aprendizaje a través del juego", idea que apoya en una nota que Godtfred remitió a los agentes de ventas de la compañía en 1955, en la que recogía la siguiente frase, que encierra una declaración de principios en toda regla: "Nuestra intención ha sido crear un juguete que prepare a los niños para la vida, apelando a su imaginación y desarrollando en ellos la necesidad de crear y el goce de hacerlo, fuerzas que mueven a cualquier ser humano". La importancia de este tipo de prácticas asociadas al público adulto reside en que repercuten en los seguidores más jóvenes y ponen en valor la importancia de formarles desde bien temprano en aspectos que, sin duda, adquirirán una gran relevancia cuando accedan a la vida adulta. No en balde, una perspectiva similar, más recientemente, puede encontrarse en la persona de Stuart Brown, fundador del Instituto Nacional del Juego de EE.UU. quien, en su conferencia TED "Play is more than just fun"⁵², afirma que la curiosidad, la exploración e interacción social son componentes imprescindibles de los espacios de juego, idea que remarca con la siguiente declaración: "Intenten imaginar una cultura o una vida, adulta o de otro tipo, sin juego. Se darán cuenta de que lo que hace tan única a nuestra especie es que estamos configurados realmente para jugar a lo largo de toda

⁵² Disponible en: https://www.ted.com/talks/stuart_brown_says_play_is_more_than_fun_it_s_vital (Consulta: 26/05/2015)

nuestra vida". En términos similares se expresa Lauwaert (2009: 46) cuando defiende lo siguiente:

Las razones que llevan a etiquetar los juguetes de construcción como 'educativos' varían, pero todas se centran en el hecho de que la construcción de cualquier cosa es considerada una actividad con un claro propósito a través de la cual los niños comprenden un objeto por medio de su montaje y desmontaje, participando de forma activa en la toma de decisiones y la conformación de estructuras.

Tal es la importancia que LEGO otorga a estos aspectos, que la compañía posee una división llamada *LEGO Education*⁵³ desde la que lleva a cabo propuestas prácticas para la intervención en los distintos niveles educativos que van desde Preescolar hasta el equivalente a la Educación Secundaria del sistema educativo español. Con este fin, ofrece a los centros kits centrados en aprendizajes relacionados con las Ciencias –*WeDo* y *Machines & Mechanisms*–, las Matemáticas –*More to Math*–, la Lengua –*StoryTales* y *StoryStarter*– o la Comunicación –*BuildToExpress*–.

Teniendo en cuenta la variedad de propuestas que se aúnan bajo *LEGO Education*, resulta evidente que el juego, además de en relación con la construcción, adquiere una gran relevancia respecto a la narración, en tanto que muchas de las prácticas lúdicas que desencadenan los productos de LEGO tienen que ver con el *storytelling*. Tanto el aspecto trabajado en el epígrafe anterior – construcción– como aquel otro que se aborda en el siguiente –narrativización–, aúnan bajo un mismo enfoque los tres fenómenos puestos en valor en relación con las prácticas llevadas a cabo a través de los productos de LEGO. No obstante, a pesar de que puedan establecerse este tipo de conexiones, no debe olvidarse que, pese a que se comparta un planteamiento similar, existen claras diferencias entre la libertad y la prescripción que se otorgan en cada caso; algo que se aprecia de forma mucho más clara al abordar la narrativización, a la que se dedica este siguiente epígrafe.

⁵³ <https://education.lego.com/en-us> (Consulta: 12/07/2015)

2.4.3 *Serious narrativization*

Las divergencias existentes entre construcción, juego y narración que se mencionaban al término del anterior epígrafe, se deben a que los distintos tipos de juego y de construcción, a diferencia de lo que sucede en la narrativización, no requieren de la presencia o la implementación del *storytelling* para dar sentido a las distintas prácticas llevadas a cabo. Aunque pueden apoyarse en la narración, el juego y la construcción poseen componentes distintos de los de naturaleza narrativa, que les otorgan una entidad propia. Por ello, resulta fundamental disociar la narrativización de esas otras prácticas y aproximarse a ella, también, como una práctica en sí misma.

Tal y como se mencionó anteriormente, el momento en que se produce la introducción de las prácticas narrativas podría fijarse en la aparición de las mini-figuras, que desembocó en un cambio fundamental en la compañía. Las figuras de acción han constituido, desde ese momento y hasta el presente, a lo largo de las distintas etapas, uno de los productos más significativos desde puntos de vista constructores, hasta otros mediáticos y transmediáticos. Este tipo de figuras se incluyen en sets, protagonizan libros y cómics, se mediatizan a través de videojuegos y películas o se venden por separado; aspecto este último que encierra un gran interés, dado que permite aglutinar a un nutrido núcleo de consumidores de distintas edades entre los que, sin duda, se encuentran también personas adultas que realizan lo que podría denominarse un “coleccionismo serio”. Otorgando, muchas veces, un valor desorbitado a estos productos – especialmente, cuando se encuentran dentro de un blíster precintado, como muestra la película *Virgen a los 40* (*The 40-Year-Old Virgin*, Judd Apatow, 2005), fenómeno especialmente destacable en el caso de franquicias como *Star Wars* o *Star Trek*, así como en otras procedentes tanto del mundo del cine y las series como de los cómics y los videojuegos–, las mini-figuras encierran un indudable componente nostálgico que conecta a los AFOLs con experiencias de su infancia.

LEGO, como juguete, encapsula muchos recuerdos de la infancia, pero aun así posee un nivel adulto de desafío”, explica el constructor Bryce McGlone. “Los adultos tienden a no ‘jugar’, por lo que pierden su interés por las figuras de acción. LEGO [sin embargo] permite a los adultos crear sin dejar de ofrecer ese aspecto infantil. (Baichtal y Meno, 2011: 20)

Por mucho que los fans adultos de LEGO se asocien más frecuentemente a la construcción y al juego que se desprende de ella, la narrativización es también una práctica relevante para ellos. El *storytelling*, tal y como se expuso en el Capítulo 1, se ha convertido a lo largo de los años más recientes en una estrategia enormemente relevante, adquiriendo una especial repercusión en infinitud de ámbitos, desde los que pertenecen al terreno de la comunicación hasta aquellos otros que no guardan una estrecha relación con éste. Las historias, al ser empleadas como transmisoras de valores e ideas, se convierten en una herramienta valiosa a la hora de alcanzar a los públicos e implicarlos en todo tipo de dinámicas que posibiliten informarles, formarles o entretenerles. Así, del mismo modo que se utilizan técnicas apoyadas en productos tan diversos como cómics, novelas, largometrajes e incluso videojuegos, resulta posible valerse de juguetes y juegos para estos fines.

En lo que respecta a la narrativización, los adultos pueden utilizar los productos de LEGO para generar relatos de muy distinta índole, logrando así convertir los juguetes en valiosos instrumentos comunicativos. En el ámbito educativo, ésta resulta una posibilidad muy valiosa al hacer posible la recreación de situaciones que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma similar a lo que sucede con la construcción en las edades tempranas, en lo que respecta a la narrativización podría acogerse la siguiente idea que defiende Fleming (1996: 93):

Los juguetes significan mucho para los niños y, puesto que el proceso de ser un niño tiene que ver con el tipo de personas –hombres y mujeres– en que nos convertimos, no parece aventurado afirmar que los juguetes tienen mucho que ver con la identidad. (Fleming, 1996: 7)

No cabe duda de que esta narrativización, en muchos casos, está vinculada al *serious play*, ya sea entendiéndolo como juego –otorgando una importancia fundamental al proceso–, o como resultado del procedimiento –desplazando el interés a la conformación de relatos–. Es por ello que podría ser enormemente enriquecedor acuñar un término, en el ámbito de las prácticas serias llevadas a cabo con LEGO, que refleje esa combinación de lo lúdico y lo narrativo. Quizás,

podría ser adecuado el concepto de *serious story-play*⁵⁴, que podría definirse, siguiendo la apreciación que realiza la profesora de la Universidad de Alabama Jennifer Garlen (2013: 128) acerca del modo en que la llamada Generación X se relaciona con los productos de esta marca, como la “expansión de las conexiones de los juguetes con la cultura popular a través de la creación de mundos y figuras temáticas”, siempre y cuando esta vinculación se produzca a través de procesos de narrativización. Esta última matización, que no está presente en la cita original de Garlen (2013), resulta especialmente pertinente dada la existencia de innumerables productos de LEGO que, aunque prescinden por completo de la narración, como sucede con *LEGO Racers*, en ocasiones se apoyan tanto en ella que acaban configurando una categoría propia que toma tanto del juego como de la narración. Dicha categoría, de ser nombrada con el mencionado *story-play*, reconocería la deuda que mantiene con la concepción que tiene Bateman (2014) de este concepto, erigida sobre las diferencias que señala Caillois entre *play* y *game*.

La necesidad de hablar de *serious story-play* –juego narrativo serio– frente a *narrativization* se justifica en que la primera alude directamente a la conformación de relatos a través de los juguetes mientras que la segunda engloba cualquier práctica a través de la que los elementos de LEGO se empleen para llevar a cabo un proceso de narración de cualquier tipo. Y, por otro lado, surge la necesidad de establecer otra clasificación dentro de la narrativización que dé nombre a aquellas prácticas cuyo fin sea recrear un momento concreto de una historia, ya representado con anterioridad en otro medio. Con este fin, se acuña aquí la *serious recreation* –recreación seria–, que pretende denominar todas aquellas prácticas en las que el objetivo ya no es ofrecer un terreno de juego o de narración, sino alcanzar una representación de un momento concreto que adquiere valor por sí mismo, con independencia de que, además, pueda formar parte de otro tipo de prácticas de tipo *serious play* o *serious narrativization*. A pesar de que no desarrolle una narración, esta suerte de *diorama storytelling* (Baichtal y Meno, 2011) suele apoyarse en una *backstory* para dar sentido a lo recreado, de manera que pueda ser entendido y disfrutado por aquellos que lo presencian.

⁵⁴ Concepto propuesto por el autor de esta investigación para definir dichas prácticas, a partir de un término ya existente en otros ámbitos afines.

Tanto la recreación como el juego narrativo se convierten en prácticas relativas tanto a la mera construcción como a la narrativización, algo que resulta evidente si se comparan los dioramas que reproducen situaciones extraídas de ficciones existentes, de los cuales abundan casos pertenecientes a *Star Wars* o *El Señor de los Anillos*⁵⁵, con películas generadas a partir de esta suerte de maquetas. Este tipo de películas generadas mediante la técnica de *stop-motion*, que reciben el nombre de *brickfilms*⁵⁶, han acabado adquiriendo una gran repercusión, diferenciándose de las recreaciones estáticas. Presentadas bajo la forma de dioramas fotografiados, que dotan de movimiento a las instantáneas que los componen y, por ende, de un tiempo narrativo que hace posible la existencia del discurso audiovisual. Además, se presentan como una pieza notable entre los distintos contenidos generados por los usuarios –los llamados *user-generated contents* o *UGC*s–, pues “se encuentran enraizados en la parodia, la nostalgia, la remezcla y el humor, todos ellos rasgos fundamentales de su valor como contenidos expandibles” (Smith, 2011: 8).

Los distintos acontecimientos, productos y prácticas que han sido definidas en este capítulo adquieren una especial relevancia en aquellos otros que le suceden. Así, en el siguiente capítulo, y siguiendo el desarrollo previsto, se desarrollan las implicaciones del lanzamiento de *La Lego Película*, un producto que ha hecho evolucionar nuevamente el alcance de la compañía, convirtiéndose en perfecto ejemplo de los pilares sobre los que gravita el caso concreto de LEGO y, en términos generales, el alcance de las narrativas y los universos transmediales.

⁵⁵ Pueden encontrarse numerosos ejemplos en los distintos números de la revista editada por la web *Brick Journal*, disponibles en <http://www.brickjournal.com/>. Algunas de estas recreaciones poseen unas dimensiones asombrosas, así como unas estructuras enormemente complejas, como es el caso de la Torre Oscura tolkieniana que se recoge en el número 19 de este journal, de Junio de 2012.

⁵⁶ El primer *brickfilm* documentado es el micrometraje danés de seis minutos de duración *En rejse til Månen* (*Viaje a la Luna*, Lars C. Hassing y Henrik Hassing, 1973). Puede verse aquí: <https://www.youtube.com/watch?v=SW583kCiOWo>

3. LA LEGO PELÍCULA

Tal y como ha podido comprobarse en el anterior capítulo, la historia de la empresa danesa LEGO se ha visto caracterizada por la evolución desde unos juguetes muy básicos pero con un sistema de juego propio e innovador, hasta una variedad de productos derivados que adquieren gran relevancia y repercusión, desde cómics y series de televisión hasta videojuegos y largometrajes cinematográficos. Los diferentes productos que se aglutinan bajo la marca LEGO se presentan bajo muy distintas formas, llegando a públicos de diferentes edades y sexos con intereses muy variados, logrando así favorecer tipos de consumo numerosos y heterogéneos. Sin embargo, estos distintos productos establecen en muchos casos interesantes interrelaciones entre sí por basarse todos ellos en un *system of play* que no solo está presente en los productos constructivos, sino que ha incorporado a lo largo de los últimos años nuevas dimensiones desde el punto de vista narrativo.

El proceso de mediatización llevado a cabo por LEGO, consistente en “la transformación de sus productos de consumo en experiencias mediáticas” (Johnson, 2014: 308), posibilita que tanto las piezas de construcción como el resto de elementos –especialmente las mini-figuras–, acaben formando parte de series de televisión, cómics, películas, libros o videojuegos. Mediante la expansión de estos productos a través de una compleja red de piezas que establecen interesantes relaciones entre sí, la marca ha ido llevando a cabo un proceso de *narrativización* que encuentra su máxima representación en *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) y sus distintas extensiones, lo que lleva a considerar este caso concreto como un ejemplo paradigmático de transmediación que encierra, además, un enorme potencial didáctico.

3.1 LA LEGO PELÍCULA Y SUS DERIVACIONES

Parece indudable que las ficciones actuales, independientemente de que posean un carácter más o menos seriado, llevan a cabo infinitud de estrategias con el fin de expandir su alcance y superar los límites impuestos por unidades

tales como el episodio, la temporada, la trilogía e incluso la saga. A lo que asistimos cada vez de forma más marcada, tal y como se ha mencionado en diversas ocasiones con anterioridad, es a la expansión imparable de universos ficcionales que dan lugar a muy distintas concepciones (*story modes*) y formas (*media modes*) de los elementos que les son propios. De esta manera, ya no se trata de productos que ofrecen una visión cerrada –y, en muchos casos, reducida– de los componentes de la narración, limitando su desarrollo y evolución, o impidiendo su juicio y reformulación, sino que lo que abundan son precisamente piezas que forman parte de un entramado más amplio, o que contienen elementos que remiten a otros ecosistemas narrativos con respecto a los cuales establecen vínculos de lo más dispares.

Si bien es cierto que LEGO, a lo largo de las últimas décadas, ha participado de estos fenómenos, especialmente a través de la narrativización de sus juguetes mediante series y películas, no ha sido hasta el lanzamiento de *La Lego Película* cuando estas tendencias han eclosionado definitivamente, generando toda una serie de relaciones en y entre los distintos productos. Esta última afirmación refiere la existencia tanto de estrategias dentro de un mismo contenido como entre distintos productos que, relacionados entre sí a través de sus componentes, comparten la denominación de la franquicia de la que forman parte. De este modo, no parece aventurado concebir LEGO como una compañía caracterizada por la eclosión de piezas de muy distinta naturaleza, siempre amparadas bajo el sello de la marca danesa; aspecto éste último que se ve reforzado por el lanzamiento de un filme basado en la narrativización de sus productos, elevándolos a la categoría de bienes culturales con capacidad para contribuir a la construcción de imaginarios sociales.

Cuando el célebre sociólogo estadounidense Jeremy Rifkin (2000: 5), haciendo referencia a dos marcas tan reconocidas como Lego y Ford, afirmó que “el verdadero valor es intelectual, intangible”, atribuyéndoles unas características que trascienden con creces la propia fisicidad de sus productos, estaba aludiendo a un fenómeno que se haría cada vez más manifiesto en las sociedades del siglo XXI, tal y como se recoge en las páginas de esta investigación. El gran valor que encierra LEGO reside en la capacidad que ha puesto de manifiesto para trascender los límites impuestos por los medios –la antes referida trasposición

across media modes– y también por las historias contenidas en ellos –como sucede en la *across story modes*–. Las aportaciones de la compañía danesa, lejos de verse limitadas a la materialización de su capital en meros productos de consumo, engloban toda una serie de fenómenos que cuentan con gran aceptación y proyección social. A lo largo de sus cerca de setenta años de actividad, ha ido reinventándose sin perder, sin embargo, su filosofía originaria: la construcción a través de la recombinación de “ladrillos de unión automática” (*automatic binding bricks*)⁵⁷, que dieron lugar al posteriormente denominado *Lego System* que ha perdurado hasta nuestros días.

A pesar de la relevancia primordial que posee este sistema de bloques, representado de forma más significativa en los sets de construcción, se han ido haciendo cada vez más relevantes otros productos que, tal y como se expuso en el anterior capítulo, se erigen sobre esa misma fórmula con el fin de adoptar una naturaleza puramente mediática. De este modo, tanto series para televisión como películas en soporte videográfico o videojuegos basados en LEGO, han ido ocupando un lugar cada vez más destacado, acogiendo la particular fórmula de la marca y proporcionando nuevas o renovadas representaciones de los elementos que la conforman. Sin embargo, a pesar de la capacidad demostrada por estas creaciones para hacer evolucionar las estrategias de la marca, el producto que ha supuesto una auténtica revolución ha sido el *blockbuster* estrenado en salas comerciales a nivel mundial *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), auspiciado por Warner Bros., hecho este último que adquiere una gran relevancia en términos comerciales y de licenciación.

Muchas de las dinámicas puestas en práctica desde que empezasen a aparecer los primeros productos mediáticos basados en LEGO se ven representadas en este largometraje, que da respuesta a muchos de los fenómenos que caracterizan la época actual desde un punto de vista narrativo y ficcional. El modo en que concibe los componentes de la narración y los pone en relación a través de numerosos productos que forman parte del mismo conglomerado mediático, haciendo uso de los procesos de transmediación y de las mecánicas de

⁵⁷ En el foro de fanáticos de LEGO Brickset Forum pueden encontrarse algunas muestras de los primeros catálogos de productos basados en este sistema. Disponible en: <http://bricksetforum.com/discussion/17879/early-lego-catalogs> (Consulta: 17/10/2016)

juego, convierten a esta cinta en un claro exponente no solo del estado actual de la marca sino también del de aquellas franquicias que, apoyándose en estas distintas técnicas, conforman un complejo tejido de contenidos y soportes. Tal y como las define en su tesis el profesor asociado de la Universidad de Wisconsin David Wooten (2013: 2), las franquicias “se construyen alrededor de una serie de lanzamientos, en un mismo medio o en medios diferenciados, que se centran en los mismos personajes, relatos, mundos o universos”. Así, si bien es cierto que las distintas áreas que abarca LEGO y los productos que las conforman no siempre establecen una correspondencia entre sí, es innegable que bajo esta marca se añan distintas creaciones de muy distinto tipo que sí pueden ser consideradas, por pleno derecho, como franquicias. De este modo, LEGO se convierte en una suerte de franquicia de franquicias, un conglomerado de productos licenciados bajo distintas Propiedades Intelectuales que conforman por sí mismas franquicias con gran recorrido y repercusión. Esta idea, que será desarrollada en las siguientes páginas a raíz de *La Lego Película* y sus distintas adaptaciones, reinterpretaciones y derivaciones, obliga a pensar de qué modo se está configurando LEGO en relación con estos fenómenos.

Las franquicias, al hilar las diferentes piezas que las integran a través de relatos, otorgan una importancia fundamental a los personajes y los acontecimientos, pues son precisamente estos dos componentes los que posibilitan una mayor identificación de los *storyworlds* sobre los que se erigen las distintas piezas ficcionales.

La creación de narraciones carácter-céntricas gira alrededor de la definición del comportamiento y los objetivos de los personajes de una historia, [lo que permite que] esas historias estén en todas partes y que, de las acciones de unos personajes bien definidos, emerja una narración cautivadora. (Hargood, Millard y Weal, 2009: 4)

En este sentido, esos dos componentes –personajes y acontecimientos– actúan como los verdaderos impulsores de aquellas piezas dotadas de narración y, en algunos casos, también de aquellas otras que no contienen relato pero son susceptibles de propiciar la generación de historias a través de un proceso de narrativización que toma ventaja de la creación de *storyworlds* en los que cualquier elemento es susceptible de acabar desencadenando una narración o

introducirse en otras existentes. A este respecto, el largometraje de LEGO estrenado en 2014 constituye una pieza clave de la franquicia, capaz de representar el pasado de la marca, destacar de forma indiscutible en la fase que atraviesa actualmente y avectar su devenir en el futuro más próximo.

Por todo ello, se busca explorar el modo en que *La Lego Película* se erige como producto convergente, alrededor del cual se organizan otras piezas que la apoyan a distintos niveles, tanto desde un punto de vista estrictamente narrativo como de otros más relacionados, aunque derivados muchas veces de éste, con aspectos comerciales. El lanzamiento de sets de juguetes, libros o videojuegos asociados al largometraje de LEGO, no hace sino que demostrar el modo en que esta película encuentra continuidad, narrativa y experiencial, en otros productos derivados de ella.

3.1.1 Largometraje *La Lego Película*

En una época marcada por la constante aparición de piezas ficcionales que adaptan o extienden historias ya existentes en otros medios, el estreno de *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) corre el riesgo de pasar fácilmente desapercibida. De hecho, la existencia de numerosas producciones cinematográficas y televisivas basadas en franquicias de juguetes tan diversas como *Barbie*, *Hot Wheels*, *Action Man* o *Bratz*, precedidas por otros casos como los de *Masters del Universo* o *Mi pequeño Pony* que marcaron un hito a finales de los ochenta, podía hacer ver *La Lego Película* como una producción más. A todo esto, además, hay que sumar el hecho de que existan películas anteriores que, pese a estrenarse directamente en formato videográfico, están basadas en productos de LEGO, lo que tampoco contribuye a considerarla, al menos en un principio, como una producción innovadora, capaz de llevar a cabo una estrategia valiosa y diferenciada frente a los casos mencionados. Sin embargo, por el contrario, se trata de un caso merecedor de una atención y un reconocimiento especiales, como se tratará de demostrar a lo largo de este capítulo.

La creación de piezas ficcionales cuyo origen se encuentra en el ámbito de los cómics o en el de los videojuegos, como demuestra la considerable producción de películas basadas en superhéroes de Marvel o DC Comics, así como en personajes del mundo del ocio electrónico, se encuentra actualmente tan

extendida y asumida que empieza, de hecho, a ser considerada manida, repetitiva e insatisfactoria en términos creativos y artísticos, concibiéndose como un entretenimiento ligero y despreocupado –aunque enormemente costoso de producir y publicitar– destinado a recaudar beneficios.

La franquicia Spider-Man –ahora hablamos de las películas como franquicias, como hacen con Dunkin’ Donuts o McDonalds– está a punto de comenzar por tercera vez en trece años; no continuará con una nueva estrella, como viene sucediendo en las películas del agente 007, sino que empezará de nuevo desde el principio [...] Las franquicias, los *reboots* y los *remakes* –con calendarios establecidos de cinco años en adelante– congregan gran parte de la producción del estudio que ni siquiera espera que estas películas permanezcan en la memoria de los espectadores más allá de las primeras semanas de su estreno. (Taylor, 2015: 185)

No es extraño, por consiguiente, que, en busca de nuevas fórmulas –aunque ancladas en un planteamiento similar–, los grandes estudios hayan recurrido en los años más recientes, aún sin abandonar el cine de superhéroes, a producciones erigidas sobre franquicias de juguetes. El objetivo principal es crear *blockbusters* que resulten novedosos o, cuanto menos, atractivos, especialmente para aquellos públicos que juegan o han jugado en su infancia con los juguetes que ocupan un rol protagonista en ellos. Existen multitud de cintas protagonizadas por juguetes y juegos inexistentes, como *El muñeco diabólico* (*Child’s play*, Tom Holland, 1988), *Pequeños guerreros* (*Small Soldiers*, Joe Dante, 1998) o *Jumanji* (Joe Johnston, 1995), así como otras que han combinado juguetes inéditos con otros que sí existían, como *Toy Story* (John Lasseter, 1995), pero en la mayoría de los casos este tipo de películas giran alrededor de productos que han sido mediatizados previamente a través de novelas, cómics, *tv movies*, series de animación o videojuegos, por lo que es frecuente que su salto a la gran pantalla se haya visto precedido por su inclusión en productos narrativos asociados a otros medios, como es el caso de *Transformers* (Michael Bay, 2007), *Dragones y mazmorras* (*Dungeons & Dragons*, Courtney Solomon, 2000) o *G.I. Joe* (Stephen Sommers, 2009). Es también el caso de la superproducción de Lego, que, buscando extender la fórmula ya presente en la película *direct-to-video* que la precedió, *Lego: Las aventuras de Clutch Powers* (*Lego: The Adventures of Clutch Powers*, Howard E. Baker, 2010), se presentó desde antes

de su propio estreno como un acontecimiento destinado a marcar de forma ineludible un hito en la historia de la franquicia y ejercer una marcada influencia en su posterior desarrollo. El periódico *USA Today*, tres meses antes del estreno de la cinta, publicó en su versión online una noticia sobre ella bajo el título “*La Lego Película* espera cimentar una base de fans intrínseca”, previendo lo que, sin lugar a dudas, acabó sucediendo.

A pesar de que las estrategias de que se vale *La Lego Película* son lo suficientemente complejas e interesantes como para dar sentido a las afirmaciones recién realizadas, su argumento es bastante sencillo. Atendiendo a una de las muchas sinopsis que pueden encontrarse en revistas especializadas, podría definirse, a grandes rasgos, del siguiente modo:

Emmet, un LEGO absolutamente normal, obediente y poco creativo es confundido con una persona extraordinaria que debe salvar al mundo LEGO de su destrucción. Así Emmet se embarcará en la aventura de su vida y contará con la ayuda de superhéroes como Batman, Michelangelo o Wonder Woman para luchar contra el malvado Presidente Bussiness.⁵⁸

De esta manera tan concisa, se hace mención a algunos de los aspectos más relevantes de la obra, tanto a un nivel superficial, aludiendo a la trama principal, como a otro más profundo, al mencionar algunas de las ideas que, representadas en la figura del personaje protagonista, el largometraje logra trasladar a través de su propuesta. Sin embargo, un aspecto fundamental de la película que la sinopsis no recoge, para evitar así desvelar una información fundamental y eliminar la capacidad de sorpresa del espectador potencial que la lea, es que cuenta una historia que se interpreta como real para después mostrar, de forma repentina, que lo que se estaba enunciando era en realidad una historia recreada por un niño –esta vez sí, totalmente real, pese a interpretar un papel dentro de la ficción cinematográfica–. Cabe anticipar el uso de esta maniobra narrativa, consistente en contar una historia contenida en otra que no solo la amplifica sino que modifica su sentido, porque condiciona sobremanera el gran valor de la propuesta.

Apoyándose en esa suerte de puesta en abismo, *La Lego Película* reproduce el *system of play* que ha caracterizado a los productos de la marca a lo largo de los

⁵⁸ <http://www.fotogramas.es/Peliculas/La-LEGO-pelicula> (Consulta: 24/07/2015)

últimos años, llevando a cabo una estrategia edificada sobre la auto-referencialidad. El modo en que se desarrolla la narración de la película, a través de los dos niveles narrativos de *storytelling*, posibilita no solo que los elementos más distintivos de la marca estén presentes, sino que también representen las mecánicas empleadas. Así, la auto-referencialidad viene proporcionada, fundamentalmente, por dos aspectos: por una parte, el modo en que se introducen los *bricks* o bloques de construcción como parte fundamental y fundacional de la mecánica de juego, y, por la otra, las múltiples citas que se hacen a productos de la marca e incluso a las prácticas que éstos permiten llevar a cabo. En este sentido, dichas prácticas podrían englobarse en dos categorías que serán trabajadas con profundidad con posterioridad: aquellas que poseen una naturaleza prescrita frente a aquellas otras que fomentan la libre intervención.

El acto de contar historias adquiere una importancia fundamental en el largometraje de *Lego*, en tanto que acaba constituyéndose como premisa básica sobre la que se construye toda la obra. Desde la existencia de una leyenda que da sentido a esa primera narración que se despliega a través de los distintos mundos que conforman el universo ficcional de *La Lego Película*, hasta el propio uso que hace Finn de esa representación para concienciar a su padre de las implicaciones que tiene su actitud con respecto al gran diorama, que, a su vez, acaba conformando otra narración que contiene a la primera. Esta gran narración es de tipo metaficcional, puesto que la ficción contiene otra ficción como objeto de relato, pero, a pesar de esa naturaleza ficcional, pone en contacto lo real y lo ficticio. A través de esta fórmula, la película juega con los dos niveles narrativos que la conforman a través de una estructura comunicativa interna propia al texto (Waugh, 1984; Albaladejo, 2011). Así, esta correspondencia en el texto fílmico da lugar a una interesantísima estrategia en la que, pese al carácter inevitablemente ficcional de todo aquello que se relata en pantalla, se diferencia entre lo que podríamos llamar lo ficcional ficcionado –aquello que cuenta Finn– y lo real ficcionado –lo que relata la propia película acerca de cómo lo que cuenta Finn acaba convirtiéndose en un relato más complejo que ejerce su influencia en la dimensión más real de los espectadores–.

En *La Lego Película*, el paso de un nivel narrativo a otro se produce de forma natural y, atendiendo a la ensoñación –casi una premonición– que experimenta

Emmet al inicio del largometraje, anunciada. En plena secuencia de acción, en la que Emmet intenta escapar de Megamalo y sus secuaces, de repente cae al vacío y, sorprendentemente, aparece en el suelo de una habitación real. Mediante esta transición tan repentina y a la vez efectiva, se da a conocer al espectador que aquello que había dado por hecho que estaba sucediendo realmente en una dimensión existente, en un universo que funciona de forma autónoma con sus propias leyes, en realidad es fruto de la imaginación de un niño.

Esta existencia de dos niveles de *storytelling* interrelacionados de forma tan íntima remite a un aspecto muy relevante: la creación de piezas audiovisuales a partir de los productos de LEGO. Finn no deja de ser una encarnación con voz y rostro propios de los consumidores de la marca, en la medida en que no se limita a construir los dioramas representados en las instrucciones y las fotografías que acompañan cada set, sino que, de hecho, da forma a esos materiales siguiendo sus propias ideas y las pone en relación con la narración a través de sus concepciones de los relatos a los que éstos pertenecen o podrían pertenecer. Este tipo de construcción libre se aleja de aquella otra que, constreñida por procesos instruccionales, limita la creatividad y la libre iniciativa, configurando así una construcción prescrita opuesta a la llamada construcción maestra. Y, del mismo modo, estas dos concepciones afectan al *storytelling*, dando lugar tanto a relatos que reproducen lo recogido en los productos canónicos (*narración prescrita*) como a otros que, aun siendo respetuosos con las leyes de esos productos, los reinterpretan o extienden a través de historias inéditas (*narración maestra*). Tanto las dos modalidades de construcción como las que, perpetuando esa clasificación, pueden ser aplicadas al *storytelling*, serán desarrolladas en epígrafes posteriores.

Otro de los aspectos que, sin duda, ejercen un papel fundamental en este largometraje es la omnipresencia de la marca, que se ve representada a través de estrategias publicitarias bastante habituales y recurrentes, aunque alcanzando funciones que, hasta no hace demasiado tiempo, rara vez se explotaban de un modo tan evidente. A este respecto, surge la necesidad de tratar con detenimiento todo aquello que concierne a la marca, intentando vislumbrar el modo en que su presencia fomenta la narración y la valoriza, o, por el contrario, la ensombrece y le resta potencial. A raíz de ciertas reservas surgidas a propósito de la creación de un largometraje erigido sobre LEGO, el propio Christopher Miller, uno de los

directores del largometraje, afirmó lo siguiente: “Hicimos algo que usa Lego como un medio para contar una historia, más que como una historia para vender productos de Lego. Lo vimos como una buena forma de hablar acerca de la creatividad”⁵⁹.

3.1.2 Videojuego *La Lego Película: el videojuego*

Con independencia del gran lugar que ocupa en *La Lego Película* la promoción de LEGO, todo apunta a que su verdadero acierto reside en dotar de un valor narrativo a toda la propuesta. Este fenómeno se produce a varios niveles: el primero de ellos, correspondiente a la justificación final de que se trata de una historia recreada por un niño real, que envuelve y da sentido a lo que podría haber sido sencillamente una ficción sin una instancia que la imaginase y representase a través del juego; el segundo, relativo a esa propia ficción dentro de la ficción, que dota al universo ficcional de un marcado carácter narrativo. Estos distintos aspectos pueden ser aplicados de igual modo a las derivaciones del largometraje, que no solo prolongan esos potenciales narrativos y publicitarios, sino que también otorgan una mayor relevancia a los procesos de transmediación y de implementación de mecánicas de juego. Sin embargo, a pesar de este punto de encuentro entre los distintos productos que ofrecen continuidad con respecto a la experiencia del largometraje, conviene separar el videojuego de los *spin-offs*, que serán abordados más adelante. El motivo principal por el que este producto videolúdico va a ser tratado en primer lugar, postergándose las derivaciones de naturaleza cinematográfica, es que, pese a pertenecer a una categoría diferente a la del largometraje, presenta una estrategia mucho más afín a él que conviene poner en valor de cara a evaluar las aproximaciones realizadas por estas distintas creaciones.

El videojuego *La Lego Película: El Videojuego* (*The Lego Movie Videogame*, TT Games, 2014), lanzado de forma simultánea al estreno de *La Lego Película* en

⁵⁹ Declaración realizada por Miller en el marco de una entrevista que éste concedió durante la gira de promoción estadounidense de *La Lego Película*. Disponible en: <http://www.theguardian.com/film/2014/dec/12/lego-movie-writers-phil-lord-christopher-miller-interview> (Consulta: 03/02/2016)

febrero de 2014, posee una estrecha relación con el largometraje homónimo. Tal y como se deduce del análisis de sus características y estrategias, adapta la historia del filme, relatando los acontecimientos contenidos en los dos niveles de *storytelling* antes reseñados: el correspondiente a la aventura vivida por Emmet y el relativo al modo en que la recreación de dicha aventura afecta a Finn, el niño humano que la idea y representa. De este modo, valiéndose de dicha puesta en relación de dos dimensiones que se encuentran estrechamente interrelacionadas, posibilita la exposición de los sucesos relatados en la película, a los que dota de un valor diferenciado por medio de la experiencia que, como medio interactivo que fomenta la intervención del *espect-actor*, proporciona.

El cine y los videojuegos, pese a ser dos industrias culturales diferenciadas, han ido ganando proximidad de forma creciente, vinculándose a través de los conglomerados mediáticos y las distintas marcas que los representan. Estas relaciones entre las obras cinematográficas y los videojuegos tienen su origen más evidente en los últimos años de la década de los ochenta, cuando empezaron a tomar forma, y en la década de los noventa, cuando surgieron las primeras obras representativas que asentarían las bases de las estrategias seguidas con posterioridad. La trascendente obra que Marsha Kinder publicó a principios de los noventa –*Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles* (1991)– recoge, sin lugar a dudas, ese importante momento de cambio en que los sistemas comerciales, hasta entonces monomediáticos, empezaron a ser puestos en valor como *supersistemas comerciales transmedia*. Esta concepción se sustenta en las correspondencias que, de forma más evidente, habían surgido entre ambos tipos de productos desde un punto de vista industrial, aunque también narrativo.

La industria del videojuego, tal y como lo explica Wolf (2008) en su obra *The video game explosion: a history from PONG to Playstation and beyond*, se introdujo en el cine a través de la película *El campeón del videojuego* (*The Wizard*, Todd Holland, 1989), que puso en relación ambas industrias relatando la historia de tres jóvenes amigos que asistían a un campeonato de videojuegos, lo que permitió llevar a cabo un *product placement* de productos de Nintendo célebres por aquel entonces y promocionar incluso el lanzamiento del exitoso título *Super Mario Bros. 3* (*Super Mario Bros. 3*, Nintendo, 1990). Esta película, considerada hoy en día poco más

que un placer culpable por muchos de sus nostálgicos espectadores, puso en práctica algunas de las técnicas que actualmente se encuentran más extendidas y aceptadas, especialmente en lo que respecta al marketing. Sin embargo, quizás lo más relevante sea el modo en que allanó el camino para que surgiesen películas que giraban en torno al mundo de los videojuegos, algo que ya se había puesto en práctica con anterioridad en *Tron* (Steven Lisberger, 1982) o *Starfighter: La aventura comienza* (*The last starfighter*, Nick Castle, 1984), y que ha persistido hasta el presente con cintas como *Scott Pilgrim contra el mundo* (*Scott Pilgrim vs. the World*, Edgar Wright, 2010), *¡Rompe Ralph!* (*Wreck-It Ralph*, Rich Moore, 2012) o *Pixels* (Chris Columbus, 2015). De forma similar, potenció la eclosión tanto las adaptaciones de largometrajes al mundo del videojuego, que se había empezado a producir a principios de los ochenta con títulos como *Raiders of the Lost Ark* (ATARI, 1982) o *E.T. (E.T.: The Extra-Terrestrial*, ATARI, 1982), como el proceso contrario, es decir, videojuegos llevados a la gran pantalla.

Dado que la industria del videojuego continuó lanzando adaptaciones de películas a finales de los ochenta y principios de los 90 (especialmente para la consola NES, en la que muchos juegos estaban basados en películas), fue tan solo cuestión de tiempo que Hollywood adaptase un videojuego. La elección obvia en ese momento fue adaptar uno de los más grandes iconos del videojuego de todos los tiempos: Mario Bros. (Wolf, 2008: 295)

Tras este primer caso, el del largometraje *Super Mario Bros.* (Annabel Jankel y Rocky Morton, 1993), protagonizado por Bob Hoskins, John Leguizamo y Dennis Hopper, se produjeron otras adaptaciones de títulos tan relevantes como *Street Fighter: la última batalla* (*Street Fighter*, Steven E. de Souza, 1994), *Doble Dragon* (*Double Dragon*, James Yukich, 1994), *Mortal Kombat* (Paul W.S. Anderson, 1995) o *Wing Commander* (Chris Roberts, 1999). Sin embargo, cabe destacar que dichas adaptaciones eran bastante libres, llegando en muchos casos a utilizar algunos elementos identificativos de los juegos pero relatando unas historias que se alejaban de aquellas contenidas en los productos originarios; algo que, por otra parte, sigue siendo lo más habitual medio siglo más tarde. El interés de este tipo de adaptaciones reside, ante todo, en motivos industriales, que justifican la existencia de productos dependientes de su fuente original desde un punto de vista comercial. Partiendo de la fidelidad hacia determinados videojuegos o sagas

de videojuegos por parte de los jugadores más entregados, esta estrategia “convierte a los miembros de esta cultura fan en una audiencia inherente de las películas y en candidatos óptimos para comprar los videojuegos que las adaptan” (Brookey, 2010: 37). En el caso de *La Lego Película: El Videojuego*, éste toma ventaja indudablemente de esta estrategia, pero resulta enormemente interesante por el hecho de mantener, al contrario que la mayoría de las adaptaciones de videojuegos, una gran fidelidad con el largometraje y dar continuidad a las mecánicas empleadas por la franquicia LEGO en productos anteriores, tanto en el ámbito videolúdico como en otros distintos.

Las películas basadas en videojuegos podrían dividirse, a grandes rasgos, en tres grandes categorías: las que versan sobre videojuegos desde un punto de vista exclusivamente argumental, como *Existenz* (David Cronenberg, 1999); las que están influenciadas por el videojuego en su estructura y/o su estética, tal y como sucede en *Corre, Lola, corre (Lola Rennt)*, Tom Tykwer, 1998); y las que son una adaptación de los materiales originales del videojuego (Giordano, Girina y Fassone, 2015). Del mismo modo, podría seguirse esta clasificación al categorizar los videojuegos basados en películas, en la medida en que esas tres categorías acogen, también en proceso de intermediación, los fenómenos más frecuentes.

Los juegos digitales emplean a menudo aspectos del cine para hacer más significativas y otorgan resonancia a las actividades llevadas a cabo por los jugadores en un juego, ya que lo que define a los juegos generalmente, diferenciándolos de otros medios, es que un juego tiene que ser jugado. Esto, necesariamente, involucra al jugador en la toma de decisiones que afectan de algún modo al avance de juego y hacen que tenga que responder a esas elecciones. Muchos juegos asociados a películas remarcan la naturaleza participativa de los juegos en su propia promoción: “Vive la película: sé el héroe”. (Brown y Krzywinska, 2009: 86)

Entre este tipo de juegos que mencionan Brown y Krzywinska (2009), investigadores británicos en ocio digital de la Universidad de Falmouth, se encuentra *La Lego Película: El Videojuego*, que convierte al jugador en absoluto protagonista de las situaciones contenidas en la historia relatada y, como se expondrá más adelante, le hacen vivir la experiencia de juego como si éste encarnase el papel de Finn, el niño protagonista del largometraje.

Esta nueva entrega, a la que han seguido otros títulos basados en temas originales –*LEGO Ninjago: Shadow of Ronin* (2015) o *LEGO Legends of Chima: Tribe Fighters* (2015)– o en otras franquicias –*LEGO Jurassic World* (2015) o *LEGO Marvel's Avengers* (2016)–, toma el relevo de otros títulos anteriores creados por el estudio Traveller's Tales para LEGO, manteniendo gran parte de las características que les han hecho célebres.

Aunque Traveller's Tales ha continuado evolucionando e innovando la exitosa fórmula presente en sus videojuegos de LEGO que están basados en franquicias cinematográficas, ciertos aspectos se han mantenido intactos: más que expandir el mundo ficcional de la franquicia que se muestra en las películas, su lógica se basa en la influyente teoría de la narración transmedia de Henry Jenkins. (Aldred, 2014: 107)

A través de unas mecánicas de juego que, también en este caso, son auto-referenciales, introduce los elementos fundamentales de la franquicia –y, más concretamente, los de la obra cinematográfica– de una manera muy atractiva y enormemente relevante en lo que se refiere a la interrelación entre dos piezas –el largometraje y el videojuego– diferenciadas y dotadas de fines heterogéneos. Estas obras realizan una doble apuesta –con frecuencia, difícil de disociar– por la mostración de elementos representativos de las marcas que los amparan, por un lado, y por la narración de historias a través de ellos, por otro. Sin embargo, en aquellos casos en que lo que se cuenta en el videojuego coincide con lo relatado en la obra cinematográfica en que éste se basa, es frecuente que se considere que este tipo de productos han sido “producidos rápidamente, sacrificando su calidad, para lograr beneficios a corto plazo”; una concepción que viene propiciada, en gran parte, por “las bajas calificaciones⁶⁰ que los críticos les otorgan frente a aquellos otros videojuegos que no adaptan un largometraje” (Wolf, 2012: 7-8).

⁶⁰ El videojuego *La Lego Película: el Videojuego*, obtuvo sin embargo unas calificaciones bastante positivas, siendo valorado en algunas webs y revistas relevantes del sector con las siguientes puntuaciones: 7/10 en Gamespot.com y Eurogamer.net; 7,8/10 en Hobbyconsolas.com y en Meristation.com; y 8/10 en Gameinformer.com, Vandal.net y 3djuegos.com.

Respecto a la historia que da sentido al videojuego, se trata de la misma que relata el largometraje *La Lego Película*, variando el modo en que se hace llegar al consumidor que, en este caso, interactúa y contribuye al avance de los acontecimientos. Esta estrategia adaptativa, que ha llevado a distintos estudiosos a tener opiniones enfrentadas al respecto, se erige como uno de los aspectos fundamentales a la hora de aproximarse a esta obra, pues entraña distintas concepciones acerca del modo en que se ponen en práctica aspectos vinculados al desarrollo de dinámicas narrativas y de juego. Mientras que algunos consideran que el énfasis recae en volver a contar una historia ya conocida a través de la película (Aldred, 2014; Buerkle, 2014), otros consideran que su interés reside en hacerlo por primera vez, sin darla por sabida (Knight, 2014; Geraghty, 2014). A grandes rasgos, podría afirmarse que se trata de una adaptación en la que se combinan los momentos de juego con cinemáticas o *cut-scenes*, es decir, con escenas que actúan como transición entre bloques jugables de una misma fase o entre los distintos niveles que conforman el juego, contextualizando la acción y aportando la información necesaria tanto para seguir la trama como para saber cómo proceder en las situaciones que se presenten a continuación. A esta interpretación contribuye el hecho de que el videojuego se inicie con una breve escena de este tipo, que muestra el enfrentamiento entre Vitruvius y Megamalo, correspondiente a la escena con la que se abre *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014). Esta estrategia entronca directamente con esa concepción del videojuego como un producto destinado a ofrecer una experiencia adicional y amplificadora, cuyo principal atractivo se halla en la posibilidad de experimentar las situaciones de forma activa.

La profesora de Historia del Arte y Estudios Cinematográficos de la Universidad de Montreal, Jessica Aldred, estudiosa de las narrativas transmedia en relación con LEGO, es una de las mayores defensoras de esta postura. Tanto es así que considera que “las cinemáticas se introducen para favorecer el reconocimiento más que para generar un impacto dramático” (Aldred, 2014: 136). Apoyándose en el ejemplo de *Star Wars*, explica el modo en que algunos juegos como *Star Wars: Caballeros de la Antigua República* (2003) o *Star Wars: el Poder de la Fuerza* (2008) invierten tiempo y esfuerzo en el argumento y los personajes, especialmente en los pasajes narrativos, y especifica que incluso aquellos que no apuestan demasiado por la narración ofrecen información acerca del universo de

la franquicia, cosa que *LEGO Star Wars* no hace en absoluto. Para ella, la apuesta de LEGO, incluso en aquellos juegos que forman parte de franquicias en las que la expansión no es solo aceptada sino, incluso, exigida, tiene más que ver con la contribución a través de modos de experiencia que de ampliación de la historia.

De cualquier modo, retomando el caso de *La Lego Película: El Videojuego*, tras esa breve introducción que sitúa rápidamente al jugador en la acción a través de la fórmula narrativa denominada *in media res*, empieza una pequeña fase jugable en la que se otorga al jugador el control de Vitruvius, permitiéndole asimismo controlar a Cleopatra y Shakespeare. En este sentido, el inicio del videojuego resulta tremendamente revelador con respecto a los diferentes aspectos relevantes que lo definen, ya que, por un lado, presenta la historia sobre la que se basa, por otro, muestra la correspondencia que mantiene con el sistema de juego de LEGO, y, en último lugar, revela las mecánicas de juego del propio título, dando a conocer que son muy similares a las presentes en anteriores videojuegos de LEGO creados por el estudio británico Traveller's Tales.

Al igual que en los títulos de LEGO pertenecientes a franquicias como *Star Wars*, *Batman*, *El Señor de los Anillos*, *Harry Potter* o *Indiana Jones*, la mecánica de juego se basa en resolver problemas mediante la construcción de estructuras más o menos complejas para avanzar en el juego y, al mismo tiempo, hacer avanzar la historia. En este sentido, adopta, al igual que la película, el *System of Play* que define a LEGO, presente en los videojuegos mencionados, consistente en utilizar piezas agrupadas en una misma localización para construir elementos necesarios para progresar en la fase, ya sea una escalera para acceder a zonas que de otro modo son inaccesibles, o un interruptor para abrir alguna compuerta o activar otro tipo de mecanismo. Es importante tener en cuenta que estas piezas se ponen a disposición del usuario a través de muy distintas formas, desde la derrota de un enemigo hasta la destrucción de un muro o de algún tipo de inmueble. Se lleva a cabo una deconstrucción de objetos existentes para, a continuación, construir otros diferentes.

La mecánica de juego prioriza la resolución de puzzles, que a menudo requiere construir o destruir en el espacio de juego ciertos elementos conformados por piezas de LEGO; la recolección y el uso de varios objetos requeridos para solucionar estos puzzles y progresar en el juego; intervenir

en secuencias de combate pulsando botones; y elegir los personajes a controlar con el fin de acceder a habilidades y objetos necesarios para avanzar. (Aldred, 2014: 107)

Del mismo modo que al hablar de *La Lego Película* se afirmaba que existían dos niveles de *storytelling*, en el caso del videojuego podría realizarse una afirmación similar, en tanto que se rescata del filme la escena de imagen real que nos proporciona la información de que todo se trata de la recreación de una historia por parte de un niño llamado Finn, utilizando gran parte de los productos de LEGO que posee su progenitor. Así, en el nivel 16 se introduce la escena que muestra cómo Emmet cae al vacío y traspasa la dimensión del universo LEGO para aparecer en el sótano de la casa de Finn.

Con todo ello, a lo largo del juego se van mostrando diferentes situaciones de la película bajo tres fórmulas diferenciadas: a través de *cut-scenes* consistentes en fragmentos del propio largometraje; bajo la forma de cinemáticas no-jugables recreadas con el motor gráfico del juego; o por medio de situaciones jugables, que son las que constituyen la verdadera jugabilidad o *gameplay*. Estas tres fórmulas remarcan precisamente la proximidad existente entre el cine y los videojuegos que se mencionaba al inicio del epígrafe. Cada vez más, los videojuegos incorporan secuencias cinematográficas destinadas, en gran parte, al más puro goce espectadorial⁶¹, mientras que las obras cinematográficas reproducen muchos de los rasgos⁶² y mecánicas interactivas y multidireccionales de los videojuegos⁶³, pretendiendo hacer sentir partícipes de lo narrado a los espectadores.

⁶¹ Pueden encontrarse buenas muestras de ello en los videojuegos *Metal Gear Solid V: The Phantom Pain* (Kojima Productions, 2015) y *Call of Duty: Black Ops III* (Treyarch, 2015).

⁶² Multitud de productos audiovisuales actuales, a nivel profesional y amateur, simulan aspectos del videojuego tales como el punto de vista –como sucede en el largometraje rodado íntegramente en primera persona *FPS: First Person Shooter* (Andreas Luetzelschwab, 2014)– o la presencia de una barra de información acerca del estado de la partida o HUD (*head-up display*) –técnica que cuenta con una de sus mejores implementaciones en el ámbito cinematográfico en el filme *Ben X* (Nic Balthazar, 2007)–.

⁶³ Un ejemplo representativo de ello es el cortometraje interactivo español *Exit: Un corto a la carta* (Adrián Silvestre, 2012), disponible en la plataforma YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=LXzBVTkmNLA> (Consulta: 19/01/2016)

Antes de profundizar en estos aspectos técnicos tan relevantes desde una perspectiva multimediática, que se afrontarán en epígrafes posteriores, conviene abordar las derivaciones de *La Lego Película* desde un enfoque narrativo, con el fin de dilucidar qué aportes pretenden realizar estas piezas que, a pesar de su carácter monomediático, se articulan de forma relevante respecto a la obra originaria, que los dota de especial sentido y trascendencia.

3.1.3 Secuela *La Lego Película: The Lego Movie Sequel*

Las secuelas y derivaciones de una obra de ficción, cualquiera que sea su naturaleza –literaria, cinematográfica, videolúdica, etc.–, se han convertido en formas habituales y cada vez más recurrentes en nuestro presente. Cuando Jordi Balló y Xavier Pérez abrían su obra *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición* (2005) defendiendo que “la atracción por la serialidad es una de las expresiones más genuinas de la narrativa contemporánea” (Balló y Pérez, 2005: 9), verbalizaban algo que ya en aquel entonces era bastante manifiesto y que hoy en día resulta del todo innegable. No en vano, “las secuelas y las series han sido las formas de repetición dominantes en el ámbito cinematográfico” (Lütticken, 2004: 104) y, a juzgar por las producciones que están acometiendo los distintos estudios cinematográficos y canales televisivos, ésta parece la tendencia a seguir; al menos, en el futuro más próximo.

El éxito alcanzado por la ficción seriada televisiva –comentado en el primer capítulo de esta investigación–, así como la imparable aparición de secuelas, *remakes*, precuelas o *reboots* de obras cinematográficas, indica la aceptación que poseen las distintas fórmulas bajo las que la ficción se expande por el actual ecosistema audiovisual, entretejiendo una red repleta de historias que hacen de la incompletitud una de sus mayores bazas, favoreciendo la incesante extensión de todo tipo de relatos, y adoptando cada vez una mayor complejidad.

[U]na complejidad que se construye por acumulación: de historias, de personajes, de acciones, de elipsis, de referentes, de planos narrativos, de momentos temporales, de mitologías. Las obras son la suma de todos sus episodios, cada vez pierde más sentido su fragmentación. (Carrión, 2016: 10)

Este hecho adquiere una gran importancia en las modalidades de consumo de esos productos, puesto que “muchas series contemporáneas [y también otras obras puestas en relación entre sí a través de la serialidad] se basan en modelos participativos de fidelización en los que los espectadores negocian los significados por medio de sus interacciones con el texto” (Piper, 2015: 160). Esas interrelaciones, inevitablemente, se encuentran condicionadas por el nivel de conocimiento que poseen los espectadores que acceden a cualquier texto acerca de todos aquellos otros que mantienen algún tipo de relación con él. De este modo, la experiencia de este espectador o “consumidor implícito” (Scolari, 2009) depende en gran medida de la construcción de significado que lleva a cabo al conectar cualquier texto con otros que lo preceden o suceden de forma directa, o que, incluso sin mantener una conexión directa con él, favorecen lecturas e interpretaciones enriquecidas por medio de la intertextualidad.

En el caso de LEGO, este tipo de estrategias están muy presentes y están definiendo de manera muy relevante el devenir de los productos narrativos de la marca, que han encontrado continuidad bajo muy distintas formas, especialmente en lo que respecta a las series de animación y a las películas *direct-to-video* – protagonizadas, en la mayoría de los casos, por superhéroes de Marvel y DC Comics–, y cuya explotación primaria se realiza en soporte videográfico. Siguiendo esta tendencia, *La Lego Película* tiene previsto prolongar su experiencia a través de tres *spin-offs* o derivaciones y de un nuevo largometraje con carácter de secuela previsto para 2018. Dan Fellman, cuando ocupaba el puesto de presidente de distribución nacional de Warner Bros., declaró al respecto lo siguiente: “Estamos entusiasmados con el hecho de tener ya fechas para las próximas películas animadas de Lego, que ya poseen un importante fandom alrededor del mundo, propiciado y erigido sobre la primera película”⁶⁴.

El modo en que algunas obras adquieren un gran valor, convirtiéndose en todo un fenómeno y propiciando la aparición de otros productos que se nutren de ella y, en mayor o menor medida, la complementan, se debe a factores muy heterogéneos entre los que se encuentra, sin lugar a dudas, su apuesta por el *storytelling*. Es el caso de LEGO, que, con su llegada a la gran pantalla, ha logrado

⁶⁴ Noticia disponible en: <http://deadline.com/2015/07/dan-fellman-warner-bros-1201487182/> (Consulta: 12/08/2015)

ocupar un lugar privilegiado junto a las celeberrimas franquicias cinematográficas que desde hace décadas, y hasta el día de hoy, han cosechado enormes éxitos y cautivado a las distintas generaciones. Sarah Moran, periodista de la revista digital *Screen Rant*, expresa esto mismo del siguiente modo:

A estas alturas es obvio que *La Lego Película* del pasado año solo arañó la superficie de lo que la franquicia cinematográfica de LEGO puede llegar a ser. Más que jugar con los bloques de construcción, el potencial narrativo que rodea a los ladrillos de LEGO es aparentemente interminable.⁶⁵

Las secuelas, pese a no ser una estrategia novedosa, han incidido de forma especialmente representativa en el panorama audiovisual actual, tal y como atestiguan obras como *Film Sequels: Theory and Practice from Hollywood to Bollywood* (2009) y *Second takes: critical approaches to the film sequel* (2012) de la escritora y estudiosa Carolyn Jess-Cooke, o diversos artículos⁶⁶ que se han aproximado a este fenómeno desde distintas perspectivas. De hecho, “el fenómeno ya está inscrito en algunos momentos significativos del cine clásico, en el que muchos personajes inicialmente solitarios de la ficción de masas acabarán convirtiendo las aventuras episódicas en núcleos de algún tipo de familiaridad”, pero la reiteración serial en el cine “no nació de una voluntad creadora, sino como mero recurso de explotación de un filón comercial” (Balló y Pérez, 2005: 27-29). Si bien es cierto que en los años 70 se produjo una escalada de secuelas a raíz del éxito de *blockbusters* tales como *The French Connection: contra el imperio de la droga* (*The French Connection*, William Friedkin, 1971), *Tiburón* (*Jaws*, Steven Spielberg, 1975), *El Exorcista* (*The Exorcist*, William Friedkin, 1975) o *Rocky* (John G. Avildsen, 1976), la mayoría de las nuevas entregas a las que dieron lugar éstas y otras obras vinieron justificadas por el éxito comercial alcanzado por los filmes primigenios.

⁶⁵ Despiece informativo disponible en: <http://screenrant.com/lego-billion-brick-race-movie-jason-segel-directors/> (Consulta: 11/04/2015)

⁶⁶ Dos artículos muy relevantes a este respecto son: Gong, J. J., Van der Stede, W. A. y Mark Young, S. (2011). Real Options in the Motion Picture Industry: Evidence from Film Marketing and Sequels. *Contemporary accounting research*, 28(5) y Berliner, T. (2001). The pleasures of disappointment: Sequels and the Godfather, Part II. *Journal of Film and Video*, 53(2), 107-123.

No ha de confundirse, por tanto, este modo de concebir las trilogías, tetralogías y demás conjuntos de obras, que se fueron configurando de forma ciertamente imprevista y espontánea, con aquellas otras que fueron concebidas desde un inicio como una unidad, pese a verse segmentadas por motivos de producción y explotación comercial, tal y como sucede con obras ya citadas como *El Padrino* o, más recientemente, *Kill Bill* o *Nymphomaniac*.

Por este motivo, parece obvio señalar que lo fundamental de estas secuelas fue el hecho de que no estaban previstas, por lo que la prolongación bajo la forma de productos de naturaleza expansiva surgió con posterioridad al momento de su concepción. Bastante distintos fueron, sin embargo, los caminos que tomaron estas formas de secuelización en las décadas posteriores, convirtiéndose en una mecánica frecuente dentro de la industria que, en ocasiones, justificaba la existencia ya no de una única obra sino de toda la saga que, junto a otras, ésta acababa conformando.

En la primera década del siglo XXI los medios de comunicación han desplazado su interés desde los *remakes* oportunistas hasta las secuelas y las series, que son los más visibles de entre todos los tipos de materiales reciclados producidos en Hollywood, y que se prestan a innumerables variaciones sobre un mismo tema o fórmula. (Forrest y Koos, 2012: 32)

Desde una perspectiva muy afín, y reconociendo el modo en que la fábrica de sueños hollywoodiense repite sus fórmulas más rentables, Jess-Cooke (2009) atribuye una gran importancia al modo en que la evolución de los discursos audiovisuales como consecuencia del tránsito de la modernidad a la posmodernidad, influenciado enormemente por la el auge de las tecnologías, acabó poniendo en estrecha relación la secuelización con tres aspectos tan relevantes como la licenciación, la reproducción y la temporalización. La adquisición de las franquicias de un indudable valor como empresa, como se mencionaba con anterioridad, ha repercutido en el modo en que tanto las películas como otros muchos productos mediáticos se ponen en relación. Se encuentran vinculados ya no únicamente por compartir elementos comunes como temas o situaciones, sino por estar aunados bajo una marca comercial que los caracteriza tanto o más que el *backstory* que da sentido a los personajes que los habitan. Esta licenciación desencadena, inevitablemente, una reproducción de

muchos de los aspectos que mejor caracterizan a los productos fundacionales; y no solo eso, sino que dicha reproducción acaba afectando en ocasiones a la totalidad de las obras, haciendo que se perciban como una copia del original, lo que sin embargo no evita que sean acogidas satisfactoriamente y satisfagan una función que cabría preguntarse si no estaba presente en ellas desde el primer momento. Y, por último, la temporalización se presenta como otro elemento clave, puesto que ejerce una gran influencia en el funcionamiento de esa mecánica de secuelización, devolviendo a la vida ficciones cuyo estreno se encuentra más o menos distanciado en el tiempo, poniéndolas a disposición de los públicos actuales y aproximando nuevamente a ellas a aquellos espectadores de los que fueron contemporáneas.

Por otra parte, no puede dejarse de lado un fenómeno tan importante como el *remake*; menos aún cuando muchas secuelas actúan no tanto como una continuación de la primera entrega sino como una revisión de la misma. Con independencia del valor e interés que puedan encerrar este tipo de reformulaciones desde una perspectiva comercial, explotando un producto que ya existía, se presenta como una apuesta creativa con muy dispares valores a nivel narrativo. La profesora de la Universidad de Amsterdam Joyce Goggin, experta en Literatura, Cine y Nuevos medios, explica cómo se cumplen estos dos fenómenos en la trilogía *Ocean's* de Steven Soderbergh, conformada por las obras *Ocean's Eleven* (2001), *Ocean's Twelve* (2004) y *Ocean's Thirteen* (2007). La autora desarrolla el modo en que la primera entrega de la trilogía actúa como un *remake* de la obra homónima de 1960 dirigida por Lewis Milestone, mientras que la segunda entrega es una secuela en toda regla de esa nueva versión de la memorable cinta protagonizada por Frank Sinatra, Dean Martin, Sammy Davis Jr. y otros dos *rat packers*⁶⁷. Apoyándose en las ideas de Hutcheon (2012), afirma que las secuelas suponen “no querer que una historia termine”, mientras que los *remakes* implican “querer contar la misma historia una y otra vez de diferentes maneras” (Goggin, 2012: 119). Precisamente en esta última idea reside el interés de retomar aquí el *remake*, no solo para diferenciarlo de la secuela sino, sobre

⁶⁷ Nombre con que se conoce a diversos actores y músicos que, entre las décadas de los años 50 y 60, tuvieron un gran éxito y reconocimiento tanto en Hollywood como en Las Vegas, protagonizando shows musicales en directo y diversas obras cinematográficas.

todo, por el hecho de que se fundamenta en la reinterpretación, uno de los aspectos más relevantes de esta investigación que, de hecho, incide de manera esencial en los siguientes epígrafes.

Una vez hecho hincapié en el valor de estas estrategias, procede señalar que, en lo que respecta a la secuelización, el final de *La Lego Película* resulta muy interesante porque muestra claramente sus intenciones de llevar a cabo una estrategia de continuidad. El hallazgo de un personaje de LEGO Duplo en la habitación donde se encuentra el diorama se presenta no solo como un *gag* cómico que funciona perfectamente como cierre del largometraje sino también como *cliffhanger* que despierta en el espectador el interés por saber qué podría pasar si se incorporasen al terreno de juego que supone el diorama esos productos de LEGO dirigidos a las primeras etapas de la infancia. Sin embargo, el modo en que la secuela está conectada con *La Lego Película* es una incógnita, dado que su argumento aún no ha sido revelado. Sus guionistas, Phil Lord y Chris Miller, directores de la primera entrega, únicamente revelaron, en el contexto del Festival Internacional de Cine de Santa Bárbara, que la película mostrará una versión distópica de Bricksburg y servirá para introducir como personaje protagonista a la hermana de Emmet⁶⁸. Asimismo, anunciaron que existirá una relación de continuidad y que la historia tendrá lugar cuatro años más tarde, lo que permitirá mostrar cómo ha cambiado el punto de vista con respecto a LEGO de Finn, convertido ya en adolescente⁶⁹.

Este tipo de declaraciones permiten imaginar el modo en que evolucionará la franquicia, reinventándose a través de estrategias relacionadas tanto con la transmediación como con el crecimiento por medio de otras fórmulas de carácter expansivo, tales como los *spin-offs* cinematográficos que se estrenaran antes del estreno de la secuela, en unos casos, y después de su llegada a las salas, en otros.

⁶⁸ Crónica disponible en la reconocida web *Ain't It Cool News (AICN)*: <http://www.aintitcool.com/node/70257> (Consulta: 25/01/2017)

⁶⁹ Entrevista disponible en la web de la revista cinematográfica *Empire*: <http://www.empireonline.com/movies/news/phil-lord-chris-miller-upcoming-lego-movies/> (Consulta: 03/02/2016)

3.1.4 *Spin-offs de La Lego Película*

A diferencia de la secuela anunciada para *La Lego Película*, que, a juzgar por las declaraciones realizadas por sus responsables, mantendrá la continuidad directa con ésta, los tres *spin-offs* previstos la complementarán de forma bastante diferente. Tanto *LEGO Batman: La Película* (*The LEGO Batman Movie*, Chris McKay, 2017)⁷⁰ como *LEGO Ninjago: La Película* (*The LEGO Ninjago Movie*, Charlie Bean, 2017) girarán, según los anuncios realizados, alrededor de estos personajes que, perteneciendo a franquicias diferenciadas –la primera de ellas, siendo una franquicia licenciada por LEGO; la segunda, habiéndose gestado directamente dentro de la propia marca como un tema propio– formaron parte de *La Lego Película*. De este modo, estas nuevas entregas cinematográficas permitirán profundizar en los universos ficticiales de Batman y Ninjago, ambos explorados con anterioridad en películas *direct-to-video* y series de animación para televisión.

Esta estrategia guarda, sin lugar a dudas, una gran similitud con las dinámicas anunciadas por la franquicia *Star Wars*, que contará no solo con otros dos episodios que darán continuidad a la recientemente estrenada *Star Wars. Episodio VII: el despertar de la Fuerza* (*Star Wars. Episode VII: The Force Awakens*, J.J. Abrams, 2015), sino también con un total de tres largometrajes derivados que han recibido el nombre de “Serie Antológica”, por el hecho de estar centradas cada una de ellas en historias y personajes independientes, como ya sucedía en los años treinta y cincuenta, respectivamente, en series radiofónicas y televisivas que recibían ese mismo nombre. Si bien es cierto que no se dispone de demasiada información al respecto, todo apunta a que estas películas explorarán no solo historias inéditas, protagonizadas por personajes que ocuparán un lugar central en las mismas, sino también aproximaciones diferenciadas al *storyworld* de la franquicia. El hecho de que vayan a ser dirigidas, tanto en el caso de LEGO como en el de *Star Wars*, por distintos realizadores no hace sino que acrecentar las probabilidades de que se cumplan dichas hipótesis.

⁷⁰ Sus trailers resultan en sí mismos un catálogo de referencias tanto a las creaciones clásicas que se basaban en el Hombre Murciélago como a los propios productos actuales, desde los *blockbusters* de Warner Bros. para cine hasta las películas de LEGO para soporte videográfico y televisión.

La concepción de esos productos como piezas que gozan de una cierta autonomía y, por tanto, se presentan como productos susceptibles de tratar ciertos aspectos con una mayor libertad, no supone sin embargo que vayan a descartarse los componentes y principios básicos –o canónicos– de la franquicia, sino más bien que esas nuevas aproximaciones a dichos elementos lograrán por el contrario consolidar las bases de unos universos ficcionales en expansión. De algún modo, conforme aumenta la mitología del universo ficcional, los distintos aspectos que la conforman se hacen más sólidos, pese a que pudiera pensarse lo contrario. La validación de teorías nunca antes confirmadas, así como la reinterpretación o la siembra de dudas de aspectos hasta ese momento completamente aceptados, evidencia la relevancia que posee ese universo ficcional, que cualquier pequeño cambio puede desestabilizar por completo en el caso de obligar a sus seguidores a mirarlo con nuevos ojos y sentirlo de una manera diferente a la que hasta ese momento había imperado.

Estos tres aspectos que señalaba Jess-Cooke (2009) mantienen una estrecha relación con una particularidad tan relevante como el de la arquitectura de la franquicia y el modo en que se va edificando, bien planteando la creación como una obra aislada que no pretende ser puesta en relación con otras, sino que se plantea como completamente autónoma; bien proyectando posibles ampliaciones de esa construcción que podrían acometerse en un futuro; bien planificando desde el origen la puesta en relación de distintas obras que, con independencia de su grado de vinculación, conforman un todo que es más grande que la suma de las distintas partes. Por consiguiente, estas distintas formas de concebir la secuela podrían ponerse en relación con los tres términos con los que Long (2009) concibe las estrategias seguidas en las narrativas transmedia, a las que denomina *hard*, *chewy* y *soft*, en orden decreciente desde aquellas que tienen planificada su transmediación desde el mismo momento de su concepción hasta aquellas otras que van aprovechando las posibilidades que se presentan a raíz del éxito o la acogida experimentada por los productos originarios. Esta última, en palabras de Scolari (2013: 79), define a aquellas producciones que “nacieron como obras monomediáticas exitosas que, al tener una buena respuesta por parte de los consumidores, se expandieron a la conquista de otros públicos y audiencias”.

Esas categorías opuestas son muy relevantes, pues diferencian entre la narrativa transmedia pura, cuya naturaleza transmediática es precisamente lo que

le da sentido, y la narrativa tradicional convertida en transmediática, que asume esa condición de una manera bastante menos sólida y suele convertir el tejido de piezas en una puesta en relación de retazos que, una vez unidos, no resultan tan poderosos como lo serían de haber contado con esa intencionalidad desde el primer momento. Sin embargo, es la categoría intermedia la que la encierra mayor interés en esta investigación, puesto que, aun siendo consciente de su potencial, no decide delinearlo y explotarlo hasta haber testado la pieza inicial en un contexto real. Así, el producto inicial se convierte en pieza clave, independientemente de que, en el caso de dar lugar a otras, acabe o no asumiendo el rol de obra convergente o *tentpole*. Al fin y al cabo, se trata de una pieza que muestra por vez primera el *storyworld* y los distintos elementos que lo conforman, la que genera un primer acercamiento a esos distintos componentes y establece sus características, al tiempo que introduce las leyes que rigen ese mundo ficcional. Se trata de la semilla iniciática, el fragmento que alumbra una ficción y, a partir de ese primer documento, permite que ésta se vaya desarrollando en una u otra dirección, ya sea mediante una expansión o a través de una reformulación de lo establecido. Esta diferenciación resulta indispensable porque puede no ser una continuación narrativa sino un desarrollo ficcional, como pasa cuando surgen nuevos personajes u elementos cuya ubicación y función no están claros. No obstante, ha de ser destacado un hecho: la necesidad de dotar de relato a esos elementos acaba propiciando que incluso lo que nace como una expansión meramente ficcional acabe generando un desarrollo a nivel de *storytelling*, lo que reafirma una vez más esa necesidad de contar historias.

Gran parte de las secuelas, así como de las precuelas, los intersticiales o el resto de fórmulas tratadas en el Capítulo 1, surgen precisamente con el objetivo de narrativizar elementos que carecían de un valor narrativo. El filme *Prometheus* (Ridley Scott, 2012) da buena muestra de ello, construyéndose a partir de los *space jockeys* del primer *Alien* (Ridley Scott, 1979), buscando dar una explicación a esos seres enigmáticos que no eran sino ingenieros, creadores y destructores de mundos, algo que resulta muy interesante en una franquicia en la que los procesos de *world-building* han resultado fundamentales desde su mismo origen. Con todo ello, *La Lego película*, además de ofrecer enormes posibilidades para generar sus propias derivaciones –videojuegos, sets de Lego, merchandising, etc.–, se presenta como una pieza clave para dar lugar a una nueva fase en la

franquicia que expanda ese universo transmedia, tal y como han hecho y están haciendo otras reconocidas franquicias como *Los Teleñecos*, *Marvel* o *Star Wars*.

Resulta curioso el modo en que estas tres franquicias, al igual que está sucediendo con LEGO, erijan toda su compleja red de piezas transmedia a partir de largometrajes cinematográficos. Si bien es cierto, tal y como se afirmaba en el Capítulo 1, que el cine ha perdido su carácter hegemónico, es justo reconocer que la llamada fábrica de sueños mantiene un papel destacado a la hora de centralizar las experiencias transmediáticas actuales. Las franquicias aludidas emplean el medio cinematográfico de diferentes formas, ya sea para recuperar el prestigio de una franquicia que, pese a nacer en la televisión, hizo del cine uno de sus mayores aliados –en el caso de *Los Teleñecos*–; convertir el cine en un medio fundamental para la expansión y la reinterpretación de las historias nacidas en los cómics y otros medios asociados –como sucede con *Marvel* y su *Cinematic Universe*–; o volver a utilizar la gran pantalla para dar continuación a la narrativa madre de la franquicia, convirtiendo las nuevas entregas cinematográficas en piezas clave para la comprensión de toda una infinidad de piezas nacidas al amparo de su marca e incrementar la continuidad de una ficción que, por otra parte, nunca ha dejado de ampliarse –como ocurre con *Star Wars* y su *Universo Expandido*–.

De igual modo, *La Lego Película* ha permitido dar un paso más allá al unificar en un mismo universo, a través de un largometraje cinematográfico, las distintas franquicias licenciadas que ya estaba expandiendo de forma independiente. En este sentido, su estrategia no es tan diferente a la de Marvel, que ha apostado especialmente con *Los Vengadores* (*The Avengers*, Joss Wedon, 2012) y *Los Vengadores: la Era de Ultron* (*The Avengers: Age of Ultron*, Joss Wedon, 2015), así como con tercera parte en dos entregas *Los Vengadores 3: Infinity War* –anunciadas para 2018 y 2019–, por la puesta en relación transmediática entre estos dos largometrajes, que reúnen a los personajes que integran ese grupo de superhéroes, y aquellas películas que se centran de forma individual en algunos de ellos, como sucede con las distintas entregas basada en Iron Man –*Iron Man* (*Iron Man*, John Favreau, 2008), *Iron Man 2* (*Iron Man*, John Favreau, 2010) y *Iron Man 3* (*Iron Man 3*, Shane Black, 2013)–, Thor –*Thor* (*Thor*, Kenneth Branagh, 2011), y *Thor: el mundo oscuro* (*Thor: the dark world*, Alan Taylor, 2013)– o Capitán América –*Capitán América: el primer vengador* (*Captain America: the First Avenger*,

Joe Johnston, 2011) y *Capitán América: el soldado de invierno* (*Captain America: the Winter Soldier*, Anthony y Joe Russo, 2014)–.

En cuanto al tercer *spin-off* anunciado, *The Billion Brick Race* (Jason Segel y Drew Pearce, 2019), pese a que no existe ninguna información respecto al modo en que desplegará su *storytelling*, cabe presumir que, buscando reproducir las fórmulas de éxito llevadas a cabo por otras franquicias, éste guardará relación con algunas de las estrategias empleadas por el largometraje *The Muppets*, que también dirigió el actor, director y guionista Jason Segel. A juzgar por su título, no parece descabellado presuponer que esta derivación se alejará de la historia ficcionada mediante figuras de LEGO en *La Lego Película* y se centrará en los bloques de construcción y la relación que establecen con ellos los distintos consumidores de la marca, retomando el espíritu nostálgico que explotó de forma tan sumamente inteligente la película protagonizada por los Teleñecos. Y, de hecho, tampoco sería extraño que retomase de aquella su función promocional con respecto a los parques temáticos, despertando el interés de los espectadores por visitar alguno de los siete LEGOLAND.

De cualquier modo, resulta innegable que, como consecuencia de los caminos tomados en los años más recientes, LEGO es ya merecedora del calificativo de “universo expandido”, calificativo que hasta no hace mucho parecía limitado a franquicias como Star Wars, Star Trek, Doctor Who, Marvel, DC Comics, Indiana Jones o Alien; varias de las cuales, de hecho, se encuentran presentes en *La Lego Película*.

3.2 MASTER BUILD Y MASTER STORYTELLING

La apuesta que lleva a cabo LEGO por defender la idea de un sistema de juego libre, capaz de despertar valores y fomentar habilidades en los públicos más jóvenes, se ve enormemente apoyada por estas estrategias en la película y, como se verá a continuación, también en el videojuego. Lejos de ser una simple película-anuncio, destinada a vender los productos de la marca seduciendo a los niños a través de una historia hueca aunque repleta, eso sí, de infinitud de personajes, vehículos, edificaciones y objetos que cuentan con sus juguetes correspondientes, *La Lego Película* contiene un gran mensaje que trasciende la

mera mercadotecnia y alude a la necesidad de volver a jugar, activando la creatividad y la participación. De hecho, existe una defensa bastante evidente (Kinder, 1991; Fleming, 1996; Jenkins, 2006; Long, 2007; Heljakka, 2013; Hills, 2016) de la manipulación directa de los juguetes y su empleo para llevar a cabo dinámicas de juego a través de las cuales se elaboren relatos que, pese a su naturaleza ficcional, conecten con el mundo real y sirvan como medio de expresión de inquietudes, deseos y motivaciones personales.

En palabras de Heljakka (2013: 463), “la persona que juega con un juguete vive a través de dicha experiencia, es el intérprete del relato asociado a éste, que reescribe la narración y la conecta con el juguete a un nivel emocional”. Esta idea queda reflejada de forma especial en el tramo final de *La Lego Película*, concretamente cuando el niño y el padre se reconcilian y, tal como se muestra en la escena en que Emmet hace cambiar de parecer a Megamalo, deciden convertir el gran diorama en un perfecto terreno de juego. Dicha escena, de hecho, no solo satisface una función fundamental a nivel narrativo, actuando como engranaje entre los dos niveles de *storytelling* presentes en la cinta, sino que también cumple con el objetivo de concienciar acerca de los principales valores que poseen los productos de LEGO. Por estos motivos, pese a que se emplean estrategias de *branded content* y *advertainment* que buscan despertar un interés de los espectadores por los productos de la marca –especialmente por aquellos de nuevo lanzamiento como los sets pertenecientes a la película u otros incluidos o referenciados en ella–, resulta más significativo el hecho de que se difundan concepciones y valores relativos al juego que, pese a verse representados a través de LEGO, pueden ser extrapolables a otras muchas modalidades de juego creativo.

El llamado *system-of-play* de LEGO es, tal y como se expresó en el Capítulo 2, un sistema propio de la marca danesa que, sin embargo, en su forma más genérica, fue utilizado y aún sigue siéndolo por otras marcas. El carácter modular de los ladrillos, que posibilita el ensamblaje de las distintas piezas⁷¹, se presenta

⁷¹ Ha de tenerse en cuenta, no obstante, la existencia de temas que no encajan, como Duplo o Bionicle. Sin embargo, esto no niega la modularidad de los productos de LEGO porque dichos dos temas que, a pesar de pertenecer al Lego Group, se encuentran en los

como una característica fundamental de los productos de LEGO, pero no pueden perderse de vista otros aspectos como la correspondencia existente entre los distintos temas o líneas de la marca desde el punto de las figuras y sus accesorios. Todo ello es muy evidente en el videojuego *La Lego Película: El Videojuego* que, a diferencia de títulos anteriores de la marca, incluye la construcción de la llamada “construcción maestra” (*Master Build*), que consiste en ensamblar, en lugar de pequeñas piezas, grandes bloques conformados por piezas de LEGO. En el juego se llega a diferenciar entre *Construction Workers*, que construyen empleando las llamadas zonas de construcción basadas en instrucciones o *instruction build spots*, y los *Master Builders*, que pueden usar zonas de construcción maestra o *master build spots* para llevar a cabo construcciones guiadas y libres, respectivamente.

Este hecho, que podría parecer anecdótico, adquiere sin embargo una gran importancia, en la medida en que pone en evidencia dos de las principales posibilidades de construcción que favorecen los sets de LEGO: construir aquello que se indica en las instrucciones que acompañan el set correspondiente, por un lado, o utilizar tanto los bloques que éste contiene como otros pertenecientes a otros distintos, para crear cosas totalmente diferentes. Es bastante significativa esta diferenciación porque se corresponde con la que llevan a cabo los propios constructores de LEGO en la realidad, existiendo igualmente lo que se denominan *master builders*: personas que llevan a cabo construcciones propias, muchas veces de gran tamaño y complejidad.

A la hora de determinar qué procesos entrañan una construcción maestra frente a una construcción prescrita, resulta determinante el uso de instrucciones o de otros documentos que satisfagan una misma función: la de guiar la manera de proceder a la hora de llevar a cabo las distintas creaciones. En palabras de Kline (1993: 159), “las primeras cajas de LEGO no contenían ladrillos especializados ni instrucciones para la construcción de ningún modelo en particular (únicamente proporcionaban sugerencias a través de fotografías en las cajas)”. A este respecto, ha de diferenciarse entre las instrucciones al uso, que no se introdujeron en los sets de LEGO hasta 1966, y otras formas como la mencionada, cuyo fin es sugerir una determinada intervención e inspirar posibles construcciones.

márgenes de la franquicia y se destinan a un juego que no contempla su combinación ni entre sí ni con otros temas distintos a ellos.

El profesor de Cultura y Diseño Digitales de la Universidad de Southampton, Seth Giddings, apoyándose en estas consideraciones, estima que este hecho minó los ideales originales de la marca, reduciendo la capacidad de innovación de los niños al incitarles a llevar a cabo procesos instruccionales (Giddings, 2014). Las instrucciones se convierten en un elemento clave a la hora de inculcar unas ciertas rutinas a los consumidores, convirtiéndoles en una especie de limitados reproductores de modelos preestablecidos, algo que también repercute en el plano narrativo. Las distintas visiones enfrentadas acerca de la incorporación de instrucciones en los distintos sets, sin embargo, pueden encontrar un punto de encuentro en la siguiente idea: la pertinencia de incluir instrucciones reside en la necesidad de proporcionar modelos que asistan tanto a los constructores menos avezados como a aquellos otros que poseen notables destrezas fruto de una combinación de los siguientes tres factores: conocimiento, experiencia e intuición. Estos tres aspectos juegan un papel fundamental en la medida en que activan la adquisición de contenidos, de competencias y de habilidades para encontrar nuevas formas de intervenir a partir de lo que se ha aprendido a nivel teórico y pragmático. No en vano, la intuición constituye uno de los valores más destacados en lo que respecta al *system of play* de LEGO, dado que, independientemente de que se proporcionen modelos, todo invita a crear.

Al hablar acerca de las creaciones con piezas de LEGO, se mencionó recientemente la idea de que las construcciones potenciales son proyectadas, realizándose así un símil con las concepciones de posibles edificaciones desde un punto de vista arquitectónico, en el sentido de que existe una intencionalidad de crear algo concreto. Sin embargo, no puede olvidarse que existe otro tipo de construcción que se produce sobre la marcha, conectando piezas de forma improvisada y tomando conciencia de lo que se está elaborando a lo largo del propio proceso a través del cual la creación va tomando forma. Estas dos visiones encuentran una significativa representación en la película *Origen* (*Inception*, Christopher Nolan, 2010), concretamente en la escena en que el personaje de Cobbs, un arquitecto de sueños veterano, instruye a la inexperta Ariadne en el arte de la construcción de mundos oníricos. Lo fundamental de esa escena es el hecho de que hace especial hincapié en la necesidad de respetar las leyes del mundo real, de manera que esas proyecciones en el mundo de los sueños parezcan tan reales como las que forman parte del de la vigilia. El objetivo de

estos ingenios no es otro que evitar que se conciban como irreales por parte de los habitantes de esa dimensión y que, fruto de su incredulidad, hagan desvanecerse esa ilusión y se despierten, truncando así la fantasía creada y los fines de quienes la representaban.

Auspiciando de muy distintas formas estos dos modos diferenciados de proceder, LEGO fomenta valores como la motivación, la creatividad y la participación, asociándolos en sus inicios a la construcción, conectándolos posteriormente a la narración y, durante los años más recientes, también a las nuevas formas interactivas nacidas al amparo de los medios digitales. Sin embargo, esas distintas prácticas –la construcción, la creación de relatos y la interacción en entornos videolúdicos–, conviven en la actualidad bajo muy distintas formas. Los videojuegos creados por Traveller’s Tales son un perfecto ejemplo de ello, así como *La Lego Película*, que ilustra igualmente esta puesta en relación de esos aspectos, a pesar de su ausencia de interactividad.

3.2.1 Construcción prescrita versus construcción maestra

En cuanto a lo que respecta estrictamente a la construcción, resulta fundamental el hecho de que tanto en el largometraje *La Lego Película* como en el videojuego *La Lego Película: El Videojuego*, Emmet vaya adquiriendo la competencia para la construcción maestra de forma progresiva, incrementando sus habilidades a través de un proceso de aprendizaje que evidencia su necesidad de formarse para alcanzar esos logros. Sin embargo, otros personajes con los que Emmet se relaciona, como Supercool, poseen esa habilidad concreta desde un principio. Se pone en valor así la individualidad de Emmet y la importancia que adquiere su capacidad para acabar logrando superar sus limitaciones iniciales, que no eran tales, sino más bien un freno auto-impuesto que podía ser vencido con esfuerzo, motivación y apoyo.

En *La Lego Película* existe una tensión entre la celebración de la imaginación creativa individual y su otro mensaje acerca de la importancia de colaborar, así como de trabajar y jugar junto a otros. [...] *La Lego Película* refleja el hecho de que las ideas novedosas y diferenciadoras emergen cuando los individuos se sienten desinhibidos, estimulados y apoyados. Personalmente, me sentí bastante emocionado cuando, a mitad de la película, Vitruvius le dice a

Emmet: “No te preocupes por lo que hagan otros. Debes aprovechar lo que hay de especial en ti”. (Gauntlett, 2014: 200)

Esta cita da buena muestra de la defensa que la película realiza de la creatividad, de la libre intervención y de la colaboración con otros para llevar a cabo dinámicas y lograr resultados que, de otro modo, quizás no podrían alcanzarse de forma tan exitosa. Precisamente Vitruvius, personaje que toma su nombre del arquitecto romano Marco Vitruvio, es quien pone en valor esa habilidad para generar construcciones a partir de las propias ideas, sin que éstas se vean condicionadas por las tendencias o exigencias sociales. La confianza que Vitruvius deposita en Emmet viene respaldada por el proceso de aprendizaje que reconoce que éste está realizando, partiendo de su dominio de la construcción prescrita y adentrándose, fruto de la misión encomendada y de su aceptación de la misma, en el arduo camino hacia la obtención del reconocimiento como constructor maestro. Por ello, no se trata de posturas contrapuestas, sino que conviven dentro de la propuesta y dan lugar a otro tipo de cuestiones de importancia, tal y como reconoce Mittel (2014: 272) cuando afirma que “la filosofía de *La Lego Película* trasciende la dicotomía de la construcción prescrita contra la construcción abierta, dado que el conflicto real se revela como algo bastante más complejo”.

Adoptando el *system-of-play* que caracteriza a los sets de LEGO, la película se fundamenta en la construcción de objetos a partir de bloques, tanto en su nivel más superficial como en otros de mayor profundidad. Tanto la película como el videojuego basado en la misma relatan la historia de Emmet, un constructor que, junto a sus compañeros de profesión, construye infraestructuras siguiendo las indicaciones recogidas en los planos que le son proporcionados. En este sentido, se apoya la idea de esa construcción prescrita, basada en instrucciones impuestas e inflexibles. Sin embargo, conforme el juego y la película avanzan, Emmet va adquiriendo las habilidades necesarias para construir cada vez de forma más libre, sin tener que ceñirse a unas premisas preestablecidas y llevando a cabo una construcción abierta. De esta manera, progresivamente, va adquiriendo mayores aptitudes y se acaba convirtiendo, tal y como se denomina en estas ficciones, en un maestro constructor o *master builder*.

El primer acto se centra en Emmet, una minifigura LEGO animada de un obrero que sigue obedientemente las instrucciones para todo, combinando ladrillos para encajar socialmente. Aunque "Maestros Constructores" como Wyldstyle y Batman evitan las instrucciones y reconstruyen el mundo que les rodea de forma virtuosa, Emmet, con el paso del tiempo, transmite a estos constructores individualistas el valor que poseen las instrucciones como una plataforma para el trabajo en equipo. Y cuando el acto final lleva a una confrontación sobre el uso de los ladrillos de LEGO entre un padre de mentalidad cuadrículada y su hijo, más caótico pero innovador, la resolución de la película con un padre y un hijo que aprenden a jugar juntos proviene de un compromiso entre las instrucciones y el juego libre. (Johnson, 2014: 76)

Atendiendo a este punto de vista sobre la película, podría afirmarse que dicha confrontación entre los dos enfoques existe, indudablemente, pero también que es precisamente esa coexistencia de dos posturas opuestas lo que hace posible que alcancen un punto de encuentro y acaben complementándose. Este aspecto resulta muy interesante porque viene a demostrar que, de igual forma que el todo es más que la suma de las partes, la conexión de diferentes enfoques sobre una misma actividad acaba dando lugar a fenómenos mucho más interesantes de los que generaría la asunción exclusiva de uno solo de ellos.

Sin embargo, esto no se produce de forma excepcional en lo que respecta al largometraje, sino que también en los videojuegos. Basta pensar en los videojuegos de LEGO, en los que cada vez más se ha tendido desde el uso de elementos ya contruidos –primeros juegos– o la construcción de estructuras concretas para seguir avanzando –videojuegos de *Traveller's Tales*–, hacia la construcción libre –como sucede en la aplicación web *Lego Build*– o la combinación de ambas tendencias –que, en el videojuego de *La Lego Película*, es más una estrategia narrativa que una mecánica de juego, puesto que pretende hacer creer que cada vez más se va prescindiendo de las instrucciones para construir libremente pero, en realidad, todo está previsto desde un punto de vista de diseño de la experiencia–.

Con el fin de ilustrar mejor cómo intervienen estas concepciones de lo instruccional y lo libre, resulta interesante citar la obra teatral de Henrik Ibsen, *El maestro constructor* (*The master builder*, 1892) y su adaptación cinematográfica *A*

master builder (*A master builder*, Jonathan Demme, 2013). Esta obra cuenta la historia de “un arquitecto, una vez despiadadamente ambicioso, pero que, en sus últimos años, no sólo se siente amenazado por la generación más joven, también teme la decadencia de su propia creatividad”⁷². De esta manera, no se trata de una relación meramente anecdótica, sino que podemos extraer de ella una lectura interesante de cara a interpretar el mensaje de *La Lego Película*. La construcción abierta se pone en valor asociada no a unas premisas, que acabarían contaminándola de ese hermetismo y esa inmovilidad de las que huye, sino a una forma de afrontar las dinámicas que conforman la creación a través de productos de LEGO y que, lejos de verse reducidas a esta práctica, podrían extrapolarse a casi cualquier actividad que se preste.

Los "juegos de construcción" utilizan el pensamiento lúdico basado en la construcción y en el cual el aprendizaje es un subproducto del juego. Se exploran las ideas a través de prototipos, tanto en el diseño como con objetos físicos, permitiendo la experimentación en el diseño. (González González, 2014: 5)

Aunque la construcción maestra cumple esa función tanto en el filme como en el videojuego, es precisamente en este último donde más evidente resulta esa presencia de una construcción maestra, pues es el propio consumidor quien ha de intervenir activamente en el proceso de construcción, ya sea siguiendo unas instrucciones o, conforme va superando niveles, aplicando las habilidades adquiridas previamente a través de la puesta en práctica de esos procesos instruccionales.

Durante décadas, el juego libre ha sido el paradigma de las guarderías escandinavas y, por lo tanto, un modelo pedagógico globalizado. Pero hoy, a consecuencia del modelo de gamificación, el juego educativo orientado a objetivos es arrollador. La diferencia, fundamentalmente, es que el juego libre se centra en la adquisición de competencias genéricas (marcos para la acción) mientras que los juegos orientados a los objetivos lo hacen en un contenido específico (metas). Si el juego es un marco para la acción, entonces la

⁷² Sinopsis extraída de la reconocida red social cinematográfica *Filmaffinity*: <http://www.filmaffinity.com/es/film576563.html> (Consulta: 11/09/2015)

actividad orientada a objetivos no es un juego. La estructura del mundo gamificado es un escenario de compartimentos funcionales en las que cada espacio y cada lugar, incluyendo los lúdicos, tiene un propósito específico. (Mosca, 2012)

Se sigue, también en este sentido, la estrategia llevada a cabo en anteriores títulos de LEGO, en los que los personajes poseen habilidades diferentes, lo que obliga a los jugadores a determinar qué personaje han de utilizar para resolver cada situación que se les presenta. Esta estrategia no se diferencia demasiado de la de otros juegos, desde algunos pioneros como *Maniac Mansion* (*Maniac Mansion*, Lucasfilm Games, 1987) o *The Lost Vikings* (*The Lost Vikings*, Sylicon & Synapse, 1992), hasta otros más recientes y célebres como *La Tierra Media: sombras de Mordor* (*Middle-Earth: Shadows of Mordor*, Monolith Productions, 2014), u otros creados por estudios independientes, como *Chronology* (*Chronology*, Osao Games, 2014). En todos ellos, el hecho de determinar qué personaje es el adecuado para superar las distintas situaciones que se presentan no solo se convierte en pieza clave de la mecánica de juego planteada, sino que define las características de los distintos caracteres y del mundo ficcional del que forman parte.

Basándose en temas o localizaciones específicas, los sets de juego han creado tradicionalmente entornos propicios para la representación de situaciones; la mayoría de las veces a través de figuras que actúan como avatares. Esta experiencia de juego puede ser diseñada para tener una forma libre, como en una casa de muñecas, o bien estructurada mediante objetivos específicos que requieren que se realicen acciones específicas en momentos concretos. [...] Es importante tener en cuenta que estos dos polos no están separados de forma drástica y que la mayoría de los sets de LEGO presentan características de ambos. (Sezen, 2011: 2)

En este sentido, resulta fundamental identificar las metas a alcanzar y hallar aquellas mecánicas que mejor asistan el proceso para hacerlo, marcando una serie de pautas que guíen sin anular la sensación de intervención y, al mismo tiempo, dejando espacios a la puesta en práctica de acciones más libres que no necesariamente tengan como fin principal obtener una recompensa o éxito. Y, en la medida en que esa gamificación –a pesar de que pueda resultar contradictorio si se atiende a la diatriba entre narratólogos y ludólogos– está muchas veces

vinculada al *storytelling*, esa misma forma de proceder ha de aplicarse a aquellas dinámicas que impliquen contar historias más o menos inéditas, con mayor o menor margen de creatividad e ingenio, por lo que el siguiente epígrafe centra estas perspectivas en la narración.

3.2.2 Narración prescrita versus narración maestra

La narrativización de los juguetes de LEGO, puesta en valor en páginas anteriores, despliega una infinitud de posibilidades de creación de historias relacionadas tanto con los componentes de la marca como con los elementos específicos que caracterizan a las distintas franquicias que se representan a través de ella. Por este motivo, del mismo modo que se hablaba en el epígrafe anterior de la confrontación ente la denominada construcción prescrita (*instruction build*) frente a la construcción maestra (*master build*), debería hablarse de la narrativización prescrita (*instruction story*) frente a la narrativización maestra (*master story*).

Una vez que el juguete es animado, da inicio a otro mundo: el mundo de la ensoñación. El inicio del tiempo narrativo aquí no es una extensión del tiempo de la vida diaria; es el inicio de un mundo con una temporalidad completamente nueva, un mundo de fantasía paralelo (y, por consiguiente, nunca entrecruzado) al mundo de la realidad cotidiana. (Stewart, 1993: 57)

Cuando Landay (2014) habla de la narrativización de los juguetes, que podríamos interpretar no solo como aquellas prácticas que utilizan las figuras de acción para generar relatos, sino también aquellas que emplean sus distintas representaciones en los distintos medios en que acaban figurando, está pronunciándose acerca de uno de los principales fenómenos sobre los que se erige la presente investigación. De hecho, los productos licenciados ya determinan enormemente el modo en que se acometen los procesos de narrativización, ya sea propiciando historias más o menos abiertas, así como respetuosas en un mayor o menor grado con el universo ficcional al que se encuentran vinculadas.

Una figura de acción de Luke Skywalker se presenta con una narrativa marco ya instaurada, significativa para un niño precisamente porque las películas han puesto esa figura en contexto. Incluso los múltiples personajes

secundarios con apenas una línea de diálogo están también ubicados dietéticamente, tanto por su breve aparición en pantalla como por su emplazamiento en el universo de Star Wars a través del embalaje del juguete. (Buerkle, 2014: 133)

Partiendo de la existencia de esa *backstory* o conocimiento previo de los personajes u otros componentes de la narración, la narrativización prescrita enlaza directamente con las prácticas de adaptación de las situaciones recreadas en los distintos medios –incluidos los de naturaleza mediática–, mientras que la maestra lo hace con aquellas que se producen cuando existe una creación de historias inéditas que extienden, reinterpretan o llevan a cabo cualquier otro tipo de estrategia de índole narrativa con relación a un producto existente.

Esta diferenciación puede ser enormemente enriquecedora en la medida en que ilustra el propio proceso de alfabetización, en sus distintas variantes. La adquisición de capacidades para crear historias, bajo la condición de *master builder* y no solo de *worker*, les convierte en individuos competentes para la creación de historias a través de muy distintos modos y medios (*across story modes* y *across media modes*). En este sentido, se busca que se produzca una alfabetización en tres niveles: tradicional, mediática y transmediática, que se traduzca en capacidades para generar relatos, hacerlo a través de distintos medios y poner en relación tanto los distintos relatos como los medios que les dan soporte. Una alfabetización, en cualquiera de los tres niveles, que favorezca la puesta en funcionamiento de estrategias de *storytelling* vinculadas a mundos ficcionales y mundos narrativos, generando interrelaciones entre los distintos elementos que los conforman y dan sentido.

Ante este tipo de fenómenos, la denominada *master story* se erige como un gran valor en la actual sociedad, en la que los *prosumidores* deben adquirir habilidades tanto para realizar un consumo de productos con carácter narrativo acorde a sus necesidades e intereses, como para producir relatos capaces de establecer relaciones con aquellos que están a su disposición. En este sentido, resulta fundamental valorar el modo en que se llevan a cabo prácticas de *storytelling* a partir de materiales ya existentes pero que se conectan entre sí de muy distintas formas, sin seguir instrucciones, pues ese hecho equipara los bloques narrativos a los propios bloques de construcción LEGO. En este sentido,

podría hablarse incluso de *story bricks*, concibiéndolos como fragmentos que pueden ser recombinados para la elaboración de infinitud de narraciones con un mayor o menor grado de fidelidad respecto a su referente original. Fragmentos que perderían su potencial en el caso de ser conectados de forma definitiva, negando la posibilidad de generar nuevas combinaciones y, por consiguiente, anulando por completo la que es su mayor capacidad intrínseca.

El auténtico villano de la película no es el manual de instrucciones sino el Kragle, el pegamento que Megamalo planea utilizar para congelar el LEGO-verso⁷³, llevándolo a un estado de estatismo permanente. En el tercer acto meta-revelador de la película, descubrimos que Megamalo es el avatar en LEGO de “El hombre de arriba”, el padre de Finn, el espíritu creativo detrás de la historia embebida de la que hemos sido testigos. Este hombre sin nombre tiene un cajón lleno de pegamento Krazy, el cual planea utilizar para combatir la desobediencia de las reglas llevada a cabo por su hijo, pegando su colección de LEGO en función de las especificaciones preestablecidas. El clímax emotivo de la película se produce cuando ambos, el Hombre y Megamalo, reconocen que el poder de la creatividad y la colaboración se sacrificarían si finalmente se aplicase el Kragle. Por lo tanto, el impulso malvado que debe ser vencido para salvar tanto *Bricksburg* como el vínculo padre-hijo no es la conformidad sino el estatismo. (Mittel, 2014: 272)

Ese estatismo indeseado al que hace referencia Mittel (2014) no tiene que ver únicamente con la inmovilidad de las piezas y de las distintas estructuras que éstas conforman, sino que atañe de igual modo a las personas que hacen uso de ellas para llevar a cabo sus propias creaciones. El peligro que identifica al respecto tiene que ver con la inactividad que acaba propiciando el hecho de considerar que existen unos límites a nivel narrativo que no pueden ni deben ser transgredidos, sino que debe imperar el respeto hacia las ficciones canónicas y el modo en que están representados sus diversos componentes. Dicha postura corresponde, de hecho, al propio filme, ya que éste no muestra ni un total respeto hacia los textos

⁷³ El episodio “Legoverso Paralelo” (2x22), de la webserie *Los videotutoriales de Borja Pérez*, realiza un interesante guiño a LEGO a partir de este concepto. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=tSZmgHDyZ_Y (Consulta: 13/12/2016)

originales ni una completa alteración de los mismos, sino que se apoya en el conocimiento que suscitan sus elementos y, manteniéndose fiel a ellos a través del tipo de juego que lleva a cabo Finn, lleva a cabo aproximaciones susceptibles de acabar desencadenando cruces, reinterpretaciones o extensiones narrativas.

En lo que respecta a los personajes, la narratividad es una parte integral del desarrollo, el diseño y la comercialización de los juguetes [...], también una parte significativa de la experiencia de juego, en la que la “personalidad” de un juguete puede funcionar como un inicio potencial de una historia que ha de ser continuada por el jugador. La presencia de una historia de fondo puede trasladar el contexto de juego simbólico a una forma narrativa. (Heljakka, 2013: 166-167)

Los investigadores de la universidad danesa de Aarhus, Rikke Nørgård y Claus Toft-Nielsen, ponen en valor “la lógica tras *La Lego Película*, en la que los mundos y franquicias se combinan de manera que los ladrillos, los bits y los universos de ficción se desintegran y se fusionan entre sí” (Nørgård y Toft-Nielsen, 2014: 193-194). De esta forma, el espectador del filme de LEGO comprende desde el primer momento que lo que allí se muestra es un universo propio que, sin embargo –y sin que esto genere en ningún momento una contradicción–, está conformado por tanto por elementos inéditos como por otros que forman parte, desde hace más o menos tiempo, de alguno de los temas de la marca danesa. Así, al tiempo que se genera una narración novedosa a partir de la puesta en relación de *storyworlds* reconocibles y diferenciados, se va construyendo una *story* propia que alberga otras historias y, bajo su condición de *master story* o historia maestra, posee un enorme potencial para seguir albergando continuaciones e interpretaciones de sí misma.

Esta última idea encierra una gran complejidad en la medida en que otorga al término *master story* un significado bastante diferente al defendido al inicio del epígrafe. Si en aquel primer momento se mencionaba el término como oposición a la narrativización prescrita, para denominar el proceso mediante el cual se lleva a cabo un *storytelling* que no sigue patrones preestablecidos, esta vez se emplea ya no para referir dicho proceso sino para mencionar el relato nuclear alrededor del cual se erige y justifica la existencia de *La Lego Película*. Esta acepción, por consiguiente, mantiene una estrecha relación con esos grandes relatos que dan

sentido a los distintos credos y que, “para cobrar sentido de cara a las generaciones venideras, necesitan ser recontados” (Slater, 1978: 49-50).

Debe reconocerse, no obstante, que estas dos concepciones de la *master story* presentan, desde el punto de vista teórico, un punto de desencuentro bastante relevante. Si la *master story* se entiende como texto que da sentido a un credo y sirve de guía a sus seguidores, resulta innegable su carácter instruccional, pues se trata de un documento que no puede ser modificado y cuyo fin es proporcionar indicaciones acerca de cómo proceder en el desempeño de las distintas facetas de la existencia. El espacio que queda para la apropiación y la creación, en este caso, se ve limitado a la asunción de los preceptos y a su puesta en práctica de forma canónica. Como consecuencia, esta visión no solo no se opone a la *instruction story* sino que, de hecho, parece concebirla como intercambiable. Por el contrario, si se concibe como una habilidad para narrar libremente, sin constricciones de ningún tipo, pudiendo enriquecer los componentes de la narración, no cabe duda de que existe una diferenciación entre la narración maestra y la prescrita. En este caso, esa maestría reside en generar historias pretendidamente inéditas, constituidas por elementos novedosos, o complementar historias existentes y expandir sus componentes, muchas veces tan reconocibles que se propician interesantes lecturas para los seguidores implícitos.

3.3 ESTRATEGIAS TRANSMEDIA ENTRE LA LEGO PELÍCULA Y LAS FRANQUICIAS

Atendiendo a los distintos aspectos analizados, *La Lego Película* establece interesantes relaciones con las diferentes franquicias que, de un modo u otro, aparecen incorporadas o referenciadas en ella. Los aspectos reseñados hasta ahora en este capítulo dan buena muestra del modo en que tanto el filme como el videojuego se valen del *system-of-play* de LEGO para construir un relato que resulta tan interesante por su contenido como por su forma. Gran parte de ese doble interés, como habrá podido desprenderse de muchas de las indagaciones realizadas previamente, se debe al modo en que estos productos hacen uso de técnicas propias de los procesos de adaptación y transmediación. Esta aproximación bajo el prisma de ambos fenómenos resulta fundamental en la medida en que resulta tan importante aquello que las distintas piezas cuentan por

vez primera como aquello otro que, por el contrario, vuelven a relatar a través de un medio diferente y dotado, por tanto, de sus propias características y fines.

Los términos “adaptación” y “transmediación” aluden a una gran variedad de fenómenos, muy heterogéneos entre sí, que sin embargo se ven reunidos bajo una misma denominación. De forma añadida a la distinción que ha de realizarse entre la traducción de un texto y su expansión, debe tenerse muy presente que entre unos tipos de adaptación u otros pueden existir diferencias tan notables que resulte incluso extraño concebirlos como resultado de la aplicación de una estrategia de idéntica nomenclatura.

Existen muchas variedades de adaptación, muchos enfoques que pueden ser empleados para traducir una historia existente en un medio a otro. La obra resultante puede ser concebida como una adaptación libre, como en el caso de la traslación de la novela de Phillip K. Dick *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* a la película *Blade Runner* de Ridley Scott. De forma alternativa, la adaptación puede adherirse estrechamente a la historia original, como sucede en la versión cinematográfica de Zack Snyder de la novela gráfica de Alan Moore *Watchmen*. (Harvey, 2015: 64)

Estos dos ejemplos ilustran a la perfección esa distancia que existe con demasiada frecuencia entre los procesos empleados para trasladar una narración de un medio a otro y los resultados obtenidos como consecuencia. Posee bastante relevancia el hecho de que se hable de traslación –aunque se haga a raíz de *Blade Runner*, cuando se reconoce expresamente que se trata de una adaptación libre–, es bastante significativo, pues ese mismo término se ha empleado para denominar el paso a la gran pantalla de novelas gráficas como *Sin City* o *300*, ambas nacidas del ingenio del historietista Frank Miller, habiendo sido precisamente esta última llevada a la gran pantalla por el mismo Zack Snyder⁷⁴. No es de extrañar que así sea si tiene en cuenta que los planos que conforman estas películas reproducen con gran fidelidad las viñetas de las novelas, reproducción que “ha sido posible gracias a la simulación que la infografía permite, que “hace creíble la historia y

⁷⁴ Para profundizar en la relación que establece *Watchmen* con sus paratextos, puede ser interesante la siguiente tesis doctoral: Waites, P. (2015). *On the Boundaries of Watchmen: Paratextual Narratives across Media*. (Tesis doctoral). Uppsala University, Uppsala.

permite que el espectador se sumerja en el relato al mismo tiempo que remarca constantemente, por su perfecta simulación, que es un espacio creado como el de las propias viñetas de la novela gráfica” (Martín Núñez, 2012: 1868).

La presencia de personajes y elementos procedentes de diversas franquicias en *La Lego Película* origina diferentes estrategias relacionadas con la adaptación o con la transmediación que poseen implicaciones de muy distinto tipo. Desde caracteres que simplemente aparecen a modo de guiños –a veces, incluso, como simples cameos que carecen de un valor como homenaje– o referencias sonoras a modo de gags auditivos, hasta personajes que poseen un mayor o menor protagonismo (Michelangelo, de *Las Tortugas Ninja*; Hal Jordan, de *Linterna Verde*; o Gandalf, de *El Señor de los Anillos* y *El Hobbit*) e incluso recreaciones de escenas fácilmente reconocibles. Por este motivo, partiendo de las diferencias existentes entre ambos tipos de estrategias, resulta necesario averiguar de qué manera *La Lego Película* se vale de algunas de las principales herramientas de adaptación y transmediación para poner en relación tanto mundos y universos ficcionales como, más concretamente, mundos y universos narrativos.

Resulta inevitable aproximarse a los distintos productos de LEGO que poseen una naturaleza narrativa desde los llamados Estudios sobre la Adaptación, tomando como base las aproximaciones más fundacionales –cine, teatro, televisión y novela– pero abordando también otras más recientes –en este caso concreto, los videojuegos, los juguetes y los sets de juego–, en tanto que muchos de ellos realizan una reinterpretación de las historias bajo muy distintas formas. Sánchez Noriega (2000), en su obra *De la literatura al cine. Teoría y análisis de las adaptaciones*, menciona los siguientes ocho ámbitos entre los que se han producido intercambios en reciprocidad: el cine, la música/el ballet, el teatro, la televisión, el musical, la ópera, la novela y la pintura/la historieta. Gil González (2013), además de mencionar un ámbito –la radio– al que Noriega no alude y posee una gran tradición en la adaptación, introduce los videojuegos como uno de los ámbitos más relevantes de este siglo XXI. Considera dentro de esta categoría muy distintos tipos de productos videolúdicos, incluidas las novelas y las películas interactivas, señalando al respecto dos casos fundacionales y fundamentales para el posterior devenir de estos formatos como son *Hotel Dusk: Room 215* (Cing, 2007) y *Heavy Rain* (Quantic Dream, 2010).

Aunque estas aproximaciones resultan muy necesarias y enriquecedoras, el modo en que se encuentran configurados los sets de LEGO, así como las diferentes prácticas a las que éstos han dado lugar, nos obligan a encontrar nuevas formas de pensar la adaptación. El investigador americano Neal Baker (2014) propone un concepto, que puede resultar de mucha utilidad, como es el de “recreación”, que considera apropiado desde dos perspectivas.

En primer lugar, “recreación” significa crear algo de nuevo, nuevamente. [...] En segundo lugar, “recreación” se refiere a una actividad disfrutable. En este sentido, los diseñadores de sets de LEGO buscan proporcionar una experiencia interactiva y lúdica. Juntas, ambos significados de “recreación” circunscriben el rango de elecciones creativas dentro del set que se ofrecen en los sets de LEGO adaptados de una película. (Baker, 2014: 40)

Además de valorizar el potencial de cada set de LEGO, Baker (2014) hace mención al modo en que esa experiencia que puede proporcionar cada set *–intra-set–* se ve apoyada por la combinación de varios sets *–inter-set–*, permitiendo así recrear situaciones recogidas en las ficciones que no pueden ser abordadas si no es a través de esta segunda práctica entre sets diferentes. Esta diferenciación alude al carácter modular de los productos de LEGO, tanto a nivel de los espacios de juego propios a cada uno de los sets y sus respectivos temas, como de las posibilidades que presenta la combinación de varios de ellos. Partiendo de esta concepción y aplicándola a las relaciones existentes entre *La Lego Película* y sus diversas extensiones, puede considerarse el modo en que el universo narrativo y ficcional que representa el largometraje es puesto en relación con los mundos narrativos y ficcionales pertenecientes a las distintas franquicias que se hayan representadas en él. De este modo, puede valorarse el modo en que se aplica uno de los aspectos fundamentales de la transmediación a los *storyworlds* sobre los que se fundamenta la mult franquicia de *La Lego Película*.

3.3.1 Universo transmedial de LEGO

A raíz de la mediatización que experimentó LEGO durante la que, atendiendo a los motivos que fueron expresados en el Capítulo 2 de esta investigación, se podría considerar su segunda época, la marca fue adentrándose

en una gran diversidad de estrategias con un elemento en común: la dotación de valor narrativo a sus productos. La narrativización de los sets de construcción y los juguetes, que anteriormente tan solo habían realizado pequeñas concesiones al relato, condujo a que en la tercera y, sobre todo, en la cuarta época, el *storytelling* se convirtiese en un valor fundamental, correspondiendo a fenómenos como la narrativa transmediática y, durante los años más recientes, a los denominados mundos transmediales.

El concepto *transmedial world*, acuñado por Klastrop y Tosca (2014) con el fin de ampliar el alcance del *transmedia storytelling* (Jenkins, 2006), logrando así dar testimonio de un fenómeno que, lejos de verse limitado al ámbito del relato, se expande a través de otras muchas formas ficcionales, generando universos de gran envergadura y complejidad. En el caso de LEGO, el paso de la tercera a la cuarta época se encuentra definido precisamente por este hecho: la transición desde productos que correspondían a los mundos narrativos en que estaban basados, manteniendo su mitología original y estableciendo con ellos una relación basada en la narración tradicional o en una narrativa transmediática ciertamente moderada, hasta productos que han ido adentrándose en territorios menos controlados en los que la construcción del mundo o *world-building* emplea técnicas que difuminan en cierto modo las leyes que dominan y constriñen los mundos narrativos de partida con el fin de generar un espacio mucho más abierto y libre.

Krzysztof M. Maj, investigador polaco adherido al estudio de estos fenómenos, reconoce que “este tipo de expansión transmedial no debe ser reducida únicamente a aspectos participativos o al mero *storytelling*, al menos no mientras que no percibamos la narración como el único medio para transmitir contenido narrativo” (Maj, 2015: 84-85). Así, a través de ese *transmedial world-building*, se permite la puesta en relación de mundos totalmente diferenciados – cada uno, con sus componentes, rasgos y condicionantes– para hacerlos convivir en un mismo universo que acaba generando su propia mitología, convirtiéndose, desde el punto de vista mediático, en una franquicia de franquicias que posibilita la existencia de una infinitud de mundos posibles. Este valor, sin embargo, no implica que la narración transmedia y “la construcción de mundos transmedia deban ser tratados como contradictorios, sino que han de ser concebidos como complementarios”. A pesar de la aceptación con que cuenta esta última

afirmación de Maj (2015), se ha de considerar en qué medida se cumple cuando lo que se ponen en relación son franquicias diferenciadas cuyos elementos son reinterpretados de algún modo.

Una de las principales razones que atribuyen Klastrup y Tosca (2014) para introducir el concepto de *transmedial world* es el hecho de que el personaje ya no posee un carácter central, sino que este protagonismo se traslada al mundo. En ese sentido, ponen el acento en el contexto; un contexto que, además, defienden que ha de ser abierto, libre, flexible. Así, los personajes, al moverse por mundos diferenciados, se ven igualmente liberados de esa férrea fidelidad que se les exige en aquellas creaciones que buscan ante todo resultar canónicas. Por consiguiente, el hecho de que estos caracteres posean diferentes procedencias, no debería ser un impedimento para que sean considerados válidos e incluso trascendentes, pese a que confluyan en ellos tanto rasgos que permitan su identificación como aspectos inéditos o modificados que les otorguen una nueva dimensión o punto de vista.

Otros proyectos 'transfranquiciales', como *¿Quién engañó a Roger Rabbit?* (1988), han aunado personajes de diferentes franquicias, pero *La Lego Película* es única en la medida en que, mientras que los personajes en ella proceden de otras franquicias, están basados a un mismo tiempo en las mini-figuras de los sets franquiciados de LEGO, lo que las convierte en adaptaciones distintas y diferenciadas de su material de partida, en el que todas encuentran un terreno común bajo el formato de la mini-figura. (Wolf, 2014: xxiii)

Emparentados bajo un aspecto común a todos ellos, los personajes de *La Lego Película* conviven así no en uno sino en varios mundos dentro del largometraje, y, lo que es más importante, también hallan una estrecha relación fuera de ella, en esa gran franquicia que los aúna por medio tanto de la mencionada apariencia de las mini-figuras como del propio *system of play*. La percepción y valoración de las diferentes encarnaciones de los personajes en los distintos medios se ven condicionadas, en el caso de LEGO, por la asunción de que se trata de representaciones caricaturizadas que no buscan tanto la total fidelidad respecto al personaje figurado como una aproximación más libre.

Al hablar del videojuego de *LEGO El Señor de los Anillos (LEGO The Lord of the Rings, Traveller's Tales, 2012)*, en su conferencia "Plastic blocks and theatrical blockbusters can make a great mix": Digital abstraction as franchise strategy in

LEGO The Lord of the Rings”, Aldred (2013) considera que las mini-figuras de los distintos personajes tolkienianos actúan como una proyección del jugador en el terreno de juego de la Tierra Media, en los momentos jugables, y como una representación satírica de los mismos en las cinemáticas. Esta consideración está íntimamente relacionada precisamente con esa correspondencia, aunque libre, que existe entre las distintas manifestaciones de los personajes; algo que sucede, también en este caso, a dos niveles: el que corresponde a la propia franquicia y, por extensión, el relativo a la propia marca LEGO. Por este motivo, ciertos temas de LEGO no han sido aceptados, considerándose como ajenos e incluso oportunistas. Los temas de *Toy Story*, *Los Simpsons* o *Bob Esponja* recibieron duras críticas por parte de los fans de la marca⁷⁵ por alejarse estéticamente de la apariencia que presentaban los demás productos pertenecientes a temas licenciados de LEGO. Esta negación de un tema de la marca, por el hecho de no alterar sus rasgos más definitorios, sucedió también con Playmobil, que al lanzar el tema futbolístico World Cup en 2010, decidió, por primera vez en la historia de la marca alemana, dotar a las figuras que lo conformaban de movimiento independiente de sus piernas⁷⁶.

Por todo ello, la presencia de diferentes franquicias en *La Lego Película* posee una gran importancia, pues permite desplegar interesantísimas estrategias desde el punto de vista de la adaptación o la transmediación.

3.3.2 Adaptación frente a transmediación

La adaptación y la transmediación son dos estrategias que, pese a presentar ciertos vínculos y encontrarse en ocasiones bastante interrelacionadas, poseen diferentes características, mecánicas e implicaciones, tal y como se expuso en el Capítulo 1. Partiendo de la premisa de que la adaptación consiste en relatar una misma historia en un soporte diferente a aquel en que se originó inicialmente,

⁷⁵ Noticia en la edición digital del tabloide británico Daily Mail: <http://www.dailymail.co.uk/home/moslive/article-1234465/When-Lego-lost-head--toy-story-got-happy-ending.html>

⁷⁶ Discusión en *Playmofriends*, un reconocido foro de fans de Playmobil <http://www.play-mofriends.com/forum/index.php?topic=15323.40>

mientras que la transmediación requiere que el relato sea diferente en cada nuevo medio que lo acoja, es frecuente que ambas estrategias se den de forma conjunta y, en ocasiones, incluso simultánea. Así, no resulta extraño encontrar franquicias conformadas por piezas que son claramente adaptaciones junto a otras de indudable carácter transmediático, del mismo modo que no lo es que existan piezas dentro de ella que conjuguen ambos fenómenos.

Este tipo de casos son fácilmente identificables en gran parte de las adaptaciones de cómics a la gran pantalla, en las que se conjuga la representación de situaciones contenidas en las historietas originales con otras inéditas, como sucede con algunos casos tan célebres como el de Batman o el de Hellboy. De hecho, muchos de los acontecimientos que conforman la *backstory* del hombre-murciélago, uno de los principales protagonistas de *La Lego Película*, se han representado de formas muy diversas en las distintas aproximaciones que se han llevado a cabo en ámbitos tales como el de los cómics, la animación seriada o la ficción cinematográfica. Entre las propias entregas cinematográficas dirigidas por Tim Burton y Christopher Nolan, existen claras diferencias a la hora de mostrar, por ejemplo, la muerte de los padres de Bruce Wayne, acontecimiento que marca sin duda la construcción de este heroico personaje. En términos de adaptación o intermediación, cabe destacar que, mientras que en *Batman Begins* (Christopher Nolan, 2005) el asesinato de Thomas y Martha Wayne es, al igual que en muchos de los cómics de las distintas etapas, Joe Chill, un mero criminal, en *Batman* (Tim Burton, 1989) se trata de Jack Napier, quien después se convertiría en el Joker.

A pesar de los intentos de varios escritores por dar al Joker una historia, nada se erige como completamente canónico o definitivo. El origen del Joker sigue siendo contradictorio. La historia del Príncipe Payaso del Crimen –así como su apariencia y su identidad– mutan y cambian cada vez que los escritores lo retoman. Es este misterio precisamente el que contribuye a hacer del Joker un personaje cautivador. (Baker, 2014: 40)

El caso del Joker ejemplifica el valor que adquiere la intermediación de personajes de un soporte a otro, logrando no solo que éstos no se vean afectados negativamente por ese traspaso sino que, de hecho, experimenten un crecimiento y alcancen cada vez una mayor complejidad e interés. Pero no solo ocurre de este modo con los personajes, sino que cualquier aspecto relacionado con ellos se ve

inevitablemente condicionado. En lo que respecta concretamente a los videojuegos, la naturaleza intermedial resulta fundamental; tanto es así que, “lejos de ser una mera tendencia, constituye una parte esencial del medio” (Wolf, 2008: 300).

Los juegos de LEGO, pese a que se presentan como una versión jugable de las películas, poniendo en práctica estrategias propias de la adaptación, llevan a cabo otro tipo de aportes transmedia tanto a través de la expansión como de la compresión de piezas. Uno de los casos más ilustrativos a este respecto es el de los videojuegos de la franquicia *LEGO Harry Potter*, puesto que en ellos se relatan las distintas historias contenidas en las películas, manteniendo sus componentes originales y la coherencia con las obras tanto literarias como cinematográficas, pero se incluyen igualmente algunos cambios que suscitan nuevos enfoques e interpretaciones. Un claro ejemplo de ello puede encontrarse en una de las cinemáticas del videojuego *LEGO Harry Potter: Años 1-4 (LEGO Harry Potter: Years 1-4, Traveller's Tales, 2010)* que recrea la escena de la película en la que los jóvenes magos asisten a clase de Adivinación. Mientras que en la película Harry Potter y sus compañeros sospechan que la profesora Sybill Trelawney es una farsante, a pesar de no tener pruebas concluyentes de ello, el videojuego muestra en una de las *cut-scenes* cómo ésta modifica los posos de té para hacerles creer que sucederá algo trascendente.

Si bien es cierto que, debido a su carácter ludológico y su inclusión de mecánicas interactivas, la experiencia que proporcionan estos videojuegos es diferente a la que propician los largometrajes, la narración que subyace a lo largo de todos ellos coincide con la que sustenta los libros y películas.

Aunque todos los videojuegos son simulaciones en algún nivel, [...] las adaptaciones de videojuegos trabajan específicamente a partir de materiales originales convertidos a otro medio, comúnmente a cine, televisión o medios impresos como novelas o cómics. Haciendo eso, las adaptaciones de videojuegos confrontan retos específicos prácticos, culturales y artísticos. (Wolf, 2012: 7)

La compresión en los casos mencionados resulta fundamental, una de las estrategias asociadas a la adaptación ya comentadas y puestas en valor en el primer capítulo, adquiere gran sentido el hecho de que en los videojuegos de

LEGO basado en la franquicia *Harry Potter* “adaptan” varios largometrajes en un mismo título. Es lo que sucede con las entregas de TT Games *LEGO Harry Potter: Years 1-4* y *LEGO Harry Potter: Years 5-7*, que permiten seguir las aventuras del joven mago a lo largo de sus siete años de alumno de Hogwarts, así como en las distintas entregas de *LEGO: Star Wars*.

El hecho de contar a través de las cinemáticas –que se apoyan en los propios momentos de juego– las historias que conforman los largometrajes, incurre en una estrategia de sumarización o selección de los fragmentos de relato más relevantes. En este sentido, se produce una comprensión narrativa que, siguiendo a Scolari (2011), permite que se lleve a cabo un proceso de transmediación a partir ya no de la ampliación de la historia a través de nuevos soportes y modos sino, por el contrario, de su reducción a través de estas mismas estrategias.

No todas las narrativas transmediáticas son expansivas sino que podemos encontrarnos con fenómenos cross-media caracterizados por la compresión. Estas compresiones pueden presentarse bajo forma de textos-síntesis (como los *recaps*) o como un relato que pierde sus partes a medida que pasa de un medio a otro. (Scolari, Jiménez y Guerrero, 2011: 160)

Dicha pérdida de partes del relato, bajo la forma de muy distintas piezas construidas a partir de los fragmentos seleccionados o restantes, puede responder a diversos intereses. Tal y como los definen Scolari, Jiménez y Guerrero (2011), los *recaps* son “textos transmediáticos que realizan una compresión narrativa (Scolari, 2011) basada a su vez en la dimensión temporal del relato, ya que el fin de estas piezas es dar a conocer las claves de una historia empleando el menor tiempo posible”. Este aspecto resulta fundamental en tanto que, en el caso de los videojuegos de LEGO basados en largometrajes de franquicias como las citadas, incluida *La Lego Película*, esta extracción y puesta en relación de momentos concretos de las obras cinematográficas puede ser concebida como una recapitulación, que pone en contexto a aquellos jugadores que ya vieron las películas y ahora rememoran determinados acontecimientos relevantes.

Estas cinemáticas, que pueden visionarse como si de una película se tratase, podrían ser consideradas tanto un recordatorio dirigido a las personas que consumieron los productos en que se basan, como una introducción a la historia relatada para aquellas otras que acceden por primera vez. En este sentido, se

producen fenómenos como la *additive comprehension*, que resulta fundamental en la medida en que hace posible que se proporcionen experiencias diferentes a los públicos, repercutiendo en la navegación que realizan a través de diferentes soportes, modos y productos. Respecto a la *additive comprehension*, los videojuegos proporcionan información adicional que puede hacer variar la forma en que los consumidores conciben los elementos que forman parte de la narración. Este fenómeno se concibe de tal forma siempre y cuando no se haya alentado a través de otros medios la incertidumbre acerca de aspectos relativos al universo ficcional; de ser así, lo que se produciría es más bien el denominado *validation effect*, que permite que los consumidores corroboren ciertas informaciones que, hasta este momento, solo eran sospechas o suposiciones. En cualquiera de los dos casos, lo que se logra es enriquecer el conocimiento que poseen los consumidores acerca de las ficciones que, a través de las distintas piezas, se despliegan por los distintos soportes.

La adaptación, por consiguiente, no se ve limitada a la reinterpretación de textos de distinta índole bajo la forma de otras piezas que, independientemente de que ofrezcan una mayor o menor interacción, se presentan como un producto cerrado. Sea una novela o un cómic, una película o una serie de televisión, o incluso un videojuego, se trata de productos que presentan un relato concreto, sin más posibilidades de desarrollo o continuación que aquellas que contempla. Incluso en los casos en los que se vale de estrategias multidireccionales o exploratorias que favorecen la sensación de que existe una intervención completamente libre, se trata de eso mismo, una sensación, dado que todo está prescrito y prediseñado para que, desde la linealidad o su misma ruptura, el control sobre lo relatado no se pierda.

En palabras de Bolter y Grusin (1999: 14-15), “estos nuevos medios están haciendo exactamente lo que hicieron sus predecesores: presentarse a sí mismos como versiones remodeladas y mejoradas de otros medios”. De esta manera, como ellos mismos reconocen en su obra *Remediation. Understanding New Media* (1999), consideran la remediación como algo no tan alejado del concepto de mimesis tal y como lo entiende el pensador Jacques Derrida:

Mimesis aquí no es la representación de una cosa por otra, la relación de semejanza o de identificación entre dos seres, la reproducción de un

producto de la naturaleza en un producto artístico. No es la relación de dos productos sino la de dos producciones. [...] La “verdadera” mimesis se produce entre dos sujetos productores y no entre dos cosas producidas. [...], pide la condenación de la imitación, que siempre se califica de servil. (Derrida, 1981: 9)

Apoyándose en esta consideración, casi convertida en una máxima sobre la que se erige su trabajo, Bolter y Grusin (1999), hablan de un tipo de remediación que no es sino una mediación de la mediación, que depende de actos de mediación previos, en tanto que “los medios están constantemente comentándose, reproduciéndose y remplazándose, lo cual no es sino un proceso intrínseco de ellos”, en tanto que “los medios se necesitan entre sí para funcionar completamente como medios” (Bolter y Grusin, 1999: 55). Esta perspectiva acerca de la remediación se encuentra emparentada con la adaptación mediática contemporánea, que se construye a partir del diálogo entre los soportes, la redistribución de los contenidos y la constante reinterpretación de los mensajes, fruto de la puesta en práctica de estrategias narrativas y publicitarias basadas tanto en la reformulación como en la reinención.

3.3.3 Remediación en LEGO

En el caso de LEGO, concretamente, el modo en que se utiliza un tono cómico ejerce una gran influencia en la forma en que se pueden llegar a reinterpretar determinadas situaciones, así como redefinir los personajes que las protagonizan. En este sentido, puede desprenderse de ese cambio de registro una comprensión adicional que implica ver de otro modo tanto los personajes como las situaciones que protagonizan, en tanto que, como reconoce Aldred (2014), éstos funcionan como personajes transmediáticos reconocibles y atractivos al tiempo que parodian los imperativos de convergencia que se exigen para tal fin, algo que resulta especialmente evidente en los videojuegos:

Las cinemáticas de los videojuegos, realizan un sentido homenaje a las escenas de las películas en que se basan, pero se burlan abiertamente de sus obligaciones para con el blockbuster cinematográfico, así como de las

aspiraciones de la mayoría de los juegos basados en franquicias cinematográficas de lograr personajes realistas. (Aldred, 2014: 114).

Este hecho no hace sino que confirmar que, tal y como afirma Buerkle (2014: 136), más que de contar algo que no había sido contemplado con anterioridad, el producto aspira a contar de nuevo algo que ya era conocido por las personas a las que va destinado, perspectiva que mantiene igualmente Aldred (2014: 107):

Los videojuegos de LEGO tienden a deleitarse en la repetición e incluso la parodia de las escenas y los componentes más famosos de sus materiales de partida, comprimiendo a menudo una franquicia conformada por varias películas en un único videojuego (por ejemplo, *LEGO El Señor de los Anillos* (2012) abarca los sucesos de las tres películas de la trilogía cinematográfica; *LEGO Indiana Jones: Las Aventuras Originales* (2008) cubre *En busca del Arca Perdida* (1981), *Indiana Jones y el Templo Maldito* (1984) e *Indiana Jones y la Última Cruzada* (1989); *LEGO Star Wars* (2005), por su parte, incluye los episodios I, II y III.

También Norrick (1997) ha estudiado este fenómeno y en su artículo "*Twice-told tales*" considera que, dentro de un grupo de personas que se sienten vinculadas por el hecho de conocer una historia, el volver a contarla cumple la función tanto de promover la relación entre los integrantes del grupo, como de fortalecer su sentimiento de pertenencia y transmitir los valores compartidos. Por todo ello, debería plantearse la necesidad de desplazar el foco de interés de la narración propiamente dicha hacia el modo en que ésta se experimenta. Retomando las conclusiones que alcanzó Hennig (2014: 19) tras analizar los videojuegos de las sagas *Resident Evil* y *Silent Hill*, podría afirmarse también de los juegos de LEGO –y, más concretamente, de *La Lego Película: El Videojuego*–, que "dependen cada vez menos de estrategias intermediales (por ejemplo, la adaptación de modelos de estructura literarios); en su lugar, se posicionan cada vez más dentro de los sistemas transmediales, en los que se enfatizan sus propias especificidades mediáticas". Esto, que Hennig (2014) defiende igualmente en otras de sus publicaciones⁷⁷, no debe ser asociado de forma irrevocable

⁷⁷ Resulta especialmente interesante su capítulo "I Am Catwoman, Hear Me Roar. Gender between Film and Video Game", acerca del traspaso del personaje de Catwoman

únicamente a los videojuegos, sino a cualquier forma mediática que entrañe cualquier tipo de relación con el contenido representado en ella.

A raíz del anuncio televisivo de 1978 del set de la Cantina de Mos Eisley, Aldred (2014: 137) afirma lo siguiente:

Los niños no aparecen reproduciendo estrictamente la escena, sino recreando una impresión general de ella, haciendo destacar la acción central (el disparo a Greedo) y los rasgos generales de los personajes (la amenaza que supone Greedo, la chulería de Solo) sobre los detalles y el tema (Aldred, 2014: 137)

Tal y como se comentaba con anterioridad, el valor de estos fragmentos de relato se halla también en la posibilidad que ofrecen a los seguidores de ver una versión resumida y animada de las películas. Tanto es así que, en una de las wikis sobre el universo de *Star Wars*, se afirma al respecto del título *LEGO Star Wars: The Complete Saga* (TT Games, 2007)⁷⁸, que “cada Episodio se desarrolla en 6 fases jugables, de tal forma que la película queda prácticamente completa”⁷⁹. Al adaptar las seis entregas cinematográficas que conforman tanto la trilogía original, que abarca los episodios IV, V y VI, como la segunda trilogía, que incluye los episodios I, II y III, las cinemáticas constituyen, efectivamente, una versión reducida de cada una de las películas y, conjuntamente, de la saga conocida hasta 2005. Tanto es así que, entre los muchos montajes que recopilan todas las *cut-scenes* que pueden encontrarse en Youtube, algunos llegan a titular el vídeo como *Lego Star Wars: The Movie*.

El hecho de que se haya optado por esta estrategia de las cinemáticas bajo la forma de *recaps* en los videojuegos de LEGO no debería resultar extraño si se tiene en cuenta que se trata de una estrategia frecuente en el ámbito del ocio

de la película al videojuego, en Gilmore, J. y Stork, M. (2014): *Superhero Synergies. Comic Book Characters Go Digital*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

⁷⁸ El videojuego adapta las seis entregas cinematográficas que conforman tanto la trilogía original o clásica, que abarca los episodios IV, V y VI, como la segunda trilogía, que incluye los episodios I, II y III.

⁷⁹ Dato extraído de una de las múltiples wikis en español existentes sobre Star Wars. Disponible en: http://es.starwars.wikia.com/wiki/LEGO_Star_Wars:_The_Complete_Saga (Consulta: 24/08/2016)

electrónico. Al tratarse de un producto cuyo consumo está pensado que sea discontinuo –en gran medida, por la amplia duración de gran parte de los títulos–, y muchas veces distanciado en el tiempo, resulta necesario proporcionar al jugador la información necesaria para que recuerde en qué punto de la historia interrumpió su acceso. En este sentido, una estrategia muy extendida en la ficción televisiva –aunque también en otros formatos de entretenimiento como los *realities* o los concursos–, adquiere aquí una gran importancia y, de hecho, pone de manifiesto el modo en que en muchos casos se imitan las fórmulas empleadas en esos otros medios a la hora de proporcionar esa sensación de continuidad y, muchas veces, también de serialidad. A diferencia de los juegos en los que no existe correlación entre las distintas fases, en aquellos videojuegos de LEGO que están basados en franquicias, la estructura se encuentra vertebrada por la presencia de una narración que se va desplegando a través de los distintos niveles, presentados a modo de capítulos.

Existe, por tanto, una correspondencia entre los sucesos relatados en cada uno de esos niveles que, además, se ve reforzada por la presencia de bloques de transición que actúan como engranaje entre las distintos episodios, dando sentido narrativo a la historia sobre la que se erige el juego y, a un mismo tiempo, aportando en muchos casos al jugador la información necesaria para que sepa cuáles son los objetivos a superar en el nivel al que preceden. La introducción de este tipo de informaciones que contextualizan las fases jugables ha estado presente en los videojuegos, bajo muy distintas fórmulas, desde que apareciesen los primeros videojuegos narrativos. Ya sea a través de vídeos, de cinemáticas generadas por ordenador (CGI), de imágenes apoyadas en textos o únicamente de textos explicativos –sobre todo en los orígenes del videojuego y a la manera, en cierto modo, de intertítulos–, se proporciona información relativa al relato que sustenta el juego.

Tal y como se adelantaba al inicio de este epígrafe, a las distintas adaptaciones que se llevan a cabo en el ámbito mediático ha de añadirse, a la vista de la relevancia que han alcanzado en los últimos años, aquellas que están basadas en juguetes.

La mayor parte de los trabajos pertenecientes a los Estudios sobre la Adaptación considera la adaptación como la transposición de una forma

narrativa de un medio a otro (novelas en películas, películas en programas televisivos o videojuegos, etc.), pero en el campo de las franquicias transmediáticas situadas en mundos imaginarios, también podemos encontrar adaptaciones bajo la forma de juguetes o sets de juego, usando otros medios como los ladrillos de LEGO. (Wolf, 2014: 15)

Mark J. P. Wolf, profesor de la Universidad de Wisconsin al que se ha citado con anterioridad en numerosas ocasiones para reforzar ideas relacionadas con el ámbito de los videojuegos, en el que ha realizado importantes aportaciones, resulta igualmente un autor de referencia en el ámbito de lo transmedia y, concretamente, en su relación con diversas franquicias como LEGO. No en vano, como editor de la obra *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon* (2014), aunó a destacados estudiosos referenciados en estas páginas con el fin de arrojar luz sobre las estrategias llevadas a cabo por la marca danesa. En lo que respecta, concretamente, al uso que dan los usuarios a estos juguetes y a sus distintas representaciones, él mismo pone en valor el modo en que los sets de LEGO posibilitan interesantes procesos de adaptación, reforzando ideas similares que otros autores expresan en el volumen mencionado.

La adaptación en un set de juego físico es cualitativamente diferente de la adaptación narrativa entre medios audiovisuales, ya que implica no tanto la adaptación de un relato, sino más bien de las localizaciones, los objetos, los vehículos y los personajes a través de los cuales una narración puede ser recreada interactivamente por el usuario. Al mismo tiempo, este tipo de adaptación todavía comparte muchas de sus cuestiones y procesos, y puede ser discutida en relación con ellos (por ejemplo, los videojuegos también se ocupan de la adaptación bajo una forma interactiva, y la recreación narrativa hecha posible gracias a un set de juego en particular puede requerir la adaptación de la narración original en el que éste se basa). (Wolf, 2014: 15)

Considerando los procesos de adaptación y remediación en base a las teorías expuestas, debe valorarse hasta qué punto resulta acertado hablar de intermediación al referir la lógica de la narrativización de los productos de LEGO. El profesor de teoría de la literatura y literatura comparada en la Universidad de Santiago de Compostela, Gil González (2013), expresa perfectamente este fenómeno cuando afirma que “el proceso de *remediación* se dará a través de la

tematización expresa de los elementos intermedializados [...] que hacen presente el *medio* mismo que se invoca mediante la emulación de sus soportes e *interfaces* característicos” (Gil González, 2013: 291). Siguiendo esta premisa, resulta lógico considerar los productos mediáticos de LEGO como un ejemplo loable de intermediación, ya que reproducen su *system of play* y lo convierten, de hecho, en una parte fundamental de sus propuesta, sea ésta una película, un videojuego o cualquier otro medio, incluidos los de naturaleza impresa.

En muchos de los casos, al llevarse a cabo esta remediación, se hace posible una reproducción de las prácticas que ya estaban presentes en otros medios, tanto de las que poseen un carácter narrativo –recreaciones de situaciones apoyadas en mundos y universos narrativos– como de aquellas otras que carecen de relato – construcciones que, pese a su correspondencia con un referente previo, no entrañan proceso alguno de *storytelling*–. Sin embargo, como es lógico, también tienen cabida otras prácticas que pretenden ser inéditas, que coexisten con las más adaptativas y, en ocasiones, incluso lo hacen de forma coordinada y simultánea. A este respecto, tal y como afirma Wolf (2014: 24), en el caso de los sets de juego licenciados en base a una película, éstos no solo son juzgados por la libertad que otorgan al usuario, sino también por la medida en que le permiten recrear sus escenas.

3.3.4 Relaciones universo ficcional-mundos ficticiales

El universo ficcional de *La Lego Película* se ve conformado por la puesta en relación de los distintos mundos ficticiales correspondientes a cada una de las franquicias que aparecen representadas, de una u otra forma, en el largometraje. Es importante tener en cuenta que, siguiendo la diferenciación realizada en el primer capítulo, al hablar de universos y mundos ficticiales se está aludiendo a cualquiera de los productos vinculados a la ficción, contengan o no relato, mientras que al hacerlo de universos y mundos narrativos, solo se contemplan aquellas piezas que realicen aportes desde el punto de vista de la historia. En cualquiera de los dos casos, no obstante, el *setting* se presenta como espacio de relación de los distintos elementos que definen a ese universo y a los distintos mundos que lo componen, solo que en el caso de los de naturaleza puramente

ficcional dicha relación se basa en la identificación, mientras que en los de naturaleza narrativa se erige sobre la narrativización.

Aunque resulte extraño hablar de universos o mundos ficcionales desprovéyendolos de su naturaleza narrativa, basta recalcar la existencia de productos de merchandising que, por sí solos, carecen de relato, pese a que inciten a la elaboración de narraciones por parte de la audiencia aprovechando las estrategias sobre las que se fundamenta la heterocósmica. En este sentido, *La Lego Película* se presenta como un constante *What if?*, es decir, como una gran hipótesis conformada por diferentes suposiciones de lo que podría suceder si los distintos elementos pertenecientes a las franquicias contempladas por el largometraje de LEGO formasen parte de un mismo universo. Sin embargo, existe tras esa historia que se nos relata un narrador reconocido, que no es otro que el niño que, en un interesante juego metaficcional, acaba presentándose como auténtico protagonista de la cinta. Por este motivo, aún resulta más obvio que lo que sucede en ese universo no es más que una de las muchas posibilidades narrativas que encierra.

Éste es precisamente el potencial de LEGO que evidencia *La Lego Película*, la existencia de un sistema de juego basado en una particular modularidad de sus elementos, que propicia la existencia de un *storytelling* también modular, basado en la construcción a través de fragmentos de historias que hacen gala de su inagotabilidad narrativa. Precisamente el empleo de esa técnica denominada *What if?*, que da nombre a una serie de cómics publicados por Marvel en los que se plantean alternativas a los acontecimientos sucedidos en las distintas series que se consideran canónicas, resulta una suerte de reverso a la denominada *What is*, tal y como se vio en el Capítulo 1 con Ryan (2014). Estas dos concepciones son retomadas por Mittel (2015), que afirma que el modo de juego conocido como “*ludus*” entronca con el transmedia de tipo *What is*, el juego libre del “*paidia*” lo hace con el *What if?*, reconociendo que “han de ser vistas antes como vectores o tendencias que como categorías diferentes, puesto que existe borrosidad entre ambas aproximaciones”. No obstante, pese a esta cierta ambigüedad, la primera concepción entronca más con los componentes básicos sobre los que se erige el *storyworld*, mientras que la segunda guarda una relación más cercana con los rasgos que estos adoptan en sus diferentes manifestaciones, esto es, en los “tonos, modos, personajes o estilos” (Mittel, 2015: 315).

De alguna manera, se trata de dos formas de concebir los acontecimientos referidos en las distintas piezas que conforman los temas, propios y licenciados, de la marca. A la propia interpretación que se realiza de universos y mundos narrativos por medio de los distintos productos, se une el modo en que los consumidores los alteran a través de sus prácticas. Las historias que imagina y recrea Finn, que toman forma en el largometraje *La Lego Película*, resultan fundamentales para que concibamos el producto resultante como una ficción; una ficción que, además de relatar una historia inédita, otorga un nuevo sentido a otras conocidas por los espectadores. De este modo, la identificación y la narrativización antes referidas, se producen de forma simultánea, produciendo los dos siguientes fenómenos: en primer lugar, aportar un reconocimiento de elementos que enriquece la experiencia y le da un sentido del que, de lo contrario, carecería; en segundo lugar, aprovechando esa identificación pretendida, expandiendo la narración.

La aparición casi anecdótica de personajes como Milhouse, al cual no se termina de ubicar en la acción, no hace sino que aumentar las posibilidades de que aquellos espectadores que lo reconocen en la película se planteen qué rol juega en esa historia. En este sentido, teniendo en cuenta que todo lo que sucede en ese mundo de LEGO pertenece a un gran diorama, resulta inevitable no asociar esta presencia de personajes que se limitan a figurar como algo similar a lo que sucede cuando se incluyen en una maqueta elementos cuya única función es formar parte del paisaje y, en algún caso, realizar un guiño a aquellos que lo reconocen, ya sea jugando con la anacronía e incluso con su carácter apócrifo.

En otros casos, se trata de situaciones que juegan con la idea de que los mundos, pese a pertenecer al mismo universo, se hallan distanciados y apenas interrelacionados, como sucede con la aparición de los elementos de *Star Wars*, que se presentan como pertenecientes a una galaxia muy, muy lejana. Y en otros, se trata de personajes que tienen un gran protagonismo pese a su cuestionable correspondencia con otras franquicias incluidas, a no ser el interés comercial asociado al lanzamiento de una nueva obra, como sucede con la tortuga ninja Michelangelo y el *reboot* de la franquicia a través de la película de Jonathan Liebesman *Ninja Turtles (Teenage Mutant Ninja Turtles, 2014)*.

Por otro lado, cabe destacar la presencia de personajes reales, ya que, tal y como afirma Doležel (1999: 120), “los mundos posibles son ontológicamente homogéneos”, en tanto que permiten “la convivencia de personajes ficticios y personajes reales en un mismo universo ficcional”. Este aspecto resulta muy significativo en tanto que hace posible que se superen los límites comúnmente asociados a la ficcionalidad. Si algo permite la teoría de los mundos posibles es precisamente la existencia de posibles asociados a la realidad y no únicamente a la ficción.

3.3.5 Relaciones universo narrativo-mundos narrativos

Continuando con las relaciones existentes entre universos y mundos ficcionales, el presente epígrafe pretende indagar ya no en el modo en que se interrelacionan las franquicias representadas en *La Lego Película* desde un punto de vista ficcional, sino qué conexiones surgen entre ellas en el plano narrativo. Antes de ello, sin embargo, para comprender las relaciones existentes entre universos y mundos narrativos, resulta pertinente retomar una idea perteneciente al ámbito de la adaptación, continuando así lo expuesto en epígrafes previos al respecto de este proceso.

Mientras que los juguetes relacionados con la televisión o el cine de antaño incitaban a los niños a reproducir escenas e historias de las obras originales, estos nuevos contextos narrativos ofrecen múltiples posibilidades narrativas, fundadas deliberadamente desde el inicio. A partir de grupos de personajes fácilmente identificables y estructuras narrativas básicas que podrían dar lugar a infinitud de tramas relacionadas con esos caracteres, los niños pueden ciertamente ver y leer multitud de ejemplos existentes, pero eso les empujaría igualmente a extenderlos con sus propias variaciones. (Fleming, 1996: 104)

Desde un punto de vista narrativo, las relaciones que se establecen entre el universo que presenta la franquicia y los distintos mundos que lo integran condicionan enormemente el *storytelling* asociado a la franquicia. Los diferentes relatos asociados a LEGO desde un punto de vista oficial establecen una relación de total dependencia respecto a aquellas piezas que conforman sus distintos

temas o series. Desde que la marca comenzó a integrar sus productos en entornos narrativos, tal y como se expuso en el Capítulo 2, han surgido infinitud de historias que han acabado configurando la mitología de mundos tan diferentes como los de *Bionicle*, *Hero Factory*, *Ninjago*, *Leyendas de Chima* o *Mixels*, generada a través de productos audiovisuales.

Klastrup y Tosca (2004: 4) consideran que los mundos transmediales están configurados a partir de tres categorías: *mythos*, *topos* y *ethos*. El *mythos* son los conflictos que determinan el mundo, los personajes que los protagonizan y las historias o rumores acerca de los objetos y criaturas exclusivas de ese mundo. Es “el conocimiento que una persona ha de poseer para interactuar con el mundo o interpretar sus acontecimientos de forma satisfactoria”. Por su parte, el *topos* define la configuración que presenta el mundo desde un punto de vista histórico y geográfico, por lo que su conocimiento implica “saber lo que se espera de él desde el punto de vista de sus aspectos físicos y la navegación por ese mundo”. Y por último, el *ethos* recoge las normas éticas y los códigos morales que se espera que los personajes sigan, lo que implica que existan “comportamientos que pueden ser aceptados como propios del personaje o ajenos del personaje en ese mundo”. Estos tres elementos básicos establecen así cada uno de los mundos, haciéndolos reconocibles y empleando la asunción por parte de las personas que acceden a ellos de los distintos conocimientos, configuraciones y leyes que los definen.

Pese a que, entre los muchos productos surgidos a partir de cada una de esos mundos, los juguetes ocupan un lugar privilegiado, son precisamente las películas, los cortometrajes, las series de televisión y los videojuegos los que les otorgan una naturaleza narrativa, definiendo a los personajes, desarrollando las tramas y configurando ese *setting* en el que estos y otros elementos adquieren sentido y generan una narración transmedia que atraviesa modos e historias.

De esta forma, el criterio seguido a la hora de considerar parte de un mismo mundo o universo determinadas piezas se basa, desde el punto de vista narrativo, no solo en la presencia de unos determinados elementos sino también en su contribución a los relatos que los definen o redefinen. En base a esta premisa, por tanto, debería resultar sencillo diferenciar entre ambos fenómenos. Sin embargo, en ocasiones resulta complejo dado que el *viewer-user-player* interviene en la

construcción de significado a partir de las distintas piezas que consume, llevando a cabo sus propias asociaciones e interpretaciones. Por este motivo, se hace posible que elementos que no realizan un aporte narrativo concreto, acaben siendo integrados por los consumidores en aquellas historias que imaginan y, en muchos casos, llegan a materializar bajo la forma de piezas narrativas.

Además de las narraciones asociadas a estos temas inéditos, se ha generado toda una serie de relatos a raíz de la licenciación de productos, estrategia que se inició concretamente en 1999 con la franquicia *Star Wars* y se ha ido aplicando a otras igualmente célebres como *Indiana Jones*, *El Señor de los Anillos* o *Harry Potter*.

Resulta interesante que fuese precisamente *Star Wars* la primera franquicia licenciada si se tiene en cuenta que, a finales de los años noventa –cuando se fundó–, ésta ya contaba con una infinitud de narraciones que, a través de muy distintos medios, habían contribuido a aumentar su *Expanded Universe*. Concretamente, la inclusión de elementos pertenecientes a *Star Wars* resulta especialmente significativa, dado que se presenta como un *cross-over* que, pese a basarse más en la anécdota y el gag cómico que en la creación de una trama con verdadera trascendencia dentro de la *macrostory* que plantea *La Lego Película*, incita a la puesta en relación de ambos universos fuera de los límites del propio largometraje. No es casualidad que en el último tercio de la cinta, cuando Finn y su padre conversan en el sótano junto al gran diorama, se aprecie una Estrella de la Muerte construida con piezas de LEGO que cuelga del techo de la estancia.

Asimismo, los demás elementos pertenecientes a otras franquicias que aparecen en el film mantienen la coherencia con las leyes que rigen las distintas ficciones. Los vehículos de Batman (el Bat y el Batmóvil)⁸⁰, el avión invisible de Wonder Woman, las alusiones de Superman a Krypton y la kryptonita, así como otros muchos elementos pertenecientes a las ficciones mencionadas, aparecen representados de forma más o menos evidente.

Asimismo, han de destacarse las alusiones a otras ficciones que, si bien no forman parte de forma directa de *La Lego Película*, fomentan estrategias narrativas intertextuales muy diversas buscando la complicidad de los espectadores

⁸⁰ El “batsubmarino” apareció por primera vez en el cómic *Detective Comics* #117, publicado en noviembre de 1946.

implícitos al tiempo que contribuyen al avance de los acontecimientos relatados o la definición de los personajes en pantalla, con independencia de que exista un reconocimiento de los guiños u homenajes por parte de la audiencia. Aunque los nombres con los que se suele denominar a las personas que reconocen este tipo de referencias son muy heterogéneos, como se expuso en el Capítulo 1, con independencia de que se hable de “lector implícito” (Guardia Calvo, 2013; Guerrero, 2014), “consumidor implícito” (Scolari, 2009),

Wayne Booth prefiere el término “lector implícito”, mientras que otros se hablan de la audiencia implicada o la audiencia “textual”. En cualquier caso, la figura en cuestión es una noción imaginaria de a quién se dirige el texto. (Aldred, 2014: 129)

Hills (2016) pone el ejemplo del modo en que el conocimiento que poseen los seguidores de *Doctor Who* condiciona su experiencia al jugar a *Lego Dimensions*:

Dado que ninguno de estos personajes jugables pertenecen al ‘Whoniverse’, jugar al nivel Who-temático bajo la condición de fan conlleva un alto grado de ironía dramática: aunque Batman no tiene conciencia de lo que puede ser un Cyberman, un Ángel Llorón o un Dalek, estos elementos del juego (y también otros, como el grafiti del ‘Lobo Malo’ incorporado en los fondos) despiertan una apasionante familiaridad en los fans jugadores. (Hills, 2016: 15)

Este ejemplo concreto puede ser aplicado a *La Lego Película*, puesto que la mostración de elementos pertenecientes a mundos diferentes y su inserción en la cosmogonía que el largometraje construye, logra que se perciban como propios del universo que éste construye. Su pertenencia a otras ficciones reconocibles no supone así un obstáculo para que esa unificación de mundos y universos resulte efectiva y verosímil, sino que, de hecho, contribuye enormemente a que los seguidores puedan establecer relaciones entre ellos gracias al conocimiento los elementos que los conforman y las leyes que los integran y dan sentido. Además, resulta fundamental el hecho de que los públicos actuales estén sobradamente familiarizados con toda una suerte de estrategias nacidas mucho antes de la consabida posmodernidad pero encumbradas con ella, favorecidas especialmente por las tendencias a la mixtura y la hibridación de géneros, formatos y cualquier

convención narrativa, tanto de contenido como de forma, que se preste. La multiplicación de *cross-overs*, una estrategia más antigua de lo que cabría imaginar.⁸¹

Estos mundos, tanto los originados por LEGO como los licenciados por la marca, siguiendo las tendencias que caracterizan a la empresa danesa en la actualidad, están estableciendo interesantes correspondencias entre sí. No es extraño que LEGO busque nuevas formas, como ya ha hecho con *LEGO Dimensions*, de reunir en un mismo universo a personajes procedentes de distintos mundos, ya que los fans imaginan muy distintas combinaciones, que proponen e incluso realizan a través de *fanfics*, montajes fotográficos, vídeos o *machinimas*.

La propia marca ha jugado con este tipo de cruces ficcionales, realizando guiños a los seguidores por medio de las referencias, evidentes o sutiles, a elementos pertenecientes a otras ficciones. Uno de los ejemplos más interesantes a este respecto puede encontrarse en el videojuego *LEGO Batman 3: Beyond Gotham* (*LEGO Batman 3: Beyond Gotham*, TT Games, 2014), tras cuyo final se incluye una *cut-scene* que muestra siluetas de personajes que parecen corresponder a los superhéroes de Marvel Spider-Man, la Viuda Negra, el Capitán América, Hulk, Thor, Iron Man y Hawkeye. Sin embargo, cuando se muestra a qué personajes corresponden realmente estas siluetas, se descubre que se trata de los personajes de DC Nightwing, Canario Negro, Aquaman, La Cosa del Pantano, Shazam, Booster Gold y Flecha Verde, quienes, por sus posturas, habían logrado generar el malentendido⁸². Además, todo apunta a que este tipo de cruces ficcionales o *cross-overs* se seguirán practicando, haciendo esas interrelaciones cada vez más complejos. De hecho, LEGO tiene previsto unir algunos de los mundos citados anteriormente a través de productos que realicen cruces ficcionales entre *Bionicle* y *Hero Factory*, o *Ninjago* y *Leyendas de Chima*.

⁸¹ El origen del *crossover* suele situarse en el siglo XVII, representado por obras como las *Fábulas* de La Fontaine o los *Cuentos* de Charles Perrault. Sin embargo, podría identificarse su origen muchos siglos atrás, en las *Fábulas de Esopo* nacidas en la Antigua Grecia, que los expertos ubican en su Época Arcaica.

⁸² <http://www.comicbookmovie.com/fansites/batarmor/news/?a=111745> (Consulta: 02/03/2017)

3.4 TRANSMEDIACIÓN DE LEGO A TRAVÉS DE LA LEGO PELÍCULA

En base a los distintos aspectos vistos hasta el momento, resulta evidente que LEGO ha realizado prácticas de transmediación a través de algunos de sus productos más representativos y recientes. El hecho de instaurar como epicentro de este estudio de la franquicia al largometraje estrenado en 2014, y expandir su alcance a aquellos otros productos con los que mantiene una estrecha relación, no solo atiende a unas razones de peso, tal y como se expuso con anterioridad, sino que se demuestra acertado en tanto que no solo la validan numerosos académicos de prestigio que han centrado sus investigaciones en los nuevos medios y en sus estrategias en la Era de la Convergencia Digital, sino también las averiguaciones realizadas respecto a esta franquicia de franquicias en estas páginas.

Las cuestiones abordadas en el Capítulo 1, dedicado a mostrar el tránsito de la narrativa tradicional a las narrativas transmediáticas y los mundos transmediales, se han revelado significativas a lo largo de los anteriores epígrafes del presente tercer capítulo, que, a través de *La Lego Película* y sus derivaciones, ha versado sobre la transmediación –frente a la adaptación, fenómeno que no le es ajeno ni opuesto– y los *storyworlds* –favorecedores de la puesta en relación de lo estrictamente ficcional con lo específicamente narrativo–. Así, estos aspectos han generado un contexto propicio para la consiguiente profundización en las distintas estrategias transmediáticas que LEGO ha llevado a cabo mediante estas obras.

Los siguientes epígrafes se centran en diferentes fenómenos que, pese a estar muy relacionados entre sí y contribuir a que *La Lego Película* se haya convertido en una creación de gran relevancia, requieren de un tratamiento individualizado. Por este motivo, se trabajan a continuación los siguientes aspectos: el valor de la marca y su capacidad para superar su mero carácter mercadotécnico y adquirir funciones narrativas; la existencia de un ecosistema de productos que permite la exploración y propicia la existencia de públicos diferenciados; la construcción del *storyworld* y sus conexiones con otros mundos; el gran relato que se despliega a través de la película y sus extensiones; y la inmersión e interactividad que ofrecen a sus espectadores.

3.4.1 *Transmedia brand: tiering*

Indudablemente, la marca se convierte en un aspecto fundamental en todos y cada uno de los distintos fenómenos asociados a *La Lego Película* que han sido abordados en los epígrafes ya trabajados en este tercer capítulo. A través de uno de los casos más representativos de *franchise storytelling* (Parody, 2011: 2), LEGO ha conseguido no solo reforzar su estatus de franquicia con capacidad para generar toda una infinidad de relatos que dialogan con textos tanto ajenos como propios a sus dominios. Un diálogo que resulta posible por el hecho de que las distintas creaciones están amparadas bajo una marca común que las auna y dota de relación a nivel narrativo, haciendo posible que se hable no solo de la franquicia LEGO sino también el mundo-marca LEGO.

Harry Potter, Indiana Jones o Terminator no son simples personajes sino potentes marcas comerciales a todos los efectos. Podríamos ir un poco más allá y decirlo con todas las letras: el mundo narrativo de estos personajes es la marca. Existe un mundo-marca Indiana Jones de la misma manera que existe un mundo-marca Harry Potter o un mundo-marca Terminator. (Scolari, 2013: 276)

Sin embargo, en el caso de LEGO, la denominación de mundo-marca resulta ciertamente insuficiente, puesto que la franquicia de franquicias en la que se ha acabado convirtiendo incita a concebirla, por extensión, como un gran mundo-marca que contiene, a su vez, numerosos mundos-marca. Como consecuencia, al hacer propios estos diferentes mundos y unificarlos mediante cruces ficcionales, expansiones, reinterpretaciones o adaptaciones con un alto grado de fidelidad respecto a su original, podría considerarse ya no un mundo-marca sino un universo-marca.

Esta concepción de LEGO como universo-marca no puede evitar remitir a un aspecto que se mencionaba al inicio de este capítulo como es el oportunismo comercial. Si bien es cierto que las potencialidades narrativas se disparan con esta puesta en relación de mundos-marca narrativos, también lo es que cuesta no interpretar estas prácticas como herramientas de una descomunal maquinaria industrial destinada a rentabilizar cada pieza de su engranaje, convirtiendo los distintos productos en bienes de consumo que se promocionan unos a otros,

extendiendo de forma imparable su constante comercialización bajo los valores positivos que el LEGO Group⁸³ defiende como propios: la imaginación, la creatividad, la diversión, el aprendizaje, la atención y la calidad. Sin embargo, las objeciones que podrían realizarse a esta positivización de la marca son extrapolables a otros muchos casos de franquicias mediáticas y transmediáticas. Sin ir más lejos, hablando de un caso tan representativo como el de *The Matrix*, Scolari (2013: 279) considera que “la contradicción está a la vista de todos: una producción que denunciaba la alienación de las sociedades capitalistas hiperdesarrolladas terminaba encarnando el paradigma de los mundos-marca”, algo que podría ser extrapolado de forma muy similar a *La Lego Película*.

Al respecto de la dimensión comercial de la película, Johnson (2014: 76) considera que, “como película que, narrativamente, celebra un juego de construcción ilimitado, al tiempo que, económicamente, apoya la venta de juguetes de construcción diferenciados en el mercado por usos imaginados singulares, *La Lego Película* (2014) debe equilibrar cuidadosamente ambos enfoques ideológicos”. Este balance resulta enormemente complejo en la medida en que implica que los consumidores no se vean excesivamente constreñidos por aspectos puramente comerciales y, al mismo tiempo, conciban la adquisición de productos como una necesidad para llevar a cabo un juego libre.

La «creatividad» que idealiza debe responder a la libertad y la capacidad de intervención que implica dicho término, de manera que sea compatible con las campañas de presentación y marketing, que incitan a los usuarios a construir lo que ven en las cajas comprando nuevos sets en lugar de reconfigurando los que ya poseen. (Johnson, 2014: 76)

En este sentido, existe una doble dimensión en el mensaje que la película difunde, que establece una íntima relación entre la capacidad creativa de los consumidores potenciales y la necesidad intrínseca de que adquieran aquellos productos que les permitan poner en práctica esta habilidad. A este respecto, cabe destacar que resulta necesario “definir cuáles son los valores de la marca, más allá

⁸³ Los valores del LEGO Group se encuentran conyemplados en la web oficial de la marca: http://www.lego.com/es-es/aboutus/lego-group/the_lego_brand (Consulta: 12/03/2016)

de las características propias del producto, para poder transmitir mejor su personalidad” (Manzano, 2001: 13), lo cual resulta más imprescindible si cabe en el caso de LEGO.

El texto de la película denuncia los grandes negocios que dominan industrias influyentes y explotan la cultura de consume, pero *La Lego Película* en sí misma podría ser el mayor ejemplo de *product placement* en la historia del cine. Los protagonistas de la película instan al público a ser individuos creativos y reflexivos que no se dejan engañar por la premisa consumista de la “talla única”, pero en base al uso de la marca en relación con la creación, se favorece la idea de que todos los niños deben comprar productos de Lego. (Treece, 2015: 3)

No obstante, conviene remarcar que no se incurre en una incoherencia o contradicción, puesto que bajo esa estrategia consistente en convertir los productos de Lego en los personajes indiscutibles de la historia, trascendiendo otros tipos de *product placement*⁸⁴ como los llevados a cabo en las entregas más recientes de sagas cinematográficas como las de los agentes Ethan Hunt –*Misión Imposible-Nación Secreta* (*Mission: Impossible-Secret Nation*, Christopher McQuarrie, 2015)– o James Bond –*Spectre: 007* (*007: Spectre*, Sam Mendes, 2015)–.

En sendos niveles, sin embargo, funciona el *product placement* de una forma no tan diferente, puesto que podría considerarse que, en ambos casos, funciona tanto como *product placement* en su sentido más generalizado, al ubicar los productos en la narración con un fin promocional, como de *plot placement*, en el que “una marca o producto se vuelve parte de una trama u ocupa un lugar destacado en la historia” (Tiwsakul, Hackley y Szmigin, 2005: 99).

Este hecho guarda una estrecha relación con el fenómeno denominado *branded content*⁸⁵, en el que la marca no solo está presente sino que acaba

⁸⁴ Puede hallarse una acertada clasificación de los distintos tipos de *product placement* en el artículo Murillo, J. A. (2013). El product placement al descubierto. Los actos de competencia desleal y el uso de marca en el guión o secuencias de películas, series de televisión y programas. En *Diálogo con la Jurisprudencia*, 180, 269-286.

⁸⁵ Dos interesantes artículos para profundizar en el *branded content* son Pineda, A., Pérez de Algaba, C. y Hernández-Santaolalla, V. (2013): La ficción como publicidad:

adoptando un papel relevante en la narración, ya sea apoyando o condicionando los sucesos, reforzando la definición de los personajes, contribuyendo a las características definitorias de las localizaciones, o erigiéndose, incluso, como protagonista. En el caso de *La Lego Película*, diversos hechos evitan que los productos de Lego se conciban como simple mercadotecnia, la mayoría de ellos vinculados al uso del *storytelling*. De esta manera, *La Lego Película* se convierte en una inteligente manera de convertir una película que, por sí misma, funciona de manera excelente como largometraje de ficción, en un *branded content* de gran alcance a través del denominado *plot placement*, logrando así que la marca se convierta en un elemento con capacidad para publicitar los componentes comercializados en los que se apoya – fundamentalmente, figuras y sets de los distintos temas, incluido el propio de *La Lego Película*– y también aquellos otros productos en los que se basa –videojuegos, libros, cómics, etc.–.

Los públicos más afines a la marca se convierten en una pieza fundamental de la estrategia, puesto que no solo son compradores potenciales de los distintos bienes de la marca, sino también destacados representantes de la misma. Muchos de los seguidores más acérrimos de LEGO no se contentan con ser consumidores pasivos, sino que asumen el rol de creadores a muy distintos niveles: como constructores maestros empleando *bricks* o generadores de vídeos *stop-motion* utilizando figuras y dioramas, así como realizando otro tipo de aportes de mayor o menor envergadura. Estos públicos son fans de la marca o *brandfans* (Hutchins y Tindall, 2016), que conciben LEGO como algo propio y, a un mismo tiempo, desean poner parte de sí mismos en y a través de los productos de la marca danesa.

Los vínculos emocionales con los clientes tienen que ser la base de cualquier buena estrategia de mercadotecnia o táctica innovadora. Marketing viral, marketing de guerrilla, marketing de entretenimiento, o marketing de la experiencia... todo puede captar la atención si está bien hecho, pero una vez que la hemos conseguido, no solemos saber qué hacer con ella. Nada que construir, nada que enriquecer, nada de qué preocuparse. (Roberts, 2005: 34)

análisis semiótico-narrativo del “corporate advertainment”. *Área Abierta*, 13, 67-91, y Del Pino, C. y Martínez, A. C. (2015): La comunicación publicitaria se pone de moda: *branded content* y *fashion films*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 105-128.

Muy probablemente, para dar respuesta a esa problemática que señalaba Roberts (2005), LEGO decidió proporcionar a través de *La Lego Película* algunas claves, tanto a sus seguidores más convencidos como a aquellos otros que podían llegar a serlo, para que esa afinidad resultase lo más fructífera posible. No resulta irrazonable hacer esta consideración si se tiene en cuenta que los movimientos realizados por la marca con posterioridad al estreno del largometraje han seguido esa dirección, buscando fomentar la construcción y la narración maestras a través de la puesta en relación de mundos y universos, aspirando a que esos fans de la marca ampliasen su entusiasmo a las distintas ficciones contenidas en ella, produciéndose así una suerte de *multifanatismo* (Stein, 2015: 171).

Lo que parece ser una maravillosa pero aleatoria mezcla de diferentes *storyworlds* se ve facilitada, en gran medida, por la inversión financiera de Time Warner en estos múltiples universos de la marca. Los diferentes reinos hiperdiegéticos pueden llegar a convertirse en los bloques de construcción que propicien el viaje a través de mundos; en parte debido a que muchos de ellos tienen una Propiedad Intelectual común. (Hills, 2016: 15)

Esta puesta en relación de mundos diferentes, cada uno de ellos con su propia mitología, posibilita una conexión que dé lugar a una construcción que sea más que la suma de sus partes y permita a los públicos establecer sus propias interpretaciones. Estos mundos míticos “están relacionados con las imágenes subconscientes que cada individuo acumula durante el curso de su vida [...], que se relacionan con las experiencias humanas más básicas desde la infancia” (Johns y Gyimothy, 2002: 322), lo que ejerce una indudable influencia en su sentir con respecto a cada una de esas franquicias y a su deseo de recuperarlas y mantenerse próximo a ellas. A este respecto, Geraghty (2014: 164) considera que los distintos productos mediáticos de LEGO, especialmente las películas, logran no solo congregarse a la *fanbase*⁸⁶ de las franquicias licenciadas para darle a conocer nuevas representaciones de los distintos *storyworlds* y sus componentes, sino que también consiguen fidelizarla y prolongar su experiencia en términos, ante todo,

⁸⁶ Término con el que se denomina al conjunto de fanáticos o incondicionales de algo o alguien, que experimentan un sentimiento de comunidad edificado sobre ese interés compartido.

comerciales. Y en términos muy similares se pronuncia Matteo Bittanti, investigador especializado en el análisis de productos videolúdicos, que ya en su tesis doctoral, en el año 2001, consideraba que la lógica que sustenta el proceso contrario –la adaptación de videojuegos a la gran pantalla– se trata de una estrategia puramente económica, llegando a afirmar que, “en la mayoría de los casos, estas películas simplemente tratan de crear una base de fans de las obras cinematográfica en lugar de expandir el discurso cinematográfico a través de los videojuegos” (Bittanti, 2001: 219). El profesor de la Universidad de Passau, en Alemania, Martin Hennig, a partir del análisis de dos casos tan célebres como son *Resident Evil* y *Silent Hill*, expone el hecho de que las películas basadas en estos videojuegos, si bien es cierto que recogen algunos elementos y rasgos fundamentales en lo que respecta a las mecánicas de juego y la ambientación, presentan tramas independientes asociadas a personajes que ni siquiera aparecen en los juegos (Hennig, 2015).

De cualquier manera, dejando de lado el modo en que se conservan o se alteran los componentes narrativos en los procesos de intermediación, lo que parece obvio es que los videojuegos proporcionan una experiencia muy distinta a la que ofrecen otros productos que carecen de interactividad. La fidelidad hacia la marca no solo no se ve entorpecida por la existencia de diversos medios que acogen aproximaciones a los diferentes componentes asociados a ella sino que, por el contrario, la pueden llegar a reforzar por medio de contenidos que actúan como puntos de entrada a la franquicia o pistas migratorias que redirigen de unas de sus piezas a otras.

3.4.2 *Transmedia Navigation*: exploración, puntos de entrada y pistas migratorias

La existencia de distintas piezas que entretejen el ecosistema transmediático de una franquicia instaure modalidades de tránsito a través de ellos, como si se tratase –tomando prestado un término propio de ámbito multimediático– de una navegación basada en el acceso a unos u otros espacios, cada uno de ellos con sus contenidos y prácticas asociadas. En este sentido, las narraciones se ven condicionadas por los medios que las contienen, que generan experiencias de

recepción dependientes del rol que asuman los individuos expuestos a ellas, ya sea como meros espectadores o como *viewers-users-players*.

Cada medio o plataforma de comunicación genera diferentes experiencias – cognitivas, emotivas, físicas- de uso. No es lo mismo asistir a la muerte de un personaje en una pantalla cinematográfica –rodeados de otros espectadores- que leerlo en un cómic. Cada medio tiene su especificidad. (Scolari, 2013: 83)

A pesar de que, en palabras de Stam (2001: 364), “los nuevos medios de comunicación diluyen la especificidad de los medios”, lo que implica que, “dado que los medios digitales incorporan potencialmente a todos los medios anteriores, ya no tiene sentido pensar en los medios en términos de su especificidad”, la afirmación de Scolari (2013) cobra sentido en lo que respecta ya no al carácter técnico sino más puramente narrativo. En las distintas formas narrativas que adoptan las ficciones contemporáneas, esta especificidad sí resulta relevante, pues determina la manera en que se experimentan los relatos existentes, así como el modo en que pueden ser generados otros inéditos en cada uno de los soportes existentes. Al fin y al cabo, la narrativa transmedia “es compleja y sofisticada y no consiste simplemente en inundar los diversos medios de piezas relacionadas con una misma historia, sino que se debe proporcionar al usuario diferentes puntos de entrada” (Tubau, 2011:331). Para este propósito se emplean piezas muy heterogéneas en forma, contenido y estrategias empleadas, lo que lleva a Scolari (2013: 49) a afirmar que “todos estos textos, adaptaciones o expansiones terminan funcionando como puertas de entrada al universo narrativo [...]; incluso los textos comprimidos, desde un avance hasta una recapitulación, pasando por las adaptaciones que eliminan personajes o situaciones”.

La Lego Película fomenta la navegación transmediática al ofrecer diferentes productos relacionados entre sí a partir de los elementos que conforman cualquier ficción, mencionados en varias ocasiones en capítulos anteriores. La existencia de sets, videojuegos, libros, webs con juegos y actividades, y otros productos derivados como el videojuego *LEGO Dimensions*, permite acceder a múltiples piezas basadas en ese universo ficcional y ponerlas en relación a través de muy distintas estrategias. En este sentido, favorece la exploración a través de esas distintas piezas, apoyada en todo momento por puntos de entrada que dan a

conocer otros productos que guardan relación con la ficción y ofreciendo las claves para acceder a ellos.

Cabe diferenciar entre dos tipos de puntos de entrada a los productos: aquellos relativos al contexto de *La Lego Película*, concibiéndola como una franquicia propia y única, y aquellos otros que amplían su ámbito de influencia a otras franquicias que, de un modo u otro, forman parte de ella. Así, en el primer caso se trataría de todos aquellos productos que se basan en elementos de la propia película, mientras que en el segundo tendrían también cabida aquellos que, pese a no aparecer directamente en ella, guardan una estrecha relación con algunos de los que sí lo hacen. De este modo, por ejemplo, tendrían cabida tanto productos relacionados con personajes como Harry Potter⁸⁷, protagonista de la saga a la que pertenece Dumbledore, que aparece brevemente; localizaciones como Gotham City, la ciudad ficticia en la que se desarrollan las historias de Batman; situaciones similares a las diatribas que se muestran entre Superman y Linterna Verde, de las que dan buena muestra varios cómics y episodios de series animadas que reúnen a estos dos personajes; u objetos como los propios ladrillos de construcción, presentes en los videojuegos, series y películas de las franquicias licenciadas.

A través del acceso a estos distintos productos, los consumidores llevan a cabo innumerables modalidades de acceso y uso, convirtiéndose así en *vups* que ponen en relación sus distintas dimensiones como espectadores, usuarios y jugadores. Se produce de esta forma una interrelación de los modos de consumo y los modos de la historia, dado que cada uno de los productos posibilita formas de relacionarse con las ficciones contenidas en base a las potencialidades que posee y explota cada uno de los soportes que dan acceso a las piezas. Las narraciones y sus elementos actúan como hilo conductor a través de esas distintas plataformas, otorgando coherencia y contribuyendo a la forma que tienen los consumidores de

⁸⁷ Harry Potter iba a aparecer en un principio, puesto que su presencia estaba contemplada en una versión primigenia del guion, pero finalmente se descartó, tal y como se recoge en artículos especializados como: <http://screencrush.com/indiana-jones-harry-potter-lego-movie/> (Consulta: 14/10/2016) y <http://www.filmdivider.com/616/the-lego-movie-we-didnt-see-with-indiana-jones-harry-potter-and-a-love-of-kubrick/> (Consulta: 14/10/2016)

concebir las historias que les son relatadas. Este acceso a otros productos resulta fundamental desde el punto de vista de la construcción de sentido, puesto que en las narrativas transmediáticas el significado cambia con la exploración (Pence, 2011). Mediante la navegación que realiza cada consumidor, éste va generando un discurso propio que depende de las piezas a las que ha ido accediendo y del orden en que lo ha hecho.

Los puntos de entrada, conforme a todo lo expresado, desencadenan el primer acceso y posibilitan que una persona conozca una franquicia que le era desconocida, entrando en contacto con ella. Por tanto, mientras que el *tiering* entronca con la fidelización, los *points-of-entry* están relacionados con lo que podríamos llamar *discovering*⁸⁸. A diferencia de los puntos de entrada, que dan a conocer a los espectadores, usuarios o jugadores potenciales una franquicia, las pistas migratorias favorecen el desplazamiento hacia otras piezas con el fin de satisfacer algún tipo de interés –obtención de informaciones, resolución de enigmas, interacción con los elementos del *storyworld*, etc.– propiciado a través de un producto que actúa, en cierto modo, como plataforma de redireccionamiento. Se trata, al fin y al cabo, de “construir brechas estratégicas para evocar un sentido de incertidumbre, misterio o duda en la audiencia”, utilizando para ello “referencias a personas, lugares o eventos externos que proveen pistas acerca de la historia de los personajes y de su mundo”, lo que “genera un empoderamiento en la audiencia para completar los huecos” (Long, 2007: 53). En este sentido, los productos que fomentan un consumo más pasivo, como las películas o las series de televisión, pueden actuar como pistas migratorias a otros que posibiliten un consumo más activo, como videojuegos y otros tipos de juego como los de mesa o las *trading cards*.

Con independencia de las distintas pistas migratorias que forman parte de los productos asociados a *La Lego Película*, desde un punto de vista ficcional y narrativo, la migración más importante que fomentan tiene que ver precisamente con la invitación que desde cada una de ellas se hace a los *vups* a que viajen a mundos de fantasía a través no solo de su imaginación sino también de las múltiples posibilidades para crear que se les ofrecen. Y respecto al lugar que ocupan en este sentido los puntos de entrada, es importante destacar que, en este

⁸⁸ Neologismo acuñado por el autor de esta investigación.

contexto, se produce un acceso a través de modos (*across media modes*) y también de narraciones (*across story modes*). La afinidad que sientan los *vups* por unas determinadas plataformas mediáticas repercutirá en el acceso que realicen de unos u otros productos, del mismo modo que lo hará la predilección por una u otras historias. Así, si son aficionados a los videojuegos, es altamente probable que *La Lego Película* actúe como punto de entrada al propio videojuego de la película o a otros pertenecientes a LEGO. Sin embargo, si son seguidores de Batman, el acceso estará condicionado por las distintas historias que éste protagoniza, por lo que, en el caso de acceder a videojuegos lo harán por el personaje y no tanto por la plataforma, pudiendo así acceder tanto a los juegos de *LEGO Batman* como a los de *Batman: Arkham Asylum*, *Batman: Arkham City* o *Batman: Arkham Knight*.

Por otro lado, cabe destacar que LEGO apela a través de los puntos de entrada y las pistas migratorias a públicos de toda edad y género, tanto a través de su sistema de juego más extendido como de otras prácticas como el juego serio o la mediatización de sus productos. Tanto es así que, entre sus productos más recientes, pueden encontrarse juegos de cartas y de mesa orientados a personas afines a las mecánicas de estrategia, videojuegos de carreras de coches o una serie de animación pensada especialmente para público femenino.

A pesar de encontrar las mini-figuras de muñecas demasiado similares a las muñecas Bratz, Díaz da la vuelta a este parecido para argumentar que en realidad el tema *Friends* 'es una gran herramienta para luchar contra los juguetes estúpidos, una alternativa para los padres de cara a mover a las niñas desde las Bratz hasta la inteligencia... Se trata de una puerta trasera. (Johnson, 2014: 95)

El tema *Lego Friends*, que buscaba alcanzar al público femenino bajo la creencia de que éste no empatiza con otros temas que resultaban poco atractivos para ellas, generó no poca controversia por este mismo motivo. Fue interpretado negativamente, siendo considerado como una cesión de la marca ante los estereotipos de género, estableciendo una diferenciación frente a otros temas considerados masculinos como *Legends of Chima* o *Ninjago*, que también cuentan con productos asociados como series de animación, largometrajes *direct-to-video*, libros y videojuegos. Por este motivo, a pesar de que Johnson (2014) hable de

forma específica del tema *Lego Friends*, podría extrapolarse este planteamiento a otros temas, desde *Lego Mixels* hasta *Lego Architecture*, pensados para públicos más infantiles y adultos, respectivamente.

Estas distintas piezas condicionan enormemente la manera en que los consumidores realizan esa navegación y experimentan las distintas prácticas que van realizando en cada una de las plataformas accedidas. De hecho, tal y como afirma Landay (2014), el modo en que juegan con juguetes se ve influido por las experiencias que han tenido en otras plataformas, sean libros, revistas, películas, series de animación o videojuegos. En este sentido, y siguiendo a esta profesora de Estudios Culturales de la Universidad de Berklee, podría considerarse lo siguiente:

Cada experiencia se puede describir en términos de la plataforma mediática en que se produce, y la forma en que está limitada por la estructura y las potencialidades de ese medio concreto. Y cada una de ellas podría fusionarse con, o ser entendida a través de, la ventana transmedial que suponen las demás experiencias, como si no hubiese rampas ni escaleras entre las plataformas. Además, están destinadas a ser las puertas de enlace de una experiencia a otra. (Landay, 2014: 72)

La relación existente entre estas distintas “ventanas transmediales” posibilita así que las múltiples vivencias se coordinen y complementen para favorecer, tal y como se defendió con anterioridad al hablar de los *story bricks*, una experiencia compleja y completa que se ve enriquecida por los distintos aportes que realiza cada una de las piezas, sean éstas narrativas o no. De este modo, se hace posible que el *storyworld* sobre el que se fundamenta toda la propuesta tome forma a través de contenidos y contenedores heterogéneos que, con todas sus diferencias de enfoque y ejecución, resulten conciliadores y acaben siendo asumidos como parte indiscutible de una misma franquicia.

3.4.3 *Storyworld: world-building*

Sin lugar a dudas, una de las cuestiones que más interrogantes genera en términos de construcción del universo de LEGO a través de sus distintos productos tiene que ver con su capacidad para respetar las leyes de los distintos

mundos al ponerlos en relación dentro un mismo universo. La estrategia llevada a cabo por *La Lego Película* de generar una historia en la que se fusionan personajes procedentes de diferentes franquicias –en algunos casos, incluso opuestas, como Marvel y DC Comics– obliga a pensar no solo en el aspecto comercial, tomando como referencia estrategias como el *co-branding* (Wooten, 2013; Geraghty, 2014) o el *transbranding* (Hills, 2016), sino también en el narrativo.

Esto se hace especialmente evidente en los videojuegos y, más concretamente, en el citado *LEGO Dimensions*, que pone en juego prácticas que como Hills reconoce, asociándolo a ese concepto de *transmarca*, “combinan el juego háptico y digital al tiempo que fusionan diversas marcas” (Hills, 2016: 11), ofreciendo un espacio abierto para la creación de infinitud de relatos basados en personajes, localizaciones, objetos y sucesos de cada una de las ficciones integradas en él.

No es un único *storyworld* lo que se expande a través de juguetes y juegos; son múltiples mundos (*Los Simpsons*, *Scooby Doo*, *El Mago de Oz*, *Batman*, *La Lego Película*, *Regreso al Futuro*, *El Señor de los Anillos*, etc.), cruzados jovialmente, planteando preguntas acerca de si es posible, y cómo, que la autenticidad de esos distintos mundos se conserve. (Harvey, 2015: 3-4)

Este juego plantea un *setting* o escenario que se ve conformado por un nivel principal al que pertenecen las localizaciones, que permiten crear una arquitectura y una ambientación específicas a través de edificios, vehículos u objetos. Asimismo, se ve constituido por otro nivel que no puede ser considerado secundario pero sí dependiente del anterior, al que pertenecen los personajes que habitan esos escenarios, que serán quienes aporten la dimensión estrictamente narrativa a través de los diferentes acontecimientos que protagonicen.

Este interés en los mundos, en lugar de simplemente en las narraciones que tienen lugar en ellos, es un fenómeno más reciente. La creciente cantidad de estudios académicos acerca de las narrativas y los mundos transmediales revela de qué manera los escritos precedentes se han centrado en medios específicos, y lo limitado que puede resultar el punto de vista crítico derivado de tal énfasis. Existe un cambio en los estudios mediáticos, que ahora contemplan los mundos y las franquicias como el foco de interés. (Wolf, 2015)

La puesta en relación de esos distintos mundos se ha convertido así en un aspecto destacado de los estudios llevados a cabo por multitud de académicos pertenecientes a muy distintas áreas de conocimiento. No es de extrañar que así sea si se tiene en cuenta que muchas de las historias más célebres se basan en la confrontación de mundos, o en la escisión de un único mundo en varios que acaban viéndose igualmente enfrentados; algo que ocurre también en *La Lego Película*. Muestra este hecho la escena de la película, y su correspondiente *cut-scene* en el tercer nivel del videojuego, en la que Supercool le cuenta a Emmet cómo todas las series convivían en el mismo mundo hasta que Megamalo lo compartimentó, arrestó a los maestros constructores que andaban siempre modificándolo y, con ayuda del Kragle, se hizo con el control total. Una escena en la que, además, Supercool menciona algo tan importante como que solo la pieza de resistencia puede acabar con el dominio que ejerce Megamalo y devolver la libertad al mundo. Esta leyenda, que sirve de detonante y *background* de la historia, guarda relación con otras muchas sobre las que se erigen numerosas franquicias, entre las que destaca *El Señor de los Anillos* y otras ficciones que continúan, en cierto modo, su legado, como *El cristal oscuro* (*The Dark Crystal*, Jim Henson y Frank Oz, 1982), que el estudioso Geoffrey Long analiza en su tesis doctoral *Transmedia Storytelling: Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company* desde un punto de vista transmediático.

Con independencia de las evidentes resonancias de otras ficciones, lo que resulta especialmente significativo de esta historia es su capacidad para definir la franquicia transmediática, entendida como un universo conformado por varios mundos que entran en relación gracias a la construcción de interrelaciones entre ellos, en gran medida, por parte de sus propios visitantes –que no habitantes–, muy a pesar de las reservas y prohibiciones por parte de las corporaciones, que desean acaparar todo el control de ese cosmos y eliminar cualquier posibilidad de reinterpretación por parte de la audiencia, fijando unas reglas inamovibles que, en el caso de modificarse, solo atenderían a intereses de la propia empresa.

El proceso de *world-building* se basa en la puesta en relación de mundos ficcionales no coincidentes con los relativos a las franquicias representadas. Si bien aparecen elementos identificativos de los mundos en los que se desarrollan las historias de franquicias como las de *Batman*, *Star Wars* o *Harry Potter*,

fundamentalmente personajes y objetos, no aparecen representadas ni aludidas las localizaciones a las que éstas pertenecen, que en los casos mencionados, por ejemplo, podrían ser Gotham City o la Mansión Wayne, la Estrella de la Muerte o la cantina de Mos Eisley, o el castillo de Hogwarts o La Madriguera. La historia se desarrolla en varios mundos inventados como son Ladriburgo, el Lejano Oeste, Media Zelanda, Nube de la Tierra Cucu y Octan. Sin embargo, atendiendo al mapa que posee Megamalo en su sala de juntas, tal y como puede apreciarse en un *flash-back* de Super Cool, el universo de *La Lego Película* está conformado por los siguientes mundos: Bricksburg (Ladriburgo), Atlantis, Dino Island, Cape Space, Pharaoh's Quest, Middle Zealand (Media Zelanda), The Old West (El lejano oeste), Pirate's Cove, Viking's Landing, Vladek's Realm, The Forest of Obsolete Products, Octan HQ y Technic Mecha Mine, a los que habría que sumar el mundo secreto de Nube de la Tierra Cucu. Este hecho refuerza la idea de que existe un universo propio asociado a *La Lego Película* en el que, incluso aquellos mundos que no se exploran en el largometraje, se presentan como áreas existentes –de hecho, localizadas en ese mapa– y, por tanto, repletas de posibilidades. Y, del mismo modo, es muy representativo el hecho de que dicho mapa no se muestre completo, dado que fuera de sus límites existen otros terrenos de juego, como demuestra igualmente la existencia de un mundo como el de Nube de la Tierra Cucu, “en el que las reglas, los límites, los bigotes poblados y la hora de dormir no existen” y al que “solo se puede llegar en arcoíris”⁸⁹.

Con todo ello, este universo y sus distintos mundos introducen elementos inéditos y otros pertenecientes a otras ficciones ya existentes pero, en cualquier caso, presentan una narrativa propia que se organiza alrededor de esa historia construida a través del modelo que el guionista Kurt Vogler (2002), partiendo de las teorías establecidas por el escritor Joseph Campbell (1949) acerca del llamado monomito o mito único, denomina “el viaje del héroe”. En este sentido, Emmet se presenta como el personaje que mueve la acción, desde que se ve envuelto en el detonante de la historia hasta que, atravesando las distintas doce fases que constituyen este viaje, acaba alcanzando el éxito de su empresa y regresa, nunca mejor dicho, al hogar. Llegado ese momento, el niño, representación real del

⁸⁹ <http://www.lego.com/es-es/movie/explore/worlds/cloud-cuckoo-land> (Consulta: 09/09/2016)

protagonista de esa aventura heroica, acaba restaurando el orden y permite que la historia se resuelva satisfactoriamente.

A raíz de todo lo expuesto, parece necesario resaltar que Landay (2014: 61) considera que cuando se trata de mundos transmediales, el acento recae en el proceso de *world-building* en lugar de en el de *storytelling*, logrando que los personajes, las localizaciones y los objetos sean todos ellos elementos importantes para disfrutar el fenómeno transmediático. Aunque muy acertados, estos enfoques corren el riesgo de, al reconocer la preeminencia de los mundos, eclipsar a los agentes que los habitan; lo cual, en el caso de LEGO, aún se convierte en una cuestión de mayor importancia. Por ello resulta tan importante el hecho de que, frente a ese enfoque *mundocéntrico*, Guerrero-Pico (2015: 734) defienda la naturaleza *caractercéntrica* de las ficciones generadas por los fans de cualquier franquicia, lo que permite que el personaje actúe como “puente que une la expansión narrativa creada por el fan escritor con el universo canónico en el que se inspira”.

Esta creencia, aplicada aquí a la *fanfiction*, puede ser aplicada a otras prácticas llevadas a cabo por los *prosumidores*. Pensándola en el contexto de las creaciones con productos de LEGO, Bartneck, Obaid y Zawieska (2013) consideran que la pieza central de cualquier set tiene que ser la mini-figura, pues permite a los niños poblar los mundos que construyen con agentes que, mediante el fenómeno de la proyección, les permiten habitarlos viéndose ellos mismos representados en esos protagonistas. Una centralidad tal que la presencia de unos u otros personajes en los distintos sets condiciona las posibilidades de recrear historias procedentes de medios existentes. Ejemplificándolo con los sets pertenecientes a los temas de *El Señor de los Anillos* o *El Hobbit*, Baker (2014: 43) explica que, dado que la mayoría incluyen al menos una mini-figura exclusiva, la mimesis de las escenas cinematográficas a través de los juguetes de LEGO se ve condiciona por la posesión de unos sets u otros; más aún teniendo en cuenta que, con demasiada frecuencia, en dichos sets no se incluyen todos los personajes que aparecen en las escenas de las películas en que se basan.

En los sets pertenecientes a otros temas, incluido el de *La Lego Película*, sucede esto mismo, con idénticas implicaciones. Lo recreado, así como lo inventado, se ve limitado o potenciado por la cantidad de sets de los que el consumidor dispone. En la película, de hecho, Finn puede desplegar esa historia

tan compleja, que conecta mundos y franquicias, porque dispone de una gran cantidad de productos de LEGO que los representan. Este hecho, no deja de dar, en parte, la razón a quienes afirman que la estrategia llevada a cabo no puede negar su motivación comercial, aunque vuelve a poner de relieve que no puede disociarse del interés que encierra de cara a potenciar la creatividad de los prosumidores.

Modulares e intercambiables en términos tanto a nivel tanto de *intra-set* como de *inter-set*, podría ser axiomático asentar que LEGO está configurado para fomentar la creatividad. [...] La tensión entre lo explícito, las instrucciones oficiales, y lo tácito, el potencial latente para la recreación no oficial, explica la popularidad imperecedera de LEGO. Posibilita una experiencia creadora; eso es *world-building*. (Baker, 2014: 50-51)

Si eso es de lo que trata, en definitiva, la construcción de mundos, el lugar que ocupa el consumidor, como creador, es completamente fundamental. Él ocupa, sin duda, un rol protagonista, pudiéndosele considerar incluso el auténtico centro, por delante del mundo y los personajes, del proceso de creación. Sin su presencia, podría decirse, ninguna de esas prácticas de *world-building* podrían llevarse a cabo. Se hace imprescindible así realizar una introversión que permita extraer los conocimientos y las motivaciones del consumidor para exteriorizarlas a través de los juguetes de LEGO, puesto que “la construcción de sentido tiende a ser centrípeta, introspectiva, ahondando en las motivaciones de personajes y pasando por las del propio fan autor” (Guerrero-Pico, 2015: 739). En *La Lego Película*, esto mismo se ve representado en el personaje de Finn, que recrea una historia ficticia que, tal y como se expuso, refleja sus propios deseos e inquietudes, generando un interés por parte de la audiencia por ambas historias y conectando de manera peculiar esa narración central con sus distintas narraciones colindantes.

3.4.4 *Transmedia storytelling: macrostory y engagement*

Las narrativas transmedia y sus distintas mecánicas de funcionamiento fueron tratadas con cierta profundidad en el Capítulo 1, poniendo en evidencia algunos de los motivos que las convierten en una acertada respuesta a los

cambios que se han producido en la sociedad actual. Carlos Scolari (2013: 222), uno de los mayores estudiosos de este fenómeno en el que, con anterioridad y de manera bastante significativa, se ha apoyado la presente investigación, llama la atención sobre el hecho de que “las audiencias del broadcasting eran *media-centered* mientras que ahora se han convertido en *narrative-centered*”. Este interés por la narración, que ya se identificaba a principios de siglo como un enorme potencial desde una perspectiva educativa (Mort, Callaway, Zettlemyer, Lee y Lester, 1999), implica que, seducidas por las ficciones representadas en las distintas plataformas, las audiencias se desplacen de unas plataformas a otras, adoptando diferentes grados de implicación que, en orden ascendente, podrían ser categorizados bajo las etiquetas espectadores, comprometidos y prosumidores (Scolari, 2013). Así, el grado de implicación de estos consumidores, más cercanos en unos casos al rol de espectadores y, en otros, al de *espect-actores*, condiciona inevitablemente el modo en que se relacionan tanto con las plataformas como con los contenidos, viviendo experiencias diferenciadas en función del momento, el lugar y la modalidad de sus accesos.

La información previa de que disponen los consumidores, en el momento de acceder a un determinado contenido, acerca de la franquicia a la que éste pertenece, incide en su interpretación de esa pieza concreta y de la totalidad del puzle del que forma parte. Esto puede observarse claramente en *La Lego Película*, en la escena que revela el segundo nivel de *storytelling*, que se convierte en uno de los mejores usos de las *additive comprehension* que se hayan utilizado en el cine, salvando las distancias con el muy reconocido sueño del unicornio de la versión del director de *Blade Runner* (Ridley Scott, 1992). Funciona también porque, al fin y al cabo, lo que se está poniendo en práctica es un recurso tan antiguo como la *agnosis* (también denominada *anagnórisis*) o revelación, que en este caso concreto está dirigida al espectador pero también a “uno o varios personajes que vivían en la ignorancia” (Tubau, 2015: 189). De hecho, precisamente afecta de manera tan profunda porque apela directamente a los individuos, a sus deseos por estrechar lazos con esa ficción que les invita a formar parte.

Las personas cuentan y recuentan historias que aman porque eso es lo que los humanos hacen. Si la historia es suficientemente significativa, un acceso superficial no les dejará satisfechos. Querrán profundizar. Querrán

imaginarse a sí mismos en ella, volver a contarla, hacerla propia. (Rose, 2011: 97)

Se produce así una llamada a la acción o *call to action* (CTA), que busca involucrar a las audiencias a través de tres fases: detonación (se prepara y motiva la participación), remisión (se brinda toda la información para que la audiencia pueda participar) y recompensa (se reconoce el trabajo de las audiencias y se las premia). (Scolari, 2013: 90). Aunque en *La Lego Película* no se ofrece directamente la posibilidad de participar y ser recompensado, cabe señalar que se organizó un concurso auspiciado a raíz de ésta en el que se invitó a los fans de LEGO a crear pequeñas películas, siendo incluidas las ganadoras en la edición videográfica en DVD y Blu-ray del largometraje.

Este tipo de estrategias, que buscan implicar a los seguidores, no hacen sino que reforzar los apoyos con que cuentan muchas veces los llamados productos convergentes de una narrativa transmedia, que se expanden y promocionan a través de esas piezas con un carácter más secundario. En ocasiones no existe una *macrostory* o pieza dominante claramente identificable, distinguible de los *satélites* o piezas accesorias, pese a que resulte obvio que no todas las piezas poseen la misma relevancia. No es posible, por tanto diferenciar entre el modelo de la nave nodriza con sus extensiones, que menciona Jenkins (2007), y el de la flota intergaláctica, que se convierten en dos clasificaciones ciertamente reduccionistas pero enormemente útiles a la hora de considerar las estrategias narrativas y comerciales que llevan a cabo.

En el caso de las franquicias cinematográficas, el primer largometraje estrenado en salas suele actuar como nave nodriza, como medio de partida desde el que se expanden el resto de piezas y en el que acaban convergiendo. En el caso de *La Lego Película*, resulta obvio que es el propio filme lo que desencadena, refuerza y expande las derivaciones, siendo la primera pieza lanzada dentro de la particular franquicia y el que la presenta con sus leyes y componentes. Sin embargo, no siempre es la primera pieza lanzada la que asienta las bases de una franquicia y le da consistencia, lo cual no evita que pueda ser considerada la pieza maestra por pleno derecho.

La nave nodriza de una narración transmedia no ha de ser necesariamente el primer texto en orden cronológico, pero sí suele ser el que presenta todos los

elementos fundamentales de la narrativa, de ahí que sea aquel del que se nutren de alguna manera, al que remiten, los demás textos del universo, el que expone de manera más acabada las líneas maestras del canon de la historia que se narra. (Rodríguez Ferrándiz, 2015: 32)

No obstante, de un modo u otros, parte de esa apuesta por el cine como medio convergente tiene que ver con su carácter espectacular, en tanto que la gran pantalla no ha perdido por completo su capacidad para convertirse en epicentro de muy distintos tipos de ficciones, ya sea actuando como producto seminal que favorece el desarrollo de una franquicia, o como pieza que toma ventaja de la existencia de una franquicia exitosa y ofrece un acontecimiento destinado a aunar en la sala de cine a aquellos que le han otorgado tal prestigio. Esto, que recibe el nombre de *tentpole*, no es sino un contenido relevante que, asociado a un medio concreto, da soporte a otras piezas que, coordinadas con él, generan una gran experiencia, como ejemplifica Davidson (2010: 9-10) a través del primer largometraje de Star Wars:

Esta película fue el *tentpole* que dio soporte a todos los juegos, películas, juguetes, sitios web, dibujos animados, libros y cómics que la siguieron. Estos *tentpoles* pueden funcionar de dos maneras. Pueden ser una gran experiencia (normalmente, una película o una serie de televisión) o varias pequeñas experiencias que trabajen conjuntamente (libros, cómics, etc.). (Davidson, 2010: 9-10)

Asimismo, el cine presenta una naturaleza especular, en tanto que actúa como reflejo a varios niveles: reflejo del autor, de la sociedad, del propio discurso, del público..., y del propio espectador, que se expone ante una pantalla que, con frecuencia, le devuelve una imagen que guarda mucha similitud con su persona. Además, actúa como espejo dentro de la obra, estableciendo una interesante relación entre los diferentes elementos que contiene y el modo en que se interpretan dentro de la propia obra, y también en relación otras obras, generando interesantes diálogos entre ellas.

La filóloga Elisa Martínez Garrido diferencia, en el artículo "Algunos aspectos de la especularidad narrativa: la identificación en la identificación, la literatura en la literatura" (1984), entre la especularidad intratextual y la especularidad intertextual. Resulta curioso al hilo de estas afirmaciones que en el

largometraje *Los Muppets* (*The Muppets*, James Bobin, 2011) se muestre el desdoblamiento de la ficción –y, podría decirse incluso, de la franquicia–, personalizada en su personaje protagonista, a través de una escena musical en la que Walter se ve mira en un espejo y ve a su yo humano reflejado en él, cuestionándose acerca de su identidad. Resulta muy interesante porque recoge una de las ideas más interesantes relacionadas con las franquicias transmediáticas: la imposibilidad de separar completamente las distintas representaciones de los personajes, que pueden tomar forma de dibujos animados, modelos tridimensionales o personas reales.

Dejando a un lado el tema de la canonicidad (nadie se va a preguntar si la aparición de Batman o Gandalf en *La Lego Película* afecta al canon de ninguna de las franquicias de origen), la mini-figura evoca no obstante a los personajes modelados, que son más que simples muñecos ataviadas con ropas, puesto que no tienen otra identidad fuera de los personajes que representan, más que su propio estatus general como mini-figuras. (Wolf, 2014: xxiii)

De este modo, se logra mantener la continuidad; fundamental, una vez más, en el contexto del *transmedia storytelling* en relación a esos conocimientos que el consumidor atesora con respecto a la franquicia. Por ello, para valorarla debidamente en este sentido, podría diferenciarse entre dos tipos de continuidad⁹⁰, como son la experiencial –*experiential continuity*–, que enlaza con las prácticas *across media modes*, y la narrativa –*narrative continuity*–, vinculada a las *across story modes*. Mientras que la primera consistiría en expandir el alcance de un producto a través de obras o prácticas asociadas a su consumo que no tuviesen una naturaleza narrativa o en las que los procesos de *storytelling* no ocupasen un lugar central, en la segunda sí sería necesario que la narración tuviese una importancia destacada. Mientras que “la continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de las que han tenido lugar previamente y modifica, en cierto modo, a las que las suceden” (Dewey, 1997: 35), la continuidad de la narración implica que existe no solo una prolongación de las prácticas en

⁹⁰ Tipología acuñada por el autor de esta investigación con el propósito de dar nombre a las diferencias e implicaciones de estos tipos de continuidad.

término experienciales sino también narrativos, permitiendo que el *storytelling* propicie “espacios seguros para los estudiantes y les faculte para experimentar con la forma” que adoptan los relatos (Chess y Booth, 2013: 1016), dando así lugar a espacios de afinidad, fenómeno que será trabajado en el Capítulo 4.

En los videojuegos, por ejemplo, la narración puede poseer una importancia fundamental si el jugador desconoce la historia que se relata, pues será precisamente lo que dé sentido en muchos casos a sus intervenciones. Sin embargo, para aquellos otros jugadores que sí son conocedores de la historia relatada, la importancia de la narración será secundaria, pues el verdadero aliciente será poder acceder a ella a través de otros modos distintos al consumo lineal y monomediático. En tanto que se trata de productos interactivos con unas particularidades muy marcadas, posibilitarán “renovar la propiedad, permitiendo que los niños se sientan más comprometidos afectivamente con unos personajes que viven entre ellos” (Hills, 2016: 15).

Sin embargo, también en otros medios más tradicionales como los libros o cómics, estos fenómenos se cumplen de forma muy parecida. En libros ilustrados o cómics, así como en novelas o audiolibros, el modo de acceder a la historia puede convertirse en un aspecto clave desde una perspectiva experiencial. Basta pensar en las novelizaciones o adaptaciones al cómic, u otras formas similares de literatura como los libros ilustrados, de películas, que permiten disfrutar de la historia de una forma bastante diferente, influenciada de forma irremediable por el conocimiento previo que se tenga de la misma. Si se tiene en cuenta que las propias formas de expansión (*media y story modes*) pueden ser coincidentes, resulta inevitable considerar que, por extensión, puede darse igualmente la existencia de ambos tipos de continuidad en un mismo producto. Sin embargo, a pesar de que las categorías empleadas sean acertadas para definir estos fenómenos, resulta inevitable no hacer mención explícita de una cuestión terminológica que afecta a la continuidad: la asunción de que se trata de una continuidad en el más estricto sentido del término.

La Lego Película ha apostado por reunir en una misma ficción a personajes procedentes de diferentes franquicias con el fin de crear así un universo propio al que dar continuidad con secuelas y complementar mediante *spin-offs* que proporcionen información acerca de algunos de sus integrantes, complementando

así el conocimiento acerca de ellos, lo que repercute igualmente en los largometrajes que forman la *macrostory*. Esto es precisamente lo que lleva haciendo Marvel durante la última década, especialmente con *Los Vengadores*, aprovechando el nutrido *backstory* que ha construido a través de cómics, películas de animación y varias series animadas como *Los Vengadores (The Avengers: United They Stand, Ron Myrick, 1999-2000)*, *Súper Héroe Squad Show (The Super Hero Squad Show, Cartoon Network, Patty Shinagawa y Mitch Schauer, 2009)*, *Los Vengadores: los héroes más poderosos del planeta (The Avengers: Earth's Mightiest Heroes, Disney XD, 2010-2012)* o *Los Vengadores Unidos (The Avengers Assemble, Disney XD, 2010-2012)*. Ese Universo Cinemático, lejos de estancarse o tener previsto alcanzar su fin, busca expandirse a través de otras muchas fórmulas que lo hagan, si cabe, más complejo, para lo cual ya ha anunciado su intención de cruzarse ficcionalmente con otra franquicia de Marvel llevada recientemente a la gran pantalla con el largometraje *Guardianes de la Galaxia (Guardians of the Galaxy, James Gunn, 2014)*.

Los productos basados en *La Lego Película* no presentan una continuidad basada en la suspensión de la narración en unas piezas para retomarla en otras, sino que lo que abunda es la reinterpretación de las situaciones contempladas en el largometraje, lo que no hace sino reforzar la idea de que, indiscutiblemente, éste es el pilar o *tentpole*. La continuidad más estricta sí parece que se va a mantener, sin embargo, en la secuela y los *spin-offs* que tienen planteado lanzar en los próximos años. No obstante, las modalidades de juego que proporcionan los sets de LEGO del tema perteneciente a *La Lego Película* y, en realidad, también a los otros temas, que tienen igualmente cabida a partir del planteamiento de la cinta: los mundos pueden fusionarse.

3.4.5 *Transmedia play: inmersión e interactividad*

Una vez alcanzado este último epígrafe del presente Capítulo 3, cabe adentrarse en un aspecto que se ha ido trabajando desde diferentes aproximaciones pero no se ha abordado de manera tan directa como realmente exige; se trata del juego en relación con la inmersión y la interactividad. Aunque ya se han remarcado algunas de las principales diferencias existentes entre las obras cinematográficas y las videolúdicas, evidenciando algunas de sus

principales potencialidades e implicaciones en la experiencias de espectadores, usuarios y jugadores, resulta necesario hacer hincapié de forma explícita en la capacidad de intervención directa que ofrecen los videojuegos frente al medio cinematográfico que, salvo raras excepciones, anula toda posibilidad de participación activa.

Al estar privados en el cine de una participación performativa sobre las acciones de los personajes, nuestro espacio para la inferencia queda relegado a las consecuencias; por el contrario, en el videojuego, al poder participar performativamente de la acción, terminamos desplazando la inferencia hacia ésta y relegando a un segundo plano una plausible inferencia narrativa, muchas veces sólo constituida en motor de la primera, como la zanahoria para el burro, por una inclinación congénita del ser humano hacia las narraciones y su obligada clausura. (Navarrete, Gómez Pérez y Pérez Ruff, 2014: 435)

Esta imposibilidad de intervención del usuario supone además una importante limitación en lo que respecta al disfrute completo de la obra; o, mejor dicho, a la sensación que tiene el usuario de haber disfrutado de la obra en su totalidad.

Los espectadores de una película pueden verla de principio a fin y sentirse satisfechos de haberla disfrutado en su totalidad, pero un jugador de videojuegos debe tener a menudo unas ciertas habilidades para avanzar a través de los niveles más complejos del juego, y a veces existen ciertas fases y áreas del juego que quedan sin explorar incluso después de que el jugador haya accedido a ellas en varias ocasiones. (Wolf, 2001: 13)

Como dos medios con notables diferencias aunque, cada vez más, también con evidentes conexiones, el cine y los videojuegos alcanzan a públicos con inquietudes muy variadas pero no por ello opuestas. En muchos casos, los consumidores desean asumir el rol de espectadores y en otros, el de jugadores, buscando así en cada uno de los productos una experiencia concreta. Según Rose (2011: 98), “vivimos un momento en el que, dos modos de cultura popular están compitiendo por la supremacía: pasividad contra participación. *Massmedia* contra *deep media*”. Sin embargo, pueden ser vistos, más que como contrarios, como

complementarios, a pesar de que, en muchos casos, traten de unificar sus pretensiones narratológicas y ludológicas.

Hasta el momento, los juegos han intentado contar una historia extrayendo el elemento de juego, como sucede con Hideo Kojima y sus cinemáticas, o proporcionando un entorno en el que los jugadores generasen sus propias historias, como en *Los Sims*. Si los juegos pretenden contarnos una historia, necesitan siempre engancharnos emocionalmente. (Rose, 2011: 275-276)

En este sentido, a pesar de que la apuesta por una de las dos vertientes sea bastante clara, permanece latente ese deseo por despertar en el espectador o jugador la sensación de formar parte de una historia que se está desarrollando ante sus ojos, sea cual sea su capacidad de intervención en ella. “Estamos explorando un territorio desconocido, un vasto espacio liminal entre el puro juego y la vida seria. Éste es uno de los signos típicos del nuevo sistema lúdico, hábitat del *homo ludicus*” (Ortoleva, 2012). Así, la gamificación de las experiencias que vive el hombre contemporáneo le llevan a desear adentrarse en esos mundos que se despliegan al tiempo que éste los recorre, que van configurándose de forma incesante y acelerada, como si tuviesen vida propia. Se trata de mundos que se adaptan a su forma de recorrer los productos a su alcance, llevando cabo una suerte de apuesta *user centered* (Giomi, 2017) que permita que el usuario sea guiado pero se sienta, él mismo, guía de la experiencia vivida.

De algún modo, es como si el espectador/usuario/jugador transitase la famosa Zona de la película *Stalker* (Andrei Tarkovski, 1979), un lugar sobrenatural que cambia de aspecto y ve alteradas sus leyes cada vez que es visitado. “No existe un único recorrido, sino muchos, y cada jugador puede experimentar una secuencia narrativa diferente a la de los demás, incluso a la que él mismo ya ha experimentado” (Tubau, 2011:188), como la película demuestra que le sucede al propio *stalker*, cuya profesión no es otra que adentrarse en ese territorio vetado y, aprovechando sus conocimientos de cómo está configurado y funciona, que ha adquirido a través de sus múltiples adentramientos, guiar a aquellos osados visitantes que desean realizar una prospección, motivados por fines muy

heterogéneos⁹¹. De hecho, aprovechando esta metáfora, puede concebirse a esos *vups* como individuos que, denominándose a sí mismos artistas o profesores, desean alcanzar una habitación mitificada en la que se cumplirán sus más profundos deseos.

Por si no le basta con ser jugador, espectador, diseñador, guionista y protagonista, el usuario de un videojuego es también un explorador, no tan diferente de los del mundo real. Descubrir, investigar, recorrer los mundos virtuales es uno de los mayores placeres en los videojuegos. (Tubau, 2011:214)

Esa conexión con el mundo real es lo que posibilita no concebir este tipo de experiencias que viven los *gamers*, más esporádicos (*casual gamers*) o entregados (*hardcore gamers*), como totalmente ajenas al devenir de los acontecimientos sociales en sus distintas esferas. En definitiva, y siguiendo a Tubau (2011: 188), los jugadores “son buscadores activos de información y estímulos, exploradores inquietos de mundos que sólo pueden ser conocidos cuando se recorren”, algo que puede y debe ser aprovechado en ámbitos tan relevantes como el de la educación. Tal y como se verá en el Capítulo 4, la concepción del centro escolar y, más concretamente, el aula como un contexto cerrado y desconectado del mundo, debe ser entendido como un espacio de afinidad en el que el estudiante puede desarrollar prácticas relevantes que repercutan y estén a un mismo tiempo condicionadas por lo que sucede en el mal denominado exterior del ámbito educativo.

En relación a este último aspecto, resulta significativo el auge que han experimentado propuestas llevadas a cabo por Activision, Disney, Nintendo y ahora LEGO, consistentes en utilizar la realidad aumentada para convertir las figuras de acción de los personajes de cada uno de sus universos en personajes virtuales con los que jugar en un entorno virtual a través de videoconsolas

⁹¹ Las motivaciones de los personajes del filme son ciertamente diferentes de las que mueven a los personajes de la novela de ciencia-ficción de los hermanos Strugatski *Picnic extraterrestre* (1972) en que éste se basa, por no hablar de aquellas que ocupan al protagonista de la adaptación al mundo del videojuego *S.T.A.L.K.E.R.: Shadow of Chernobyl* (GSC, 2007).

portátiles y, sobre todo, de sobremesa. En el caso de LEGO, el juego ya comentado *LEGO Dimensions*, que lleva a cabo la estrategia *toys-to-life*⁹² siguiendo las propuestas de *Skylanders*, *Infinity* y *amiibo*, recoge, por una parte, todo el potencial narrativo de los universos y, por la otra, pone en práctica los diversos aspectos relativos al juego transmediático. Desde un punto de vista narrativo, *LEGO Dimensions* pone en relación un total de catorce franquicias diferentes⁹³ incrementando el valor que posee ese espacio virtual, concebido como un multiverso, lo que lo convierte en un fenómeno de gran alcance, que trasciende su mera pertenencia al ámbito de los videojuegos y atañe a otras formas vinculadas a la materialización de historias a partir de juguetes, como las películas de animación o las propias cinemáticas que se emplean en los productos videolúdicos.

La existencia tanto de *cut-scenes* dentro de videojuegos, como de *machinimas* generadas a través de situaciones jugables mediante los motores gráficos, resultn especialmente significativos. Estas creaciones de historias inéditas o recreadas a partir de los propios elementos del videojuego por parte de los usuarios tiene mucho que ver con la combinación de los roles de productor y consumidor en la industria del videojuego, que permite que el consumidor “pueda tomar el control del software e incluso subvertir, violar o cambiar sus significados” (Carbone y Ruffino, 2012). De este modo, ya sea a través de juguetes o elementos digitales, los personajes cobran vida de muy distintas formas, a través de su narrativización y la de los demás componentes asociados a ellos. A este respecto, Davidson (2010: 26) considera que “generar merchandising de una película, serie o libro es una manera efectiva de involucrarnos más en la experiencia mediática en la medida en que poseemos, literalmente, una pieza de ella”, afirmación que aún adquiere

⁹² Para conocer en qué consiste esta tecnología, resulta muy interesante el artículo Hye, Mi, Geun y Jee (2015). Kidult Contents Development using Mobile Augmented Reality. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S9), pp. 518-525, en el que se explican sus implicaciones a través del análisis de los casos mencionados. Disponible en: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/68325/55376> (Consulta: 23/09/2015)

⁹³ Entre estas franquicias se encuentran, además de *La Lego Película*, *DC Cómics*, *El Señor de los Anillos*, *El Mago de Oz*, *Los Simpson*, *Lego Ninjago*, *Doctor Who*, *Regreso al futuro*, *Portal 2*, *Los Cazafantasmas*, *Midway Games*, *Scooby-Doo*, *Lego Chima* y *Jurassic World*.

mayor importancia en el caso de las figuras de los juegos *toy-to-life*, en lo que la figura existe a dos niveles: físico y virtual. De hecho, considera que, por medio de estrategias afines a la persuasión y la fidelización, esos productos de mercadotecnia actúan, con respecto a los consumidores, como objetos coleccionables y como parte activa de su mayor implicación (Davidson, 2010), permitiéndoles crear momentos que no existían previamente (Tubau, 2011).

Esta última idea, que pone en valor de forma significativa el modo en que tal intervención puede desencadenar una participación activa e incluso creativa por parte del consumidor, entronca directamente con la visión que, partiendo de los cibertextos, aporta Aarseth (1997) al hablar de la literatura ergódica, que el teórico noruego diferencia de la no-ergódica en el hecho de que la primera demanda al lector que realice un esfuerzo a la hora de atravesar el texto, mientras que la segunda no le exige más que una serie de acciones mínimas, como pasar las páginas. Aunque toma como referencia la literatura al uso, defiende que las diferencias que existen entre los textos tradicionales y los textos interactivos obligan a que sean replanteados conceptos como la linealidad, la interactividad y la secuencialidad. La experiencia que proporciona un tipo u otro de textos se ve irremediamente condicionada por el modo en que están planteados en ellos esos tres aspectos, puesto que la intervención de los consumidores como protagonistas de la ficción a través de avatares que representan su yo en ese mundo virtual (Planells, 2015) no solo entraña formas diferentes de experimentar la ficción, sino que también implica en muchos casos un conocimiento mayor del universo que le da soporte, ya sea permitiendo la exploración de localizaciones, el encuentro con personajes inexistentes en el producto originario, o el hallazgo de informaciones bajo muy distintas formas.

Estas experiencias a través de una representación virtual del jugador repercuten en una doble incorporación, en tanto que “el jugador incorpora (en el sentido de interiorización o asimilación) el entorno de juego en su conciencia siendo al mismo tiempo incorporado en él a través de su avatar” (Calleja, 2015: 220). Precisamente, respecto a este fenómeno, el profesor de la Universidad de Copenhague Torben Grodal habla de tres formas de interacción en los videojuegos, siendo la primera aquella que relega al jugador al rol de testigo pasivo de los espacios, las acciones y los procesos, como si fuese el espectador de una película;

la segunda, la que se basa en una exploración activa de estos componentes, permitiendo que sean controlados completamente; y la tercera, aquella que no solo es activa sino también interactiva, en tanto que “el jugador tiene que realizar determinadas acciones en un tiempo dado para poder superar con éxito las distintas pruebas que se le presentan” (Grodal, 2013: 203). El videojuego de *La Lego Película* emplea estos tres tipos de interacción, puesto que utiliza cinemáticas, para contextualizar las misiones y ofrecer información relevante acerca del momento de la historia en que se ubican; misiones de exploración, que constituyen el verdadero núcleo del juego llevando al jugador a transitar los distintos espacios en busca de piezas con las que construir estructuras que sirvan a sus fines; y de objetivos preestablecidos, que hay que superar para así avanzar a través de los distintos niveles.

De este modo, *La Lego Película: El Videojuego* se convierte en una experiencia muy completa que, a través de estos tipos de interactividad y de las distintas técnicas que los apoyan, convierten al consumidor no en un jugador sino en un *viewer-user-player*. Aunque de forma virtual, el jugador utiliza los productos de LEGO representados de distintas formas, aunque haciéndole consciente en todo momento de que son dependientes de las leyes del propio universo ficcional de la franquicia, lo que le diferencia de la propuesta de *LEGO Dimensions*, en el que la sensación de poder alterar dichas leyes es muchísimo mayor. No es extraño que así sea porque, mientras que en *La Lego Película: El Videojuego* el jugador habita el *storyworld* ideado por Finn, sin posibilidad de intervenir directamente en su modificación o complementación, en *LEGO Dimensions* el terreno de juego no es un único mundo o universo sino un multiverso que, aunque dependiente de los diseños del villano Lord Vortech, el jugador puede ampliar a través de distintos paquetes que abren nuevas posibilidades. No obstante, estas diferencias residen únicamente en el modo en que transmiten la sensación de intervención al jugador, puesto que en ambos casos todo está perfectamente orquestado para que la historia se desarrolle de un modo preestablecido. Esa sensación se transmite a través de dos fórmulas: la que tiene que ver con el *storytelling* y aquella otra que se produce en torno a los productos comercializados a partir de los cuales ésta se despliega.

En cuanto a la narración que da soporte a cada propuesta, el videojuego de *La Lego Película* dota de interactividad y capacidad de participación por parte del espectador a la historia del filme, que utiliza el cruce de varias ficciones para conformar un universo propio caracterizado por la separación y la anulación de sus mundos de mano del villano Megamalo (Lord Bussiness en la versión original). Por su parte, *LEGO Dimensions* invierte este planteamiento y plantea una historia basada en la ruptura de los límites que separan a los universos por parte de un villano llamado Lord Vortech –que podría traducirse como el Señor Vórtice–, fusionándolos con la intención de acabar controlándolos a todos. Esta diferencia resulta fundamental porque ilustra de qué manera la búsqueda del orden, en el primer caso, o el desencadenamiento de la vorágine, en el segundo, pretenden en cualquier caso anular la voluntad de los habitantes de esos universos, convirtiendo al jugador –personificado en los protagonistas de sendos videojuegos– en el máximo responsable de que ese malévolo plan no llegue a buen término.

Por su parte, en cuanto a los productos comercializados, es bastante significativo que *La Lego Película: El Videojuego* sea un único videojuego, limitado a una única entrega sin expansiones, a diferencia de *LEGO Dimensions*, que cuenta con un paquete de bienvenida, y varios paquetes de tres tipos: divertidos, de equipo y de nivel. Estos tres tipos de paquetes remarcan la naturaleza modular de la propuesta, así como su apuesta total por la expansión y la continuidad tan propias de los fenómenos transmediáticos que, en este caso, adquieren forma de manera especialmente significativa en un mundo transmedial que pretende superar cualquier delimitación para convertirse en un multiverso transmedial sin precedentes en el ámbito videolúdico⁹⁴. Sin embargo, lo que resulta más interesante es que, al tratarse de un videojuego basado en tecnología NFC y Realidad Aumentada, esta sensación de modularidad se hace aún más representativa al tener que poseer los distintos elementos en formato físico para que cobren vida de manera virtual en el videojuego.

⁹⁴ Si bien es cierto que las propuestas de otros videojuegos *toys-to-life* como Nintendo Amiibo o Disney Infinity han llevado a cabo una estrategia muy similar al fusionar sus universos con la intención de hacerlos, precisamente, infinitos.

Con todo ello, la narración y su acogida en los productos, representan una jugabilidad que, pese a poner en práctica esos tres tipos de interactividad –dado que *LEGO Dimensions* también emplea cinemáticas, entornos explorables y objetivos a alcanzar–, se ve constreñida en base a las posibilidades que ofrecen en función del modo en que están programados y, por ende, predeterminados desde un punto de vista tanto lúdico como narrativo.

De esta manera, a pesar de que los videojuegos ofrezcan posibilidades de intervención muy valiosas, su nivel de intervención o *agency*, como la denomina Murray (1997), no puede competir con la libertad que proporciona el juego con juguetes. A pesar de que la recreación de LEGO pueda ser entendida como “una variante tridimensional de la *fanfiction* que describe Jenkins” (Baker, 2014: 50), lo que no deja de reforzar la idea de que el concepto de intervención ergódica antes introducido resulta acertado en relación a estas otras prácticas diferentes a las literarias, no cabe duda de que, de igual manera que ha de ser pensado de distinta manera aplicad al ámbito videolúdico, ha de hacerlo en el de la narrativización a través de juguetes.

Como señalan Toft Nørgård y Toft-Nielsen (2014), las prácticas con juguetes de LEGO pueden desencadenar tres tipos de juego, como son el transmitido, en el que se reproducen las situaciones contenidas en la pieza original; el transformacional, que las reinterpreta aun manteniendo las leyes del *storyworld*; y el trasgresor, en el que se alteran los principios asociados a cada franquicia y se recombinan de forma creativa e inédita. No es de extrañar, si se atiende al nombre del artículo en el que reflexionan acerca de estos aspectos, titulado “*Gandalf on the Death Star: Levels of Seriality between Bricks, Bits, and Blockbusters*”, que pongan en valor precisamente este tipo de juego. Retomando el filme *Stalker*, y siguiendo el análisis que hace de él el filólogo y poeta Antonio Mengs en su monografía homónima –*Stalker, de Andrei Tarkovski* (2004)–, podría ponerse en relación dicha trasgresión con la participación⁹⁵; participación tanto de los propios protagonistas

⁹⁵ Dicha obra contiene un capítulo llamado precisamente “Trasgresión y participación”, en el que el autor explica el modo en que la superación de las barreras que flanquean la Zona, permite a los personajes formar parte de la experiencia y traslada a la audiencia ese rol protagonista, “haciendo partícipe al espectador, tratando de borrar el límite entre éste y lo representado: convirtiendo en espejo la pantalla” (Menges, 2004: 54).

de la obra como de sus espectadores, en la medida en que “nosotros también salimos de viaje. Somos uno de ellos” (Dyer, 2013: 36).

En palabras de Toft Nørgård y Toft-Nielsen (2014: 176), “la cultura de juego digital actual ha cambiado la estructura de la serialidad digital –de la construcción de mundos franquicio-céntricos transmitidos corporativamente a los compartición de mundos juego-céntricos en constante transformación, hasta llegar al diseño de mundos jugador-céntricos trasgresivos”. Este cambio de paradigma, que estos autores asocian al ámbito de los videojuegos, trasciende su dimensión virtual y atañe a otras prácticas que se producen en el mundo real, logrando que ambas dimensiones estén relacionadas. Esto se debe a que “las prácticas de juego han cambiado a consecuencia de las experiencias transmediales de los niños; ellos pueden fusionar fácilmente experiencias virtuales, físicas, textuales y pantallizadas porque no les parecen tan dispares como, quizás sí, a sus padres o a generaciones anteriores”, lo que permite que vivencias que tienen lugar en ambas dimensiones –virtual y real–, estén “contenidas una dentro de la otra, entrelazadas, influenciándose entre sí” (Landay, 2014: 65-66).

Por todo ello, parece obvio que las nuevas generaciones requieren una alfabetización mediática distinta a aquella que se hacía necesaria hace apenas unas décadas, cuando como consecuencia de la eclosión de la red de redes los medios digitales crearon nuevas formas de consumir y producir contenidos, marcando de forma inevitable la configuración de las relaciones entre personas, influenciada enormemente por la mediatización de las experiencias y su dependencia de una conectividad que empezaba a ser constante e ineludible. Por este motivo, el siguiente capítulo se apoya en los distintos aspectos trabajados en estos tres primeros, que conforman la primera parte de la investigación, con el fin de dilucidar las características e implicaciones que presenta la alfabetización exigida en el siglo XXI y, con el fin de darle respuesta, generar un modelo que permita establecer un punto de partida válido para hacer más competentes a los públicos más jóvenes, tomando para ello ventaja de los fenómenos más recientes y trascendentes en los que, de un modo u otro, se hallan inmersos.

4. ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA

A la luz de los diferentes fenómenos que han sido puestos en valor en los tres capítulos anteriores –que conforman la primera parte de esta investigación–, queda patente el modo en que la sociedad contemporánea se ha visto influenciada por grandes cambios tecnológicos, nuevas tendencias de consumo mediático e innovadoras aplicaciones del *storytelling*. La toma de conciencia de todos estos cambios y las múltiples potencialidades que presentan, así como del gran valor que pueden llegar a aportar las narrativas transmedia y sus muy distintas manifestaciones, resulta fundamental a la hora de comprender de qué manera se encuentra configurado nuestro mundo y el diálogo que se establece entre sus habitantes. Esto se hace especialmente evidente si se remarca una vez más que, a pesar de que muchos de los aspectos contemplados no son del todo novedosos, no ha sido hasta hace apenas unos años cuando han empezado a ser tenidos en consideración, desencadenando así un aprovechamiento realmente consciente de sus numerosas oportunidades.

Partiendo del conocimiento que actualmente poseemos acerca de estos nuevos fenómenos, se ofrece una valiosa coyuntura para introducirlos en el ámbito educativo y así corresponder a los intereses y necesidades de los estudiantes del presente, garantizando la correcta aplicación de las dinámicas que ya se llevan a cabo en el aula e introduciendo otras nuevas que pueden resultar no solo enriquecedoras sino también, en un futuro próximo, imprescindibles. Con este fin, este cuarto capítulo pone en relación el *transmedia storytelling* y los *storyworlds* con el ámbito educativo, con el fin de acoger los principios básicos de estos fenómenos y estudiar el modo en que pueden ser aplicados en la educación, delineando las bases para la creación de un nuevo modelo de alfabetización que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

4.1 EL MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL

En la sociedad de nuestros días, los saltos generacionales son cada vez más pronunciados y repercuten de forma más evidente en el modo que tienen sus

integrantes de entender el mundo y su funcionamiento. Las innovaciones se suceden de forma vertiginosa e ininterrumpida, y los más jóvenes e integrados las asumen con la misma cadencia, cuando no son ellos mismos los que, con sus acciones y demandas, marcan el rápido ritmo que se debe seguir. Sin embargo, en muchos casos, se trata de una evolución de forma y no tanto de contenido, a veces incluso hueca y carente de reflexión.

Lo *trans* es ya hoy una colaboración y mezcla de diversos modos en interacción llegando al borrado de pertenencia y alcanzando un *corpus* de elementos universales propios y constitutivos de un modo especial de elaborar discursos del hombre postmoderno, sin importarle de dónde extrae y dónde lo emplea en busca de un enriquecimiento global, en algunos casos como fuente de una ignorancia global, en tanto que no siempre el uso de elementos de otros medios son pertinentes, favorecedores o conscientes y más propios de una cultura del caos gratuito, con la vacuidad de uso de los símbolos que ya no lo son, que dejan de serlo fuera de su contexto y paratexto. (Guarinos, 2007: 17-18)

La aparición de nuevos soportes y su adopción por parte de un alto porcentaje de sus usuarios potenciales no implica necesariamente un uso consciente y realmente trascendente. Por este motivo, se hace necesario encontrar fórmulas que, tomando ventaja del amplio despliegue tecnológico y de la gran acogida que ha contado por parte de los distintos usuarios, conviertan esas herramientas en valiosos recursos para la mejora de las estrategias educativas, acercándolas más a los discentes a través de usos similares a los que llevan a cabo fuera del entorno escolar y apoyándolas en contenidos que éstos no solo aceptan sino que siguen con gran interés a través de diferentes medios y modos.

Ante los nuevos escenarios que caracterizan la sociedad del presente, los enfoques educativos que funcionaron antaño exigen una marcada renovación. Kohlberg (1980), afamado psicólogo norteamericano y referente en el estudio de la educación moral, diferencia entre el enfoque académico tradicional y el enfoque tecnológico educativo. Mientras que el primero de los enfoques apuesta por la transmisión de conocimientos a través de los contenidos educativos de las asignaturas, el segundo se fundamenta en la transmisión de las habilidades y los hábitos necesarios para adaptarse a la nueva sociedad tecnológica. Si bien es

cierto que ambos enfoques –que el autor defiende en base a las investigaciones que llevó a cabo durante las décadas de los 60 y los 70–, resultan muy pertinentes, requieren de una progresión constante que permita adecuar los fines educativos a los distintos contextos y transformaciones sociales. Por su parte, Davini (1995) diferencia tres modelos de enseñanza en función del rol del profesor: el conservador, en el que el profesor es “un mero transmisor de contenidos”; el tecnológico, que concibe al profesor como “un especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas”; y el del profesional autónomo y activo, que, a diferencia de los dos modelos anteriores, no defiende la inculcación de saberes y habilidades *per se* sino que pone el acento en la capacitación de los alumnos para ser personas proactivas y resolutivas (Funes, 2005: 106). Atendiendo a esta clasificación, se hace necesario no solo que exista una transmisión de conocimientos y destrezas, sino que ésta esté inserta en un proceso de enseñanza “que estimule activamente el desarrollo a través de la presentación de problemas o conflictos resolubles pero genuinos [...], capaces de desencadenar el pensamiento activo de los niños” (Kohlberg y Mayer, 1972: 454).

Tanto los saberes como las competencias deben fomentar y desencadenar actitudes y acciones acordes a las realidades que presenta el mundo real. Concebir la escuela como un espacio desconectado del resto de emplazamientos en los que los alumnos desarrollan su actividad diaria es un gran error, en la medida en que corre el riesgo de atentar contra su mayor objetivo, que no es otro que formar a los estudiantes para que sean capaces de adquirir las actitudes y aptitudes necesarias para desenvolverse de forma satisfactoria en una sociedad que demanda capacidades bien distintas a aquellas que imperaron de forma moderadamente invariable en las sociedades predigitales.

La educación, en general, y el aprendizaje, en particular, es mucho más que recolectar conocimientos, o construirlos, debe abocarse a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que enfrentamos en las nuevas condiciones en que vivimos, por lo que se requiere movilizar toda la experiencia acumulada, los saberes de los distintos dominios de conocimiento, de las capacidades de acción, de interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de interacción social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica. De ahí

la necesidad de un nuevo modelo educativo basado en competencias. (García Retana, 2011: 2-3)

Esta apuesta por las competencias, que se desarrollarán debidamente en epígrafes posteriores, define con bastante acierto ese cambio de paradigma que se viene anunciando, aunque no termine de llevarse a cabo, desde principios de siglo. Un cambio que se caracteriza fundamentalmente por el cambio de roles de los distintos agentes educativos, la urgencia de aprender a utilizar de forma adecuada los nuevos medios, la conveniencia de instruir a los profesores y los alumnos para que sean capaces de formar parte activa y productiva de las múltiples dinámicas que se suscitan, y, especialmente, la necesidad de aproximar la escuela a otros ámbitos con los que guarda relación con el fin de que tome ventaja de sus estrategias e instrumentos y los dote de una dimensión didáctica que repercuta favorablemente tanto en el profesorado como en el alumnado. De hecho, no es casual el constante hincapié que se hace en la necesidad de implicar tanto a los docentes como a los discentes, ya que, como se verá en el presente capítulo, uno de los mayores retos que presenta la educación actual es lograr que exista una mayor proximidad entre los educadores y los aprendices.

Según Martí Lahera (2007: 28), “las principales características del aprendizaje propuestas en la contemporaneidad son opuestas a la educación autoritaria, paternalista y vertical. [...] Los educadores evolucionan de su posición directiva a constituirse en guías del proceso de aprendizaje”. Este cambio, por el que se viene abogando a lo largo de las últimas dos décadas en pos de la innovación educativa, se erige sobre la idea de que el profesor pierde su absoluta centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se convierte en un mediador o facilitador.

El profesor debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y explicador del modelo tradicional. Esto supone que pueda seleccionar adecuadamente los procesos básicos del aprendizaje en cada materia y subordinar la mediación a su desarrollo, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. (Gutiérrez Ofelia, 2008)⁹⁶

⁹⁶ http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/El_profesor_como_mediador.pdf (Consulta: 21/01/2017)

Pese a que se apoye otorgar un mayor protagonismo al discente, resulta obvio que se requiere no solamente una intervención activa sino también una gran implicación y una destacada predisposición por parte del docente a la hora de modificar rutinas, enfoques, herramientas y actitudes frente al alumnado, lo cual requiere un gran esfuerzo y no siempre resulta posible debido tanto a factores relativos a los propios agentes educativos como a otras circunstancias externas de muy distinta índole, entre las que suelen destacar las de carácter político. Al fin y al cabo, se trata de modificaciones importantes y, en muchas ocasiones, de gran profundidad y calado, lo cual incrementa las dificultades. Sin embargo, actualmente existen casos bastante ilustrativos que evidencian que se está produciendo una apertura hacia nuevas formas de educar, que toman ventaja de las tecnologías más recientes y las emplean para apoyar los distintos procesos que formarán íntegramente a los ciudadanos del futuro.

Atendiendo a estas circunstancias, parece oportuno abordar con mayor profundidad el cambio experimentado en la educación durante las últimas décadas, dilucidar sus principales consecuencias e identificar los principales retos y oportunidades que se plantean para su mejora en un escenario que, pese a no estar exento de frenos y debilidades, se presenta sin duda como un contexto propicio para la consecución del cambio.

4.1.1 Una escuela anacrónica

En plena segunda década del siglo XXI, hablar de las escuelas del pasado no implica remontarse demasiado en el tiempo. Durante la revolución industrial que experimentó Europa en el siglo XIX, el modelo educativo imperante se caracterizó por favorecer un estatismo de los conocimientos, por asumirlos como dogmas que debían ser aprehendidos de forma cuasi mecánica. Actualmente, tal y como defiende Robinson (2010) en su vídeo *Changing paradigms*⁹⁷, la educación aún no se ha despojado de esa estructura industrial que la definía en el pasado, lo que hace necesario más que nunca el cambio hacia un modelo que fomente la creatividad y posibilite un mayor grado de intervención del alumnado. Si bien es cierto que el rápido devenir de los acontecimientos surgidos como consecuencia de la digitalización ha generado una cierta apertura, abriendo camino a nuevas

⁹⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no> (Consulta: 04/01/2017)

formas de relacionarse con el conocimiento, dicha apertura resulta demasiado tímida en el aula con respecto a aquella que ha tenido lugar fuera de ella.

La evolución de la educación en esta sociedad tan cambiante en la que vivimos y para la que debemos preparar, no ha seguido el ritmo del cambio social. Podríamos, por tanto, decir que nuestros sistemas educativos siguen capacitando a los estudiantes para desarrollarse como personas y ciudadanos en una sociedad que ya no existe. (Gutiérrez y Tyner, 2012: 32)

Si como afirmó Prensky (2001) a principios del siglo XXI, nuestros estudiantes han cambiado de forma tan radical que el diseño del sistema educativo hasta entonces vigente quedó obsoleto, en la actualidad este hecho resulta mucho más evidente y, como consecuencia, preocupante. Frente al ecosistema multimediático y transmediático que define las sociedades actuales, que fomenta todo tipo de flujos multidireccionales y favorece la interacción, la escuela aún presenta un modelo monomediático y unidireccional que apenas fomenta intercambios de ningún tipo, ni horizontales ni verticales. Estos aspectos se reducen a un hecho innegable: el modelo de escuela que predomina en el presente arrastra muchos de los errores de enfoque que la definían antaño e incurre en otros tantos que han surgido como consecuencia de su incapacidad para dar respuesta a lo que sucede fuera de los límites de los centros educativos. Las múltiples transformaciones acontecidas, tales como la aparición de nuevos soportes de difusión que desafían los límites espacio-temporales gracias a su portabilidad, su conectividad y su ubicuidad, así como las peculiares correspondencias que se crean entre los contenidos que ocupan dichas plataformas, están repercutiendo de forma significativa en el ámbito de la educación.

El cambio tecnológico favorece el cambio social. De hecho, se prevé que el progreso tecnológico de un futuro próximo desencadene periodos de transformación social capaces de desafiar la imaginación de hoy. El cambio social y tecnológico acelerado tiene un impacto enorme en la educación. Por ello, los actuales responsables del futuro de nuestros jóvenes deben prepararlos para un porvenir que trasciende nuestra imaginación. (Cobo y Moravec, 2011: 54)

Los estudiantes actuales llevan a cabo hoy día prácticas que resultaban impensables hace tan solo una década. Muchas de ellas, adoptadas de otros ámbitos como el del entretenimiento, les permiten mantener una relación más estrecha y personal con el contenido, acercándolo más a sus verdaderos intereses y necesidades, y otorgándoles un mayor protagonismo. No es de extrañar que así sea si se tiene en cuenta que se ha producido, especialmente durante los años más recientes, “un desbordamiento de los lugares y los momentos que ha llevado al proceso de enseñanza-aprendizaje ir a otros contextos” que van más allá de la escuela (Orozco, 2004:121). La clave de todos estos cambios se halla en una serie de procesos que influyen sobremanera en el modo en que los públicos más jóvenes se aproximan a los medios de comunicación. Rosen (2009: 163), al hablar del modo en que éstos reciben los mensajes mediáticos, defiende que “usan la asimilación –tomando la información y haciéndola encajar en las ideas que tienen del mundo- y la acomodación –ajustando esta información mediante la revisión de viejas formas de hacer y pensar”. Se combinan de este modo dos procesos que podrían parecer opuestos, en tanto que el primero parece pasivo y hermético frente al segundo, más activo y moldeable, pero que resultan del todo complementarios. Tan importante resulta la recepción del mensaje y su interpretación, como su puesta en relación con prácticas que, pese a no resultar necesariamente novedosas, consiguen generar dinámicas que sí pueden llegarlo a ser. Para que ello suceda, no obstante, han de existir un objetivo de aprendizaje y unos medios apropiados para alcanzarlo.

La tarea educativa forma parte del proceso de mejora. No es posible educar si no hay un proyecto, si no hay una meta a la que llegar. [...] Para aprender se requiere capacidad, motivación y esfuerzo. Sin desarrollo de la voluntad no es posible realizar el esfuerzo de aprender y desarrollar las propias capacidades. (Mañú y Goyarrola, 2011: 13)

Surge por consiguiente la necesidad de establecer los diferentes roles que juegan los distintos actores que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los docentes y otros instructores, como los discentes y los miembros de su unidad familiar.

La educación es un proceso que se realiza en quien se educa, por lo que el alumno es el protagonista de dicho proceso. Los demás (padres, profesores,

orientadores... son mediadores, es decir, sujetos que ocupan una situación intermedia entre la persona que se educa, y el objeto del aprendizaje (ideas, destrezas prácticas...). [...] El papel del alumno es la realización educativa; el papel del profesor es el de la intervención educadora. Con esto se pone de relieve, junto al protagonismo de los alumnos, la responsabilidad del profesor en la selección de los medios educativos (técnicas) y en el modo más adecuado de utilizarlos con respecto a su propio estilo y a las condiciones de los estudiantes. (Bernardo, Javaloyes y Calderero, 2007: 60)

Esta clasificación alude a los diferentes roles que juega cada una de las figuras dentro del proyecto común, fundamentales por igual para su correcto funcionamiento. La profesora Susan Ziegler, de la Cleveland State University, defiende que “un estudiante, profesor o padre realmente formado debe ser capaz de identificar el poder de la aculturación de medios y de acceder, analizar y evaluar esta información. Educadores y padres deben aceptar este papel” (Ziegler, 2007: 71). Se trata de una responsabilidad que atañe a cada una de estas figuras, que han de adquirir la formación requerida para interpretar tanto los procesos comunicativos que son mediatizados por las plataformas vigentes como, a través de ellas, las diferentes realidades que testimonian. Los públicos más jóvenes, tanto los que se encuentran en alguna de las distintas etapas escolares como aquellos otros que están inmersos en períodos formativos de diferente grado, son los verdaderos protagonistas de estos fenómenos, puesto que encierran una gran responsabilidad como agentes del cambio presente y futuro. Del mismo modo, los docentes juegan un rol fundamental, pues ellos son quienes han de inculcar los conocimientos y trasladar las competencias para garantizar la formación de ciudadanos acordes al mundo que está por llegar. “Si una de las funciones de la educación es preparar a las generaciones más jóvenes para la vida adulta, es deber de los educadores conocer la nueva sociedad digital y entender lo que allí está sucediendo” (Cuadrado, 2008: 24).

Esta asunción de roles por parte de la escuela y la familia se ha visto necesitada de notables transformaciones en diferentes épocas debido a la aparición de medios de comunicación. Aunque tradicionalmente los principales agentes educativos eran la escuela y la familia, con el surgimiento de los *mass media* aparecieron nuevos agentes que contribuían –o interferían, en aquellos casos en los que sus efectos eran considerados negativos– en la educación de los

niños (Cuadrado, 2008). El cine, primero, y la televisión o la radio, décadas más tarde, se erigieron enseguida como importantes agentes de transmisión tanto de modelos y comportamientos, como de informaciones y conocimientos, sin olvidar su enorme potencial para disparar la imaginación de los más jóvenes a través de contenidos ficcionales y de entretenimiento. Este tipo de medios de difusión, entendidos como ventanas de acceso tanto a otros mundos como a realidades mediadas del mundo propio, estaban caracterizados por su carácter monomediático, que posibilitaba la existencia de discursos controlados y limitados por factores tales como la existencia de un número determinado de canales o de un volumen concreto de producciones cinematográficas. De este modo, se propiciaba la existencia de experiencias compartidas entre los distintos espectadores, que veían las mismas películas en las salas y accedían a los mismos programas a través de sus aparatos de televisión.

Actualmente, sin embargo, los nuevos medios surgidos al amparo de la digitalización han dado un vuelco a estos fenómenos. Pese a erigirse igualmente como agentes educativos de gran transcendencia, han modificado el modo en que los públicos más jóvenes se relacionan con los medios y contenidos, que resultan mucho más abiertos y fomentan un consumo más libre y participativo. De hecho, los fenómenos de convergencia y divergencia que han afectado al ecosistema mediático poseen una notable repercusión en el ámbito educativo, activando dos tipos de pensamiento: el convergente y el divergente. A principios de los ochenta, Borthwick (1982: 34) hacía especial hincapié en la diferencia entre estos dos tipos de pensamiento al afirmar que “el convergente se evidencia en [...] actos que llevan a una solución única”, mientras que “el divergente es sinónimo de creatividad”. Ambos aspectos, tanto el hermetismo presente en la educación como la escasa apuesta por fomentar la creación y co-creación, serán abordados más adelante. Sin embargo, resulta necesario conocer previamente el importante papel que juegan los medios de comunicación.

4.1.2 El factor del cambio: los medios

Tal y como se reconocía anteriormente, además de los mediadores tradicionalmente reconocidos –profesores y familiares, principalmente-, existen otro tipo de figuras y entidades que se erigen como referencia de los discentes. Gardner (2000: 46) lo expresa perfectamente cuando reconoce que “los hábitos, las

actitudes y los conocimientos de estos jóvenes no solo reciben la influencia de quienes pueblan su entorno inmediato. Sino también de los héroes y protagonistas que aparecen en los medios de comunicación". Expuestos a los medios de comunicación y desde su rol de audiencia, reciben tanto las informaciones y los comentarios difundidos por los líderes de opinión, como los distintos mensajes contenidos en productos de ficción y entretenimiento tales como series, largometrajes, telenovelas, concursos, magazines, *realities* y *talk shows*. De este modo, adquieren una doble dimensión como ventana y espejo, es decir, como atalaya privilegiada desde la que observar realidades diferentes a las que forman parte del mundo de los espectadores y, al mismo tiempo, como reflejo más o menos fiel de lo que realmente sucede en su entorno más cercano.

Los medios tradicionales han supuesto este reto casi desde el mismo momento de su aparición, y especialmente a partir del instante en que empezaron a ser considerados valiosas herramientas no solo para difundir información sino también para apoyar la educación o la formación. Tanto es así que la alfabetización mediática ha acabado siendo considerada "una de las habilidades básicas que han de poseerse en el siglo XXI" y "una de las áreas clave para la transformación de los colegios y la educación" (Scheibe y Rogow, 2012: xi). No es de extrañar si se tiene en cuenta que la Sociedad de la Información y el Conocimiento en que vivimos inmersos se ve sustentada por la existencia de múltiples medios en interrelación que contribuyen, entre otras muchas áreas, al desarrollo de nuevas tendencias educativas. Ladislaus y Pailliotet (1999: 7) consideran que formar en competencias mediáticas "permite que los estudiantes y los profesores conecten contextos educativos existentes y creen otros nuevos", más acordes a los dispositivos emergentes y a las prácticas asociadas a ellos. Así, frente a los medios más tradicionales –que ya supusieron importantes transformaciones–, la multiplicación de los nuevos medios de difusión y la creación de innumerables e inéditas sinergias entre ellos, ha conllevado la necesidad de considerar esas tendencias y usos, con todas las repercusiones que han traído consigo. Como se anunciaba anteriormente, una de las consecuencias más evidentes es que han aumentado la distancia existente entre las prácticas que se llevan a cabo en los centros formativos –en lo que, tradicionalmente, se ha denominado la escuela– y aquellas otras que se producen fuera de ellos –en los

espacios que se consideran parte del ocio o la cotidianidad-, hecho que requiere de una especial atención.

Los lectores de hoy día están inmersos en experiencias multimodales y, consecuentemente, tienen una aguda conciencia de la posibilidad de combinar modalidades y medios para así recibir y comunicar mensajes. Esta toma de conciencia se traduce en una urgente necesidad para profesores e investigadores para hacer frente a la discrepancia existente entre los tipos de experiencias de alfabetización que los estudiantes encuentran en la escuela (papel, lápiz y textos impresos), y aquellos que ponen en práctica en sus vidas diarias fuera del entorno del centro educativo (Web 2.0). Un modo de salvar esta incongruencia es expandir los tipos de textos a los que los estudiantes están expuestos y siguen con interés prestando atención a los libros electrónicos o e-books. (Larson, 2009: 255)

Pese a que Larson (2009) hacía mención específica hace unos años a los libros electrónicos, en un momento en el que éstos estaban experimentando un importante auge, sus aseveraciones no se limitan a estos dispositivos sino que, por el contrario, son extrapolables a cualquier otro medio más actual que permita recepcionar textos de cualquier naturaleza, bajo diversas formas y modalidades. Por otro lado, presenta la introducción de estos soportes como una posible solución a la necesidad existente de aproximar –e incluso unificar– las experiencias de alfabetización que se producen fuera del aula y aquellas otras que tienen lugar en el ámbito académico. Una de las claves, por tanto, reside en los propios medios, ya que es a través de ellos que los alumnos interactúan y llevan a cabo gran parte de sus actividades diarias: visionar contenidos audiovisuales, hacer uso de las redes sociales, jugar a videojuegos... No obstante, cabe señalar que, pese al lugar privilegiado que ocupan, éstos resultan del todo inservibles si no existe un mediador que asista al discente y le instruya tanto en su mejor aprovechamiento a la hora de llevar a cabo rutinas ya implementadas, como en la adquisición de nuevas competencias que le permitan emplearlos para fines didácticos.

Para afrontar los efectos que los cambios originan en el trabajo del profesor, éste necesita recibir la adecuada formación. Con una actitud positiva hacia la formación estaremos en condiciones de usar los nuevos recursos de manera

que mejoren la calidad de nuestro trabajo. [...] El profesor que busca la excelencia cuida su formación para atender las necesidades de sus alumnos; sabiendo recoger lo mejor de los cambios sociales, mejorar el uso de nuevas metodologías e incorporar técnicas de aprendizaje eficaces. (Mañú y Goyarrola, 2011: 35-42)

El dominio, por parte del docente, de las nuevas tecnologías y sus mecánicas de funcionamiento se convierte en una necesidad indispensable para lograr adecuar los distintos conocimientos y competencias a los soportes que se hallan más extendidos, tomando ventaja de sus características y de la gran aceptación que cuentan por parte de los jóvenes actuales. Al permitir reproducir o asemejar muchas de las situaciones que se producen en entornos diferentes al de la escuela, no solo se ven apoyadas por las mecánicas propias de estos soportes sino que aprovechan el gran atractivo que presentan por el hecho de asociarse a otro tipo de dinámicas que poco o nada tienen que ver con la educación, tales como el disfrute de productos de ocio electrónico a través de plataformas de juego o el visionado de largometrajes o series de televisión vía dispositivos dotados de capacidades de reproducción de vídeo. Al fin y al cabo, los medios pueden hacer atractivos determinados contenidos al ofrecerlos, sobre todo en el caso de los nuevos medios, vehiculados a través de estrategias y plataformas con las que mantienen una relación de familiaridad. Del mismo modo que sucede con los productos eminentemente ficcionales, en el caso de los educativos adquiere relevancia el fenómeno denominado *tiering*, que posibilita que los estudiantes accedan a un contenido alentados bien por el hecho de que éste se encuentre alojado en una determinada plataforma –por ejemplo, la tienda de aplicaciones de su *tablet pc*–, bien porque su contenido esté relacionado con ficciones o programas que les apasionan –tales como franquicias cinematográficas, series televisivas o formatos de entretenimiento–.

Cotidianamente los profesores de los centros educativos se enfrentan con un alumnado apático y desmotivado. Sin embargo, ni apatía ni desmotivación es lo que demuestran cuando dejan de ser alumnos y se convierten en espectadores de televisión, de cine, de las tecnologías, de las pantallas de la PC. (Funes, 2005: 105)

Por este motivo, parece necesario prestar atención a aspectos tales como el incremento de la motivación, el fomento de la creatividad o el estímulo de la participación, conectándolo con la necesidad de implementar las TIC en las aulas de acuerdo al papel que éstas juegan también fuera de ellas.

4.1.3 Motivación, creatividad y participación

Desde los estudios que realizó Maslow (1943) en relación con la jerarquía de las necesidades humanas, hasta otras más recientes que la han vinculado a campos como el del trabajo (Kanfer, 1990; Gardner, Csikszentmihalyi y Damon, 2001; Mitchel y Daniels, 2003; Latham, 2007) o el de la educación (Ames, 1992; Elton, 1996; Kellner, 2002; Alonso Tapia, 2005; Gilbert, 2005; Mañú y Goyarrola, 2011), la motivación se erige como una fuerza fundamental para aumentar la implicación tanto de los docentes como de los discentes, mejorando las prácticas llevadas a cabo y aumentando la satisfacción y el rendimiento de los agentes implicados. Especialmente en el ámbito educativo, tal y como sostienen Schunk y Miller (2002: 30), la motivación puede ser entendida como “un fenómeno dinámico y complejo que comprende procesos cognitivos, afectivos y sociales que instigan, dirigen y sostienen las acciones”, sustentados y activados por “objetivos, expectativas, atribuciones, valores, emociones y dinámicas de grupo”. Esta definición resulta bastante completa en la medida en que recoge la variedad de procesos que intervienen, otorgando una importancia fundamental a todos y cada uno de ellos, y destaca aquellos aspectos que cumplen una función más destacada desde el punto de vista no solo académico sino también emocional y socializador.

Lejos de tratarse de un proceso aislado, unidimensional y fácilmente cuantificable, la motivación trasciende clasificaciones, metodologías y baremos. No obstante, parece existir consenso al considerar que implica tanto factores propios del sujeto como propiciados por su contexto, influye en la valoración tanto de las tareas como del desempeño de las mismas, contribuye a la existencia de reflexiones intrapersonales y de interrelaciones entre semejantes, y repercute en el desarrollo de la actividad presente y futura de los sujetos implicados. Mañú y Goyarrola (2011: 14) diferencian entre la *intrínseca* y la *extrínseca*; la relacionada con la *autoestima*; la apoyada en la *valoración social*; y la *trascendente*. Estos diferentes tipos de motivación, cada uno con sus propias características y condicionantes, allanan el camino para “fomentar disposiciones, capacidades,

cultivar talentos, procurando que el sujeto los desarrolle consciente y libremente". Tanto es así que, pese al acierto de esta clasificación, los distintos tipos de motivación referidos suelen darse de forma simultánea o al menos coordinada, aunque alguno de ellos puede poseer una mayor incidencia.

En tanto que la motivación implica pensamiento, acción y valoración, resulta inevitable ponerla en relación con la creatividad y la participación. En este sentido, si resulta necesario aludir a la diferencia existente entre la motivación intrínseca y la extrínseca, pues ejercer un papel fundamental en esas otras dos fuerzas mencionadas. Deci y Ryan (1985: 122) afirman que en la motivación intrínseca, las conductas son inherentes a la persona y la vinculan a la curiosidad y el juego, a un deseo por conocer e intervenir que nace por propensión interna y no por contingencias o restricciones externas. Por el contrario, relacionan la motivación extrínseca con motivos ajenos a la persona, y la vinculan a la incitación o el refuerzo de conductas por parte de agentes socializadores. De este modo, la predisposición para llevar a cabo procesos que entrañen cualquier tipo de creación o de participación activa se verá notablemente influenciada por el origen de la motivación, presentándose como la idónea la intrínseca frente a la extrínseca, que implica obligatoriedad y contradice la propia esencia del proceso creativo y la satisfacción de participar en cualquier actividad que se preste. En definitiva, "la gente será más creativa cuando se sienta motivada primeramente por el interés, la satisfacción y el reto que implica el trabajo en sí mismo, y no por presiones externas" (Amabile en McGuinness, 2009: 7).

Por todo ello, la creatividad, entendida como la "habilidad para cambiar espontáneamente la forma en la que contemplamos, pensamos o actuamos en el mundo" (Getzels y Csikszentmihalyi, 2001: 17), requiere de una predisposición por parte de los estudiantes y supone un importante aliciente para la mejora de los procesos de enseñanza. Para Craft (2005), la creatividad y el aprendizaje deben ser entendidos como dos factores muy relacionados entre sí. Como una de las máximas exponentes del estudio de la creatividad en el ámbito educativo, otorga un gran valor al aprendizaje creativo, el cual considera que alienta el uso de la imaginación y la experiencia, potencia la colaboración, apoya y contribuye significativamente al currículo, y proporciona nuevas y efectivas formas de evaluar las prácticas educativas. Atendiendo a Nolan (2004), afirma que beneficia a los estudiantes bajo tres dimensiones diferenciadas: el pensamiento creativo,

generando nuevas ideas, conceptos, deseos, objetivos y percepciones de posibles problemas; el comportamiento creativo, asumiendo conductas que posibilitan la búsqueda y asunción de nuevos enfoques; y la acción creativa, haciendo cosas nuevas o de manera diferente (En Craft, 2005: 58). Por estos motivos, parece conveniente apostar por la creatividad en el ámbito educativo, buscando la manera de potenciarla en lugar de esquivarla e incluso anularla.

La educación tiene el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. El reconocimiento de sus complejas tareas en esta materia es una de las tomas de conciencia más fecundas de la psicopedagogía moderna. Estas tareas pueden enunciarse así: preservar la originalidad y el ingenio creador de cada sujeto sin renunciar a insertarle en la vida real; transmitirle la cultura sin agobiarle con modelos prefabricados; favorecer la utilización de sus aptitudes, de sus vocaciones y de su expresión propia sin fomentar su egotismo; estar apasionadamente atento a la especificidad de cada ser sin descuidar que la creación es, también, un hecho colectivo. (Fauré et al., 1973: 229)

Con el fin de potenciar la creatividad, resulta clave el término *possibility thinking* (PT), acuñado por Craft (1999), que alude a la necesidad de pensar de forma creativa, sin que existan constricciones ni asunciones de posibilidades únicas. Básicamente, este concepto recoge la necesidad de romper con el modelo educativo autoritario, basado en la transmisión de verdades absolutas que no han de ser cuestionadas y tareas férreas que deben ser ejecutadas de forma mecánica, propio de la escuela tradicional.

Desarrollado inicialmente en trabajos conceptuales (Craft 2000, 2001, 2002), [el concepto *possibility thinking*] pronto se concibió como la pregunta *what if?* o el pensamiento *as if*. En este sentido, se acabó argumentando que podría ser visto como el cambio del planteamiento «¿qué es esto y qué hace?» al planteamiento «¿qué puedo o podemos hacer con esto?» (Craft, Cremin, Burnard, Dragovic y Chappell, 2012: 4)

La alusión a la premisa *What if?*, que, como se vio en el Capítulo 1, Ryan (2014) aplicó al estudio de los *storyworlds*, resulta muy interesante porque refleja el espíritu que caracteriza a este enfoque educativo. Si Ryan (2014: 273) afirma que esta estrategia “propone posibilidades hipotéticas más que certezas

canónicas, invitando a los espectadores a imaginar historias y aproximaciones alternativas al *storytelling* que claramente no aspiran a formar parte del canon”, Craft (2005) viene a hacer lo propio pero, en lugar de a través de relatos de ficción, por medio de contenidos que forman parte del currículo. No obstante, como se verá más adelante, resulta posible conectar el acto de contar historias y el gran potencial que presentan los *storyworlds* con los propios contenidos educativos. Hasta abordar esta posibilidad, lo que resulta indudable es que, a la hora de trabajar la motivación y la creatividad, resulta muy valiosa la introducción de productos de ficción y de los distintos soportes que posibilitan su consumo.

El empleo en el ámbito escolar recursos similares a los que los alumnos utilizan de forma autónoma fuera del aula y con los que están familiarizados, posibilita el aumento de la motivación a través de contenidos que les resultan interesantes y el aprovechamiento de las destrezas adquiridas mediante el uso de esas tecnologías. Además de potenciar la motivación y apoyar el trabajo de la creatividad, estos recursos pueden convertirse en importantes herramientas para alentar la participación. Kellner (2002) destaca la pertinencia de abordar la participación, concibiéndola como uno de los principales valores que forman parte de la sociedad actual y que genera un flujo en dos direcciones entre el ámbito educativo y otros como el económico, el político, el social o el cultural. Por tanto, defiende su introducción en las aulas, en un entorno que cada vez resulta más multicultural –aunque no necesariamente intercultural- y requiere concienciar acerca de las desigualdades y trabajar por superarlas.

La educación debe cumplir con el doble desafío de enseñar alfabetización mediática en una sociedad multicultural y de sensibilizar a los estudiantes y a los públicos acerca de las desigualdades e injusticias de género y de raza, así como de las desigualdades de clase y los problemas de discriminación presentes en la sociedad. Los estudios culturales más recientes consideran fundamental el rol de los medios de comunicación de masas a la hora de exacerbar o minimizar estas desigualdades y las formas en que la educación mediática y la producción de medios alternativos pueden ayudar a crear un multiculturalismo de la diversidad y una democracia más robusta. (Kellner, 2002: 5).

Estas afirmaciones, pese a su distancia en el tiempo, no solo no han quedado obsoletas sino que resultan aún más relevantes en el momento presente.

La progresiva democratización de las TIC no implica por sí sola una mejora de los procesos comunicativos y una reducción de este tipo de dificultades que, muy por el contrario, corren el riesgo de agravarse. Debido al aumento de posibilidades que poseen los públicos para difundir todo tipo de mensajes, en muchos casos sin que exista un filtro o un cierto control de su difusión, presenta la gran ventaja de que existe un espacio abierto para la participación pero también la desventaja de que es casi imposible ejercer un cierto control sobre ella. Por tanto, se hace imprescindible la existencia de una educación adecuada que forme a los ciudadanos para utilizar correctamente estas nuevas herramientas a su alcance. Antes de abordar la alfabetización, una vez puesta en valor la motivación, la creatividad y la participación, resulta necesario tratar los tres tipos de educación existentes –formal, no formal e informal– que se ven influenciados por estos valores y condicionan de muy distintas formas los procesos de alfabetización.

4.1.4 Educación formal, no formal e informal

Al abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, han de diferenciarse tres tipos de modalidades educativas: la *formal*, la *no formal* y la *informal*. Mientras que la *formal* o reglada está regida por el sistema educativo vigente, que dicta el tipo de contenidos, objetivos y metodologías que han de desarrollarse en el entorno escolar, contribuyendo a la adquisición de conceptos, procedimientos y valores y actitudes, la *no formal* es aquella que se desarrolla fuera del ámbito académico, cuenta con su propia organización y complementa la educación oficial proporcionada por un sistema educativo organizado e institucionalizado. La *informal*, por su parte, engloba aquellos aprendizajes que se producen como consecuencia de la interacción de los individuos con personas, entidades, medios, tradiciones y comportamientos (Cuadrado, 2008).

La concepción de la educación formal como algo cerrado y pasivo es errónea y del todo perjudicial en un momento en que se hace necesaria más que nunca la presencia y coexistencia de los distintos tipos de educación, cada uno en sus contextos más favorables y orientado a los fines más idóneos. Asimismo, resulta desacertado considerar la educación no formal y la informal como modelos basados en un exceso de apertura y libertad, malinterpretando así su verdadero potencial y descartándolos por considerarse que se ven afectados por una falta de concreción y aplicación efectivas. Muy por el contrario, posibilitan la

puesta en relación de docentes y discentes de maneras diferentes a las que hace posible el uso de estos modelos por separado. Sin embargo, resulta con frecuencia bastante complicado localizar con exactitud los lugares donde se producen las mayores innovaciones a este respecto y comprender su verdadero alcance. Cobo y Moravec (2011: 59) reconocen esta dificultad cuando continúan afirmando que la sociedad 3.0 “debe evolucionar hacia formas de aprendizaje que hagan uso de los espacios invisibles para construir conocimiento práctico y valioso a nivel personal y social”. Espacios invisibles en tanto que virtuales, deslocalizados y, muchas veces, difíciles de observar, tal y como reconocen, junto a estos autores, otros como Prensky (2010) o Gardner (2005).

El docente debe por tanto poner en práctica estrategias que permitan aproximar las diferentes realidades en las que se produce este acceso a las tecnologías para lograr así que exista un aprendizaje significativo a través de herramientas que cuentan con una gran acogida entre los más jóvenes. Castañeda y Adell (2013: 41) insisten en este hecho:

El papel tradicional del profesor, en un entorno de aprendizaje constructivista, se divide entre el profesor y el aprendiz. Y esta es una de las diferencias más evidentes respecto a otro tipo de entornos: quién toma la iniciativa. Frente a secuencias prescritas de instrucción, los entornos constructivistas reparten la responsabilidad de quién controla las actividades. Sin embargo, el aspecto más importante del papel del docente es su interpretación de los objetivos y cómo se trasladan éstos al diseño tanto del entorno como de las actividades de aprendizaje que se realizarán en él.

El hecho de formar a los discentes en la producción de contenidos implica habilitar espacios para la experimentación en los que, siguiendo dinámicas más propias del denominado “aprendizaje invisible”, se propicie la puesta en práctica de tareas basadas en directrices generales pero no en objetivos inflexibles y resultados exigibles. En este sentido, se hace especialmente necesario que el docente juegue un rol de guía, encargándose de garantizar el correcto desarrollo de dichas tareas y alentando la evolución y continuidad de las mismas.

Los profesionales del ámbito de la formación necesitan entender que la tecnología está cambiando la sociedad y las relaciones sociales, y que estas tecnologías, utilizadas en la comunicación, pueden resultar útiles en un

contexto formativo. [...] No podemos ni debemos ignorar que utilizamos diferentes herramientas para aprender y que la gran explosión del conocimiento materializada en diferentes formatos requiere más que una rápida asimilación. Aprender es más que adquirir información, es nuestra habilidad de establecer conexiones, relaciones, saber dónde encontrar información pertinente, a quién preguntar, cómo, y es también nuestra capacidad para aceptar nueva información, nuestra actitud para aprender, innovar, explorar y crear nuevo conocimiento. (Martínez López, 2013: 112)

Supone un error por tanto no contemplar otras formas de aprendizaje que suceden fuera de entornos controlados, en los que el docente no tiene posibilidad de intervención directa aunque sí puede aprovechar las diferentes experiencias que tienen los discentes en otros contextos e incluso proporcionan enseñanzas que les ayuden a desenvolverse satisfactoriamente en ellos.

Asociamos más la educación con un marco escolar formal que con la observación o el trabajo informal en casa, en los campos o al calor del fuego. [...] Estas instituciones difieren de los marcos educativos informales en un aspecto esencial: transmiten material en un contexto que suele ser ajeno a aquél donde ese material se acabará aplicando. [...] Podemos decir que la escuela es, en gran medida, un marco «descontextualizado». (Valdez, 2010: 51)

Este aprendizaje invisible, de difícil definición pero de gran calado en la sociedad de nuestros días, acoge aquellos aprendizajes que se producen en los márgenes de los diferentes tipos de educación existentes, dificultando su puesta en relación con uno solo de ellos. Dada la enorme cantidad de actividades que los públicos actuales en edad escolar llevan a cabo a lo largo del día, a través de dispositivos que les conectan con formas de ser y estar cambiantes y aún incipientes para lo que está por venir, resulta enormemente costoso determinar qué usos y tendencias conllevan aprendizaje, de qué tipo y con qué consecuencias sobre otros modos mucho más asumidos y, en cierto modo, controlados.

Este enfoque toma en cuenta el impacto de los avances tecnológicos y las transformaciones de la educación formal, no formal e informal, además de aquellos metaespacios intermedios. Bajo este enfoque se busca explorar un

panorama de opciones para la creación de futuros relevantes para la educación actual. (Cobo y Moravec, 2011: 23)

La necesidad de comprender lo que sucede actualmente para proyectar futuros posibles en materia educativa se presenta como una de las mayores preocupaciones de los docentes actuales. La brecha digital, superada hoy día de forma bastante notable, resultaba ciertamente más sencilla de vencer, pues se conocía el riesgo –exclusión de aquellos con dificultades para acceder a tecnologías concretas- y también la solución –garantizar el consiguiente acceso a dichas tecnologías y al conocimiento derivado de ellas-. En cambio, el aprendizaje invisible propiciado por la interrelación de dispositivos y soportes a través tanto de la conectividad como de toda una suerte de sinergias, presenta mayores retos aún por descifrar. Como Cobo y Moravec (2011) indican, se trata de una metateoría, una especie de protoparadigma que se va construyendo a través de los innumerables cambios que acontecen de forma cada vez más naturalizada y difícil de detectar. Una de las principales razones de que así sea se debe a que las TIC, pese a haber perdido el matiz novedoso al que remitía su anterior denominación, siguen siendo asociadas por parte de los docentes con algo todavía ajeno, no aprehendido por completo y, mucho menos, adoptado como nativo. Sin embargo, y he aquí la complicación, para los discentes estas tecnologías forman parte inseparable del mundo que conocen, lo que dificulta que piensen en ellas como algo nuevo y repleto de potencialidades aún por explotar. A esta invisibilidad de las tecnologías se une la invisibilidad de las competencias digitales, que forman parte indiscutible de los llamados nativos digitales (Pelgrum y Anderson, 1999), así como la de las competencias no evidentes en los entornos formales y la de las competencias adquiridas en entornos informales.

Las tecnologías están propiciando una infinidad de nuevas formas de relacionarse con los contenidos disponibles para el consumo y, a través de ellos, también con otros consumidores. Del mismo modo, están dando lugar a procesos de creación y difusión muy particulares, en los que la tecnología es poco más que un vehículo que hace posible la generación de relaciones muy diversas dentro de una sociedad que empieza a experimentar un fenómeno similar al que se comentaba anteriormente: la tecnología, pese a ocupar un lugar privilegiado en tanto que soporte de los distintos tipos de productos que por medio de ella se difunden, acaba normalizándose y pone en primer término el mensaje.

4.2 ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Los cambios en materia mediática conllevan transformaciones de tipo social, económica, política, cultural y educativa, redefiniendo el modo en que una sociedad proyecta una imagen de sí misma y, de forma recíproca, se ve reflejada en el modo en que la muestran los medios. Por ello, es fundamental tener muy presentes los medios de comunicación a la hora de concebir los distintos tipos de aprendizaje, pues de ellos depende el modo en que los individuos acaben configurando su propio ser. En palabras de Castells (2010: 24), “la forma esencial de poder está en la capacidad para modelar la mente. La forma en que sentimos y pensamos determina nuestra manera de actuar, tanto individual como colectivamente”. Por estos motivos, se ha puesto hincapié en la necesidad de inculcar habilidades para comprender y utilizar los medios, sin lograr en la mayoría de los casos implementarlas adecuadamente.

La competencia mediática también está aún insuficientemente atendida por los currículos escolares (Ramírez García, Renés Arellano y García Ruiz, 2014) y su articulación apenas suele tocar dimensiones fundamentales de carácter ético social implicadas en el ejercicio de la ciudadanía, como la libertad de expresión, la responsabilidad, el pluralismo, el diálogo intercultural y la justicia social (UNESCO, 2011). (Jover, González Martín y Fuentes, 2015: 71-72).

Evaluando la presencia de esta competencia en el momento presente, Jover, González Martín y Fuentes (2015) adelantan algunos de los aspectos que resulta más interesante lograr; también los más complicados. Sin embargo, apuntan acertadamente hacia fines muy necesarios con el objetivo de formar personas íntegras, y no solo individuos capaces de manipular de forma mecánica tecnologías repletas de potencialidades de muy distinta índole.

Welsh y Wright (2010: 4) indican cuatro competencias fundamentales para alcanzar una alfabetización informacional efectiva que, pese a diferir de la mediática, resumen con bastante acierto las necesarias para alcanzar otro tipo de alfabetizaciones relacionados, como se verá más adelante.

A pesar de que la alfabetización mediática e informativa parecen ser dos campos independientes, ambos conceptos comparten el objetivo común de cultivar la habilidad de los individuos para acceder, comprender, utilizar y crear mensajes mediáticos o informativos y en el área de la alfabetización siempre han aparecido estrechamente relacionadas. Cuando comenzamos a vivir la era de Internet, los límites entre una y otra se volvieron más difusos debido a las tecnologías digitales. La alfabetización tiene hoy en día una relación simbiótica con las tecnologías de la comunicación. (Lee y So, 2014: 138)

Las competencias que mencionan Welsh y Wright (2010) son acceso, gestión/integración, evaluación y creación, que se corresponden con las habilidades que, por su parte, reconocen Catts y Lau (2008), correspondientes a reconocer sus necesidades informativas; localizar y evaluar la calidad de la información; almacenar y recuperar información; hacer un uso efectivo y ético de la información; y aplicar la información a la creación y transmisión de conocimiento (En Lee y So, 2014:38). En este sentido, resulta necesario adecuar los medios más representativos a las necesidades imperantes en cada momento, tal y como señala Tyner (2008: 85):

La integración de las nuevas herramientas mediáticas para la construcción del conocimiento, una gama más amplia de recursos de información on-line y las pedagogías interactivas son peldaños que pueden usarse como palanca para crear las habilidades de alfabetización de los estudiantes de hoy en día y dirigirles a un descubrimiento que dure toda su vida. (En Izquierdo, Renés y Gómez, 2013: 81)

La construcción de conocimiento debe verse favorecida tanto por factores técnicos como por otros humanos, permitiendo que las destrezas que se adquirieran respondan a aspectos que ejercen una gran influencia en la conformación del individuo y de las distintas comunidades que integra. Por consiguiente, puede deducirse, según Martí Lahera (2007: 28), que “la creación de una cultura del aprendizaje conlleva a la formación de individuos con capacidad y voluntad para aprender durante toda la vida en un ambiente no solo de rápidos y complejos cambios, sino también de abundante información”.

4.2.1 Alfabetización tecnológica, digital y mediática

La capacitación para el empleo de las tecnologías más innovadoras implica una doble perspectiva que discierne entre las aptitudes requeridas para utilizarlos desde el punto de vista técnico y aquellas que resultan necesarias para comprender el alcance de sus usos y, por tanto, para llevar a cabo acciones de forma consciente. En palabras de Gutiérrez Martín (2006: 73), “hay que distinguir entre la alfabetización instrumental y la verdadera alfabetización centrada en contenidos crítico-reflexivos”.

Lo importante sería una alfabetización crítico-reflexiva más centrada en el análisis de los documentos y en la reflexión sobre la presencia y trascendencia de los medios en la sociedad. Algo que, de no adquirirse en el colegio, dentro de la educación formal, no es tan fácil que se adquiriera en otros entornos. La parte instrumental de la alfabetización digital, sin embargo, sí puede llevarse a cabo desde la educación informal o no formal. (Gutiérrez Martín, 2006: 78)

A este respecto, profundizando en la necesidad de favorecer la reflexión y el espíritu crítico a través de la alfabetización, podría afirmarse lo siguiente:

Aunque el niño entra en contacto con los medios antes de ir a la escuela y adquiere una alfabetización informal básica, el principal ámbito de la alfabetización digital debe ser la educación formal, pero no una educación formal endogámica centrada en capacitar al individuo para aprobar unas asignaturas y pasar al curso siguiente, sino una educación desde la escuela para la vida, una educación básica que tenga además en cuenta tanto las destrezas ya adquiridas y la alfabetización informal de los alumnos, como el potencial educativo de las TIC en la vida de los niños fuera de la escuela. (Gutiérrez y Tyner, 2012: 32)

Este tipo de alfabetización se presenta así como el ideal a alcanzar, pero es necesario tener en cuenta que esta clasificación no alude tanto al tipo de alfabetización como a su verdadero alcance y profundidad. Los tipos de alfabetización en base al tipo de habilidades que se transmiten han de clasificarse por tanto desde el punto de vista de lo tecnológico, lo digital y lo mediático. A pesar de que, con la evolución de las tecnologías, la llegada de la digitalización y

la transformación de los medios de comunicación, se ha ido haciendo necesario formar en nuevas competencias, también lo es que los tipos de alfabetización se han ido aproximando de forma progresiva hasta el punto de no poderse separar.

[L]a competencia digital que abarca tanto a las tecnologías de la información como de la comunicación implica el uso de los medios electrónicos para el trabajo y la comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con las habilidades para el manejo de la información y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. (Barrios y Zambrano, 2014: 19)

Dado que el ecosistema mediático actual se ve caracterizado por la existencia de tecnologías que posibilitan nuevas formas de acceso mediático gracias a la digitalización de contenidos y las múltiples formas de difusión que este fenómeno propicia, las competencias asociadas a esos distintos tipos de alfabetización resultan difíciles de aislar y, por el contrario, terminan activándose de forma coordinada. Para Ortega (2009: 6), “la alfabetización tecnológica es múltiple porque conlleva una alfabetización instrumental, comunicativa, social, emocional y educativa, así como el desarrollo de habilidades, destreza y aptitudes”. La autora incide nuevamente en la existencia de aspectos de muy distinta índole entre los que, sin embargo, existe una gran correlación. Este tipo de alfabetización, a pesar de su marcado carácter técnico, involucra competencias asociadas a modelos más tradicionales que mantienen su vigencia y su repercusión en un mundo tan mediatizado. Si bien es cierto que mantienen sus implicaciones originales más significativas, adquieren una nueva dimensión condicionada precisamente por la existencia de nuevas formas de llevar a cabo actividades tanto de forma individualizada como en sociedad. Por este motivo, se trata de competencias muy relacionadas, como resalta la propia autora, que acogen aspectos de tipo emocional y motivacional. Entran en relación por tanto diferentes perspectivas, cada una de ellas con enfoques diferenciados aunque muy necesarios y correspondidos, que permiten valorar el verdadero alcance de este tipo de alfabetización.

Por su parte, Castaño (2006: 87) habla de cuatro perspectivas desde las que puede abordarse la alfabetización digital: técnica (“destreza como una finalidad en sí misma”), aplicada (“uso de la tecnología para resolver problemas, mejorar nuestra vida cotidiana”), social (“construcción de capital humano para la

Sociedad de la Información”) y ética (“orientada al desarrollo del individuo”). En cierto modo, se aprecia una cierta secuenciación de estas perspectivas, desde un nivel más superficial hasta otros con implicaciones cada vez más profundas, esto es, desde la simple capacidad de un individuo para utilizar de forma más o menos apropiada una tecnología que le resulta nueva –técnica-, la implementación de esa tecnología en sus actividades habituales –aplicada-, su uso para relacionarse no solo con los contenidos sino también con sus semejantes, tomando ventaja de las posibilidades que ponen en sus manos –social-, y, por último, su uso responsable y orientado hacia la mejora del individuo y el desarrollo bien encaminado de la sociedad que habita. El uso de las herramientas es, por tanto y sin ninguna duda, la base de esta alfabetización, más no puede concebirse como el objetivo último a alcanzar.

[E]n lo que afecta a los niveles de competencia digital, éstos deberían definirse en función del “producto”, esto es, de “saber hacer”, no en función del dominio de la herramienta. En este sentido, es fundamental que la instrucción digital, en la medida en que no se considere un fin en sí misma, vaya prontamente incorporada a otros contenidos: documentos, noticias, trabajos de investigación, actividades de comunicación... (Llópiz, 2006: 110)

En una sociedad fuertemente influenciada por las tecnologías, moldeada por la omnipresencia mediática y atravesada por innumerables e ininterrumpidos flujos comunicativos sustentados en lo digital, la alfabetización debe atender no solo a factores técnicos sino también a la dimensión humana.

La alfabetización mediática no solo debería enseñar a la gente a aprender de los medios de comunicación, a resistir su manipulación, y a usar materiales mediáticos de forma constructiva, sino que debería también preocuparse de desarrollar habilidades que ayuden a crear buenos ciudadanos y que harán de ellos participantes en la vida social más motivados y competentes. (Kellner, 2002: 93).

Y, lo que es más importante, a hacerlo en un entorno que, gracias a la difuminación de las fronteras que favorecen tanto los medios tradicionales como especialmente los nuevos medios dotados de conectividad, cada vez resulta más multicultural –aunque no necesariamente intercultural- y requiere concienciar

acerca de las desigualdades y trabajar por superarlas desde la alfabetización mediática.

La educación debe cumplir con el doble desafío de enseñar alfabetización mediática en una sociedad multicultural y de sensibilizar a los estudiantes y a los públicos acerca de las desigualdades e injusticias de género y de raza, así como de las desigualdades de clase y los problemas de discriminación presentes en la sociedad. Los estudios culturales más recientes consideran fundamental el rol de los medios de comunicación de masas a la hora de exacerbar o minimizar estas desigualdades y las formas en que la educación mediática y la producción de medios alternativos pueden ayudar a crear un multiculturalismo de la diversidad y una democracia más robusta. (Kellner, 2002: 5).

Estas afirmaciones, pese a su distancia en el tiempo, no solo no han quedado obsoletas sino que resultan aún más relevantes en el momento presente. La progresiva democratización de las TIC no implica por sí sola una mejora de los procesos comunicativos y una reducción de este tipo de riesgos que, muy por el contrario, pueden agravarse. Debido al aumento de posibilidades que poseen los públicos para difundir todo tipo de mensajes, en muchos casos sin que exista un filtro o un cierto control de su difusión, presenta la gran ventaja de que existe un espacio abierto para la participación pero también la desventaja de que es casi imposible ejercer un cierto control sobre ella. Por tanto, se hace imprescindible la existencia de una educación adecuada que forme a los ciudadanos para utilizar correctamente estas nuevas herramientas a su alcance.

[H]ay que distinguir entre mutación digital instrumental (relativa al uso de las herramientas) y mutación digital interiorizada (relativa a la forma de pensar, sentir y relacionarse con el entorno). Cuando la mutación digital es interiorizada se asume que el conocimiento tiene que ser abierto y circular libremente y tiene que estar cada vez menos ligado a los espacios físicos (aunque estos tengan un fuerte componente ideológico, social o simbólico). En un entorno de educación líquida, no puede contemplarse otra forma que la mutación digital permanente. (Molina y López, 2015: 69)

Esta mutación permanente se fundamenta en la necesidad de que tanto los conocimientos como las habilidades que posee cada persona se adapten a aquellas

otras que, fruto de las múltiples transformaciones que afectan a las sociedades digitalizadas, se van haciendo necesarias. Se trata así de una mutación que parte de un estado anterior y, en lugar de obviar los saberes y destrezas que forman parte de cada sujeto, construye sobre aquello que éste ya conoce o es capaz de hacer.

4.2.2 Aprendizaje significativo y constructivismo

En un contexto como el descrito a lo largo de las anteriores páginas, en el que el acceso a contenidos y su asimilación y uso con muy distintos fines adquieren una enorme relevancia, la capacidad de aprender de forma progresiva y coherente se convierte en una primera necesidad y constituye las competencias como piedra angular. Por ello, antes de adentrarnos en enfoques educativos que buscan apoyar esos requerimientos, precisa conocer en qué consisten las competencias y qué papel juegan, especialmente, en el ámbito de la educación.

La competencia es un conjunto multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todas las personas necesitan adquirir en el proceso de aprendizaje para su realización y desarrollo personal, inclusión en la sociedad y acceso al empleo. Deben ser transferibles y, por tanto, aplicables en determinados contextos y situaciones. (Barrios y Zambrano, 2014: 19)

Se aplican las competencias en muy distintos ámbitos, asociándolas a los conocimientos y, a un mismo tiempo, diferenciándolas de éstos. Una de las definiciones más extendidas de “competencia” es la que las concibe como la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Perrenoud, 1999: 7). Sin embargo, el concepto competencia recoge otra serie de factores que una enunciación tan sucinta como ésta tan solo insinúa y no termina de explicitar. Al fin y al cabo, su definición entraña una especial complejidad en un mundo tan cambiante como el nuestro.

Atendiendo al nivel de intervención, las competencias pueden dividirse en básicas, “los logros fundamentales para vivir en sociedad e incorporarse al trabajo”; generales, “aprendizajes transferibles a variados y numerosos campos del saber o a diferentes campos profesionales”; y específicas, “que son las propias

de una materia, de un nivel educativo, de una profesión, y que requieren ya un alto grado de especialización” (Casanova, 2012: 58). Esta división posee una gran importancia en tanto que diferencia entre las implicaciones de cada una de esas tres categorías, que conciernen de muy distintos modos a aquellos que son susceptibles de adquirirlas.

Por su parte, en lo que respecta al ámbito de aplicación, pueden diferenciarse cuatro tipos de competencias: técnicas (*saber*), metodológicas (*saber hacer*), participativas (*saber estar*) y personales (*saber ser*) (Echevarría, 2002). Bajo estas cuatro categorías, la profesora identifica el dominio de los conocimientos acerca de una determinada materia o ámbito profesional –técnica- y su aplicación en el desempeño de las labores que se desprenden de su puesta en práctica –metodológica-, así como la adopción de actitudes que permitan desarrollar una actividad que responda los requerimientos de la sociedad –participativa- y a las propias exigencias de uno mismo desde la coherencia y la determinación –personal-. Esta categorización de las competencias que realiza Echevarría (2002) alude más bien a las generales y específicas, mientras que Monereo (2015) se centra en las básicas e identifica cuatro competencias que constituyen la base de los procesos de alfabetización que se demandan en la sociedad actual: aprender a buscar información y aprender, aprender a comunicarse, aprender a colaborar y aprender a participar.

Tabla 3. Competencias básicas para la alfabetización en la SIC

Aprender a buscar información y aprender	Aprender a comunicarse	Aprender a colaborar	Aprender a participar
Supone un aprendizaje: - Permanente - Autónomo - Autorregulado - Amplificado - Estratégico	Supone una comunicación: - Disciplinar - Multimedial - Comprensible	Supone una colaboración: - Cooperativa - En red - Institucional	Supone una participación: - Personal - Pública - Empática - Crítica

Fuente: Monereo (2015)

Monereo (2005: 15) las considera competencias sociocognitivas básicas, indispensables para que exista un correcto desarrollo en la sociedad del conocimiento, ya que “no se trata de competencias independientes, desligadas unas de otras, sino que más bien forman parte de un continuo en el que va tomando un mayor protagonismo el componente social”. De esta manera, las competencias entran en relación para conformar una auténtica alfabetización, una que permita que cualquier individuo que forma parte de una sociedad aprenda a relacionarse a través de unos códigos establecidos para lograr así la eficiencia del proceso comunicativo y la generación de una sociedad en la que todos los integrantes construyen en base a unos pilares y unos materiales que se asumen como comunes y compartidos. Todas estas diferentes competencias, no obstante, no son discriminatorias, sino que conviven y se complementan entre sí para lograr una formación íntegra.

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada...)
(Le Boterf, 2000: 5)

En una línea similar, Cano (2012: 15) resalta el valor de las competencias a la hora de formar sujetos capacitados para responder ante los retos que se le presentan:

El diseño por competencias intenta combinar el conocimiento conceptual con el aprendizaje de técnicas, destrezas y habilidades y con el planteamiento de ciertas actitudes para el desarrollo personal y profesional. Trabajar por competencias supone preguntarse la finalidad de los conocimientos que queremos que aprendan nuestros estudiantes (seleccionando los básicos). Supone también ofrecer experiencias de integración y aplicación de los conocimientos que se adquieren, para que no sólo se sepa sino que se sepa hacer y se sepa ser, para que se sepa resolver problemas, tomar decisiones y enfrentar situaciones, dándoles una respuesta eficiente.

Asimismo, Bunk (1994) diferencia entre las competencias sociales y las participativas, hecho que, aunque pudiera parecer poco relevante, resulta

determinante, ya que evidencia la diferencia que existe entre compartir con otros determinadas experiencias, sin que exista una intervención directa, y formar parte de ellos de forma activa. Al fin y al cabo, las competencias implican acción consciente y orientada a un fin, y no tan solo adquisición de conocimientos que ayuden a comprender mejor el mundo, sino también a desenvolverse en él.

Con todo ello, se evidencia su relación con el constructivismo y su capacidad para comunicar contenidos educativos, en tanto que “implica procesos específicos de deducción por parte del receptor que requieren un pensamiento asociativo y activo” (Bordwell, 1985, en Zagalo, 2010: 64). El *storytelling* “nos ayuda a conectar nuevos aprendizajes con el conocimiento personal preexistente, del mismo modo que los patrones de la narrativa establecen conexiones con conocimientos tempranos asociados al cerebro, y son contextualizados por normas y valores sociales” (Warren, Wakefield y Mills, 2013: 68). Existe una estrecha relación entre las estrategias de difusión de relatos narrativos y los métodos de enseñanza-aprendizaje, en tanto que muchas de las técnicas que se ponen en práctica se erigen sobre estas estrategias. Por este motivo, se hace necesario conducir a los alumnos hacia la creación de piezas dotadas de relato, para que sean partícipes de su proceso de aprendizaje a través de relatos generados por ellos mismos.

Los modelos mentales, aunque sean alimentados por elementos naturales de la condición humana, son mayoritariamente productos de la cultura; la contribución personal del actor es normalmente mínima. Cada actor social está inmerso ya desde el nacimiento en un fluido de modelos mentales elaborados por las generaciones precedentes. [...] llegamos así a la cuestión de los valores en relación con los media y especialmente con la videocultura. Los *media* difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. (Gallino, 1990: 47-48)

Tal y como afirma Thompson (1998: 275), “los materiales mediáticos se incorporan al proceso de formación del yo; de manera progresiva el yo se organiza como proyecto reflexivo a través del que los individuos incorporan material mediático (entre otros) dentro de una narrativa biográfica coherente y en continua revisión”. De este modo, el sujeto se acaba viendo configurado como un nuevo espécimen que organiza su vida y da sentido a su yo a través de esas construcciones simbólicas que se ofrecen bajo la forma de muy distintos tipos de

productos y experiencias mediáticas, motivo por el que las competencias que competen a los medios merecen una especial atención.

4.2.3 Competencias mediáticas

En un mundo tan mediatizado como el nuestro, los ciudadanos aprenden a descifrar los distintos productos audiovisuales, aprehendiendo sus contenidos y también el modo en que éstos se organizan. La capacidad de comprender cómo funcionan los distintos medios de comunicación que forman parte de su cotidianeidad, tales como el cine, la televisión, la radio o la prensa, y otros muchos más modernos e implementados en sus rutinas como son los medios surgidos a raíz de la eclosión de Internet, así como de la expansión del campo de dispositivos caracterizados por la portabilidad y la conectividad como *smartphones*, tabletas o videoconsolas portátiles, se convierte en un valor fundamental que posibilita la comprensión de las distintas esferas que componen el mundo actual. Y, a un mismo tiempo, la interacción en cada una de ellas a través de dinámicas basadas en la participación activa bajo muy distintas formas hace necesario que se hable de una alfabetización mediática que capacite al individuo para desenvolverse correctamente en el siglo XXI de la multipantalla.

Las competencias adquieren su verdadero sentido cuando son puestas en práctica en situaciones similares, aunque no exactamente idénticas, a aquellas en las que se adquirieron. En el caso de la alfabetización mediática, las competencias se erigen sobre el uso consciente de los medios implicados en el desarrollo diario de la actividad como consumidores y también como creadores de contenidos audiovisuales. La familiaridad con las tecnologías es evidente sobre todo en lo que respecta a los públicos más jóvenes, aunque esa proximidad no implica necesariamente un uso apropiado, y menos aún productivo, de los usos que estos soportes ponen a su alcance.

La alfabetización mediática aún hoy se asocia a otras muchas etiquetas que con frecuencia se consideran sinónimas, lo que en gran parte se debe a la interrelación que existe –tal y como se expuso en un epígrafe anterior- entre las diferentes competencias que activa cada una de ellas. El término “alfabetización digital” (Gilster, 1997) fue el que puso nombre a una necesidad que se empezó a detectar a raíz del auge de Internet y que desencadenó, fruto del incremento de otros fenómenos, una gran variedad de denominaciones.

Han ido apareciendo otros muchos términos para designar esta preparación básica para la sociedad digital: multialfabetizaciones (Multiliteracies) (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000; Jenkins et al., 2006; Cope & Kalantzis, 2009; Robinson, 2010); alfabetización multimedia (Multimedia Literacy) (The New Media Consortium, 2005); nuevas alfabetizaciones (New Literacies) (Jenkins & al., 2006), (Dussel, 2010); alfabetización mediática e informacional (Media and Information Literacy) UNESCO (2008: 6); educación para la alfabetización mediática (Media Literacy Education) (Alliance of Civilizations: www.aocmedialiteracy.org). (En Gutiérrez y Tyner, 2012: 34)

De este modo surgen diferenciaciones entre unas concepciones y otras, que encuentran la razón de ser en el carácter altamente cambiante de la sociedad, que ha ido evolucionando desde la llamada Sociedad de la Información (SI), a la que le siguió la Sociedad del Conocimiento (SC), hasta la fusión de ambos enfoques en la denominada finalmente Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). En respuesta a estos cambios, Reilly y Robinson (2008: 97) consideran necesario “un nuevo marco de alfabetización mediática que permita examinar la mejor manera de enseñar y guiar a los jóvenes a través del proceso de enseñanza y convertirse en personas capaces de interpretar, usar y compartir los medios de comunicación en sus vidas”.

Con el fin de impulsar un consumo crítico de productos mediáticos que permita una utilización y difusión conscientes y valiosas, puede ser interesante recurrir a las competencias básicas que atribuyen Gutiérrez y Tyner (2012) a la alfabetización mediática e informacional: *comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía*, y las que identifica Hobbs (2010) en la alfabetización digital y mediática: *acceso, análisis y evaluación, creación, reflexión y acción*. Resulta interesante el hecho de que, bajo ambas clasificaciones, estas competencias presenten una cierta progresión. En el caso de las que mencionan Gutiérrez y Tyner (2012), se trata de un aumento de profundidad que va desde la comprensión del mensaje por parte de los sujetos en proceso de alfabetización –en base a la experiencia personal de cada individuo, fuertemente condicionada por su contexto personal–, hasta su implementación y aplicación en las interrelaciones sociales que llevan a cabo personalmente y también junto a sus semejantes –lo cual implica un uso de sus habilidades para participar en la vida

en comunidad y corresponder a los requerimientos de la sociedad de la que forma parte-.

El desarrollo de esta competencia supone que la persona sea capaz de aplicar sus conocimientos acerca de las tecnologías de la sociedad de la información a situaciones cotidianas de la vida. Tratamos de hacer que estos nuevos recursos sean útiles actuando como complemento [...], una herramienta muy útil que permite conectar con los intereses de los jóvenes y que puede ayudar a atender la diversidad del alumnado. (López, Encabo y Jerez, 2011: 166)

Por otro lado, la secuenciación en las competencias a las que alude Hobbs (2010) van desde la obtención de una información hasta su uso para emprender a cabo una acción fundamentada o desencadenada a partir de ese conocimiento adquirido, el conjunto de competencias garantiza la alfabetización de la sociedad en habilidades necesarias para estar en el mundo.

Una sociedad alfabetizada digitalmente, con autonomía para comprender y desarrollar conocimiento en el marco de un mundo económica y culturalmente atravesado por las tecnologías de la información y la comunicación. La disyuntiva se plantea entre formar una sociedad de usuarios de la tecnología o una sociedad que incorpore una nueva forma de concebir y crear conocimiento. Una sociedad del conocimiento de los escribas (pocos y garantes de la perpetuación del poder) o una sociedad de letrados (muchos, capaces de generar conocimiento transformador). (Levis, 2006: 82)

En cualquier caso, lo que resulta innegable es que las múltiples tecnologías que forman parte de nuestro mundo están cambiando el modo en que adquirimos conocimientos, comportamientos y valores.

Los alumnos de hoy, al tener acceso a múltiples fuentes de información y comunicación existentes en casa y/o en la escuela, poseen competencias y conocimientos distintos a los de sus colegas de la generación anterior, por lo que poseen una cultura diferente, viviendo al mismo tiempo según nuevos valores y patrones sociales. Por eso mismo, la escuela no puede vivir desconectada de esta realidad, al contrario, debe reconocer el lugar que las TIC ocupan en el día a día de todos nosotros y las potencialidades educativas de estas tecnologías". (De Viveiros, 2015: 25)

No puede perderse de vista que el término Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) acoge tanto medios tradicionales como otros que, pese a haber surgido recientemente, se han instaurado de forma asombrosa. Los nuevos medios, desde los *smartphones* y las tabletas hasta las videoconsolas, exigen una alfabetización distinta a la que requerían la televisión o el cine, dado que sus propias especificidades generan modos de consumo que activan otro tipo de competencias más relacionadas con la conectividad, la interactividad y la multimodalidad.

4.3 ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA

Tal y como se ha defendido en anteriores epígrafes, los jóvenes ya no acceden a los medios de forma aislada y descontextualizada –si es que alguna vez realmente lo hicieron–. Por el contrario, lo hacen cada vez más de forma simultánea y, en muchos casos, también sistematizada, conectando los contenidos alojados en cada plataforma a través de estrategias de tipo transmedial. En consecuencia, frente a la alfabetización mediática, surge la necesidad de instaurar otro tipo de alfabetización que aproveche las innumerables oportunidades que ofrecen las estrategias transmedia, conectando los modos en que los públicos más jóvenes se desenvuelven en la sociedad con aquellos que definen su posición e intervención en el aula.

El transmedia tiene el potencial de ser una valiosa herramienta para el aprendizaje expandido que se ocupa de algunos de los desafíos más urgentes que enfrenta la educación actual. A través de narraciones inmersivas, interconectadas y dinámicas, el transmedia involucra múltiples alfabetizaciones, incluyendo habilidades textuales, visuales y en medios de comunicación, así como en inteligencias múltiples. Es por ello muy interesante y permite un importante intercambio social entre los colaboradores. (Herr-Stephenson, Alper y Reilly, 2013: 12)

Existe de este modo una estrecha relación entre las habilidades que activan las distintas alfabetizaciones imperantes hasta nuestros días, orientadas a la capacitación de los individuos de cara a afrontar los retos que presenta una sociedad cada vez más dominada por lo audiovisual. Sin embargo, en lugar de limitarse a concebir cada medio de forma independiente, se exige hallar fórmulas

que permitan ponerlos en interrelación y formar su correcto aprovechamiento de forma coordinada. Por este motivo, la *transmedia literacy* se presenta como la respuesta idónea a ese contexto y a los distintos factores que lo caracterizan.

Según Herr-Stephenson, Alper y Reilly (2013: 16), “la alfabetización en nuevos medios difiere de las alfabetizaciones tradicionales –leer y escribir– al otorgar un gran valor a la comunicación visual, la oral y la auditiva así como a la actuación, la experimentación y el juego.” Estos tres factores, que constituyen algunas de las bases fundamentales de los tipos de alfabetización que se demandan en la actualidad, permiten, entre otras cosas, convertir al antiguo consumidor en un sujeto mucho más implicado que llega incluso a generar sus propios contenidos.

Hasta ahora la *media literacy* se ha concentrado sobre todo en la enseñanza de competencias mediáticas a los jóvenes. O sea, se les enseña cómo realizar una interpretación crítica de los mensajes y un consumo racional de los medios. [...] Sin embargo las prácticas transmedia están cambiando los retos de los investigadores y educadores: la alfabetización mediática no puede limitarse al análisis crítico de la producción o el lenguaje de los medios. El viejo consumidor de medios ahora es un *prosumidor* (productor+consumidor), un sujeto activo que crea nuevos contenidos y los comparte en las redes digitales. (Scolari, 2014)⁹⁸

La profesora María del Mar Grandío (2014), destacada investigadora en el campo de las narrativas transmedia, señala que “la transalfabetización o *transliteracy* se presenta como un horizonte integrador en la alfabetización mediática e informacional actual⁹⁹”. A raíz de esta concepción, señala los siguientes seis indicadores que, bajo su perspectiva, han de tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo este tipo de alfabetización:

1. **Contenido:** capacidad para “evaluar material transmitido a través de diferentes plataformas (desde medios convencionales como la televisión

⁹⁸ <http://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/> (Consulta: 17/02/2017)

⁹⁹ http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/2014_actas/088_Grandio.pdf (Consulta: 21/12/2016)

- o el cine hasta las redes sociales) y comprender su sentido unitario”, además de “para crear él mismo estrategias transmedia”.
2. **Lenguaje:** habilidad para “comprender el contenido que provenga de cualquier lenguaje y, además, ser capaz de utilizarlos de manera estratégica para crear un historia unitaria a través de diferentes plataformas”.
 3. **Plataformas:** destreza para “realizar un consumo crítico y complementario de contenido a través de medios tradicionales (televisión, prensa, cine, libros...) y de medios sociales (redes sociales, móviles)”, seleccionando materiales “para la construcción de sus relatos multimodales”.
 4. **Creatividad:** “habilidad de crear universos y relatos originales”, llevando a cabo estrategias como la apropiación.
 5. **Ética:** aptitud para “mostrar una actitud responsable hacia uno mismo y hacia los demás”.
 6. **Participación:** capacidad para hacer “un uso crítico y creativo de las plataformas”, compartiendo material y colaborando en la autoría o difusión de contenido propio o ajeno”-.

Estos diferentes aspectos resultan fundamentales para Grandío (2014), quien los considera imprescindibles para que los estudiantes puedan “evaluar y crear contenidos a través de múltiples plataformas, utilizando diversos lenguajes y mostrando una actitud ética y responsable ante su propia dieta mediática y producciones” No es extraño, por tanto, que desde diferentes ámbitos se esté empezando a prestar una especial atención a este tipo de alfabetización.

Precisamente Carlos Scolari, destacado junto a Henry Jenkins como uno de los principales estudiosos de las narrativas transmedia, ha aplicado como éste sus investigaciones al campo de la educación. Recientemente, ha puesto en marcha desde del Departamento de Comunicación de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona un proyecto denominado “Alfabetización Transmedia. La explotación de las habilidades transmedia y las estrategias de aprendizaje informales para mejorar la educación formal” cuyo objetivo, tal y como se recoge en su página web, es “entender cómo los adolescentes están aprendiendo fuera de la escuela e

introducir estas experiencias en ella”¹⁰⁰. El proyecto, integrado en el programa europeo Horizon 2020, pretende desarrollarse desde abril de 2015 hasta abril de 2018 e implicar a “un grupo interdisciplinario de 25 investigadores senior y junior con una sólida experiencia en campos como la alfabetización mediática, la narrativa transmedia, contenidos generados por los usuarios y la cultura participativa, ludología, la etnografía tradicional y virtual, la pedagogía y la innovación en la educación”. Respecto al tipo de habilidades que pretende inculcar se encuentran: la alfabetización en videojuegos para la resolución de problemas; la alfabetización en cultura participativa para la creación, producción y compartición de contenidos; y la alfabetización en web y redes sociales para apoyar la elaboración compartida y la difusión de piezas terminadas.

La existencia de este tipo de proyectos y experiencias, avaladas por figuras representativas y orientadas a unos fines de tan estricta actualidad, resulta clave en la medida en que evidencia la necesidad de hallar nuevas fórmulas que permitan tomar ventaja de los nuevos entornos de aprendizaje que forman parte de la sociedad contemporánea, y que se abordarán seguidamente, para la inculcación de nuevas habilidades que puedan beneficiar la intervención de los alumnos en tanto en ellos como en otros muchos de los espacios en los que desarrollan su actividad diaria.

4.3.1 Nuevos entornos de aprendizaje

El aprendizaje, lejos de tener lugar únicamente en los centros escolares, se produce en ámbitos muy diversos y heterogéneos, a través de innumerables situaciones que, con demasiada frecuencia, se conciben como totalmente ajenas a la formación tradicional pese a su creciente relevancia y su probada repercusión. La escuela como lugar completamente cerrado y desvinculado de lo que acontece fuera de ella, destinado únicamente a la transmisión de conocimientos teóricos basados y evaluados a través de criterios cuantitativos, resulta actualmente arcaica, inservible y contraproducente. Como entorno de aprendizaje destacado

¹⁰⁰ Dichos objetivos están explicitados en el sitio web del proyecto: <http://unica.upf.edu/es/alfabetizacion-transmedia-la-explotacion-de-las-habilidades-transmedia-y-las-estrategias-de> (Consulta: 22/01/2017)

que es, y considerada aún como el realmente significativo, la escuela ocupa una posición hegemónica que eclipsa con demasiada frecuencia otros entornos igual de importantes y, en muchos sentidos, necesitados de una mayor atención y un más eficiente aprovechamiento. Tal y como los define Wilson (1995), son lugares en que “los aprendices pueden trabajar juntos y apoyarse unos a otros mientras usan una variedad de herramientas y recursos de información en su búsqueda guiada de metas de aprendizaje y actividades de solución de problemas” (En Castañeda y Adell, 2013: 41). Esta definición parece remitir a los entornos de *blended learning*, en los que “un espacio digital está diseñado e implementado en consonancia con un espacio físico y crea una experiencia de usuario basada en la combinación de ambas dimensiones, [...] dando así un nuevo sentido a la presencia del sujeto y desencadenando nuevas formas de interacción” (Benyon y Resmini, 2015: 79). Sin embargo, es extrapolable a cualquier entorno que reúna unas características similares y destaca la necesidad de que exista una figura que medie y guíe el aprendizaje, haciendo uso de los medios a su alcance para reproducir o potenciar el empleo de las tecnologías de una forma realmente útil.

Es imprescindible que la formación que reciban incorpore métodos pedagógicos que faciliten la integración de los recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares dentro de un modelo renovado de educación que responda a los requerimientos de la sociedad contemporánea. (Levis, 2006: 80)

Los conceptos que definen los entornos de aprendizaje actuales para Castañeda y Adell (2013) –personalización, propiedad, interacción, dispersión, conciencia, auto-regulación e implicación organizativa–, adquieren una gran relevancia en el ámbito de la alfabetización transmedia. Todos ellos posibilitan que el alumno se convierta en protagonista indiscutible de su proceso de aprendizaje, poniendo en práctica habilidades tan significativas como la participación, la autonomía y el espíritu crítico. De este modo, se ve capacitado para, a partir de una serie de dinámicas erigidas sobre una sólida base constructivista, aprender a aprender a través de materiales que despiertan su interés y de usos de los mismos con los que se halla familiarizado. En este sentido, los aspectos considerados ejercen una gran influencia, por lo que deben ser tratados con atención:

Personalización: Los estudiantes actuales demandan una personalización – que, en algunos casos, llega a convertirse incluso en una suerte de hiperespecialización- de los contenidos con los que se relacionan a diario, que permita gestionar de forma más efectiva las fuentes de procedencia de la información que les interesa y el seguimiento de las mismas a través de aquellos canales por los que sienten preferencia. Existe, por tanto, una personalización tanto de medios como de contenidos, que haga posible la creación de redes personales de aprendizaje que les pongan en contacto con aquellos entornos a los que son más afines y con aquellos contenidos que a través de éstos se difunden. Este primer aspecto, no en vano, subyace a lo largo del resto de aspectos mencionados: los contenidos –y los conocimientos que se desprenden de ellos- resultan de interés para la “comunidad” de la que forman parte, y por tanto los sienten como algo propio (sentido de *propiedad*); manipulan los distintos contenidos, en la medida de las potencialidades que éstos presentan al ser mediados a través de las distintas plataformas de difusión, para satisfacer sus intereses y necesidades (*interacción*); no desarrollan su actividad en un entorno inamovible y hermético sino que se desplazan a otros lugares en busca de experiencias inéditas o de otras que puedan complementar aquellas en las que se ven inmersos –tanto en el entorno escolar, el del hogar u otros como los asociados a actividades extraescolares o complementarias, logrando así dar una continuidad y la unicidad a las distintas prácticas llevadas a cabo- (*dispersión*); el modo en que decodifican los mensajes, y toman conciencia de su relevancia y repercusión, en función de su bagaje y experiencia personal (*conciencia*); la gestión de las tareas personalizadas (*auto-regulación*); y su participación activa en la planificación y el desarrollo de las tareas (*implicación organizativa*).

Propiedad: El sentimiento de pertenencia a una comunidad es un aspecto clave en una sociedad dominada por fenómenos como el *fandom*. La existencia de innumerables puntos de encuentro entre seguidores de muy distintas temáticas en los entornos digitales (foros, blogs, canales de YouTube, partidas online...), ha propiciado nuevas formas de relación entre los distintos *vups*, que utilizan esos espacios virtuales para discutir acerca de las franquicias de las que son seguidores. Asociado a este sentimiento de propiedad a una comunidad, se hace evidente igualmente un sentido de propiedad asociado a los materiales subidos,

las informaciones proporcionadas o las opiniones expresadas. Los *storyworlds*, dadas sus enormes potencialidades de expansión, adaptación y reinterpretación, que dejan de manifiesto su inagotabilidad narrativa, ofrecen innumerables oportunidades de personalización. Este potencial, que resulta evidente en el contexto estrictamente lúdico –cuando el acceso se produce en el ámbito del entretenimiento, sin que exista ninguna otra motivación (formativa, didáctica, informativa...)-, es fácilmente extrapolable al ámbito educativo. Tanto los discentes como los docentes pueden utilizar los materiales para sus propios fines. Los alumnos pueden apropiarse de los contenidos y realizar a partir de ellos todo tipo de piezas propias, desde versiones ligeramente modificadas hasta otras completamente inéditas, trabajando componentes didácticos intrínsecos a esos productos o incorporándolos en el caso de que sean inexistentes o no atiendan a los fines perseguidos. Los profesores, por su parte, pueden llevar a cabo igualmente este tipo de estrategias de forma directa –generar contenidos propios siguiendo las distintas estrategias a su alcance- o planificar e implementar en el aula la realización de éstos por parte de los alumnos para complementar conocimiento o competencias presentes en el currículo tradicional, o introducir otras que, pese a no estar incluidas en él, resulten necesarias por el hecho de apoyar las que sí lo conforman (por ejemplo, aprender a generar relatos en plataformas como Twitter o Instagram con el fin de completar competencias como: competencia en comunicación lingüística, competencia en tratamiento de la información y competencia digital, competencia cultural o artística).

Interacción: Alude a la necesidad de los consumidores actuales de intervenir en el desarrollo de los distintos procesos comunicativos de los que forman parte, al amparo de fenómenos tan significativos como el *multitasking* o la multimodalidad. La interacción guarda una muy estrecha relación con la dispersión, ya que el acceso a los contenidos bajo distintas modalidades de consumo (*multimodal*) y de forma simultánea (*multitask*) resulta cada vez más necesario si atendemos al hecho de que las distintas “piezas que conforman el puzle” no se hallan en un único lugar –falacia de la caja negra- sino en varios y de muy distinta índole.

Dispersión: Se encuentra determinada por la exploración (*archaeology*) y la búsqueda (*quest*), conceptos muy próximos a la denominada navegación transmedia¹⁰¹. Sin embargo, la exploración alude a un fenómeno mucho más complejo como el de la “*story archaeology*”, en el que la implicación del seguidor se hace mucho más marcada (por lo que ha de llamársele *vup*). Ya no se trata únicamente de navegar y ser espectador “pasivo” de los distintos productos, sino de ejercer una participación mucho más activa y profunda. Ya sea bajo el rol de espectador, de usuario o de jugador, o de varios de ellos, el consumidor aspira a encontrar datos que le ofrezcan un conocimiento más profundo, permitiéndole en muchos casos tener acceso a una “comprensión adicional”. Juegan aquí una importancia fundamental otros aspectos como: la *negative capability* (Long, 2007) y la *validation* (Smith, 2011), que se ven influenciadas por la capacidad para rellenar las lagunas narrativas –*cheese holes* (Norrington, 2013)– o redirigir al usuario a otro lugar –*rabbit holes* (Giovagnoli, 2011)–, y comprobar que las suposiciones eran acertadas, respectivamente.

Conciencia: La experiencia personal que posee cada individuo condiciona el modo en que asume y valora los distintos procesos que lleva a cabo, incluidos los vinculados a la enseñanza-aprendizaje. Este aspecto guarda gran relación con los dos aspectos restantes: *auto-regulación* e *implicación organizativa*. Al tomar conciencia de la importancia de lo que hacen y cómo lo hacen, se hacen conscientes del modo en que pueden gestionar las distintas tareas y de la importancia de implicarse en ellas.

¹⁰¹ Resulta interesante, respecto a la conexión existente entre la exploración y la navegación transmedia, la deuda que mantienen muchas de las prácticas mediáticas actuales con aquellas que propiciaron las guías interactivas durante la primera década del siglo XXI. Desde distintos ámbitos –especialmente, el museístico–, estas guías aprovecharon sus potencialidades para involucrar al visitante en la experiencia. Un buen ejemplo de ello, al hilo de las prácticas de *archaeology* y *quest*, puede hallarse en el proyecto de la Guía IN&OUT, expuesto en el artículo Benelli, E., Todini, E. y Masini, M. (2006). La guida interattiva IN&OUT. Un modo nuovo di esplorare musei ed aree archeologiche. *Archeologia e Calcolatori*, 17, 229-240.

La urgencia de que se introduzcan nuevos enfoques de índole didáctico se hace especialmente evidente en aquellos entornos en los que existen posibilidades de activar dinámicas basadas en una actitud abierta y proactiva, y capaces de generar experiencias compartidas. De entre los entornos más propicios se encuentran aquellos que toman ventaja de la enseñanza personalizada, en los cuales se pueden dar diferentes tipos de situaciones de aprendizaje que se adapten a los individuos a los que se dirigen o a los grupos que, con unas características comunes, éstos conforman. Bernardo, Javaloyes y Calderero (2007: 88-89) destacan fundamentalmente las cuatro siguientes: *grupo receptivo*, en la que el estudiante se limita a atender clases magistrales, siendo la comunicación unidireccional; *grupo coloquial*, basada en la reciprocidad de la comunicación, permitiendo así que exista un intercambio horizontal y vertical; *trabajo en equipo*, a través de la cual se pone en relación a los estudiantes a través de estrategias cooperativas y colaborativas; y *trabajo individual*, consistente en lograr que el alumno desempeñe una tarea de forma autónoma, pudiendo ser guiado y apoyado pero teniendo que tomar decisiones y ejecutar acciones por sí mismo.

El sistema educativo necesita adaptar y reducir el impacto de estas transformaciones que se están llevando a cabo, aprovechando el poder de las opciones disponibles en un panorama mediático siempre cambiante. Por otra parte, la enseñanza y el aprendizaje han adquirido una nueva dimensión fuera de las instituciones educativas tradicionales y las oportunidades están ahora disponibles en un ecosistema de aprendizaje en expansión. (Rodrigues y Bidarra, 2014: 42)

Se impone así la necesidad de trabajar para conseguir alcanzar una alfabetización transmediática, que logre los siguientes objetivos, que vienen representados de algún modo de forma progresiva (de lo más sencillo a lo más complejo; de aquello que entraña un ámbito más autónomo y localizado, a aquello otro que requiere una mayor interrelación y se haya completamente globalizado).

4.3.2 *New Media Literacy* (NML)

El centro de estudios del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) Comparative Media Studies, liderado por Henry Jenkins, puso en marcha en 2006

un proyecto denominado “New Media Literacies” con el fin de analizar las nuevas competencias que iba a resultar necesario introducir en el ámbito escolar de cara a corresponder las tendencias que iban a surgir a lo largo de las primeras décadas del siglo XXI. Desde su propia constitución, Jenkins y el resto de investigadores implicados en el proyecto instauraron como una de sus premisas básicas que los jóvenes, ante el nuevo escenario mediático en efervescencia, debían ser considerados creadores, conectores, comunicadores y colaboradores de medios en lugar de simples consumidores pasivos. De algún modo, con su clara apuesta por formar en nuevas competencias vinculadas a los soportes de difusión y a las prácticas que desencadena su uso, este proyecto suponía una evolución desde la alfabetización mediática hacia una suerte de alfabetización en nuevos medios o “proto-alfabetización transmediática”, dado que ya entonces se ponían en valor aspectos tales como la interactividad y el tránsito a través de varias plataformas.

La nueva alfabetización que empezaba a tomar forma, lejos de prescindir de los aspectos y procedimientos presentes en las alfabetizaciones vigentes hasta aquel momento, se apoyaba en ellos al considerarlos fundamentales. Siguiendo con la creencia, varias veces recogida con anterioridad en esta investigación, de que los nuevos medios no reemplazan a los medios tradicionales, sino que los complementan a través de interrelaciones e incluso sinergias, esta nueva alfabetización pretendía aproximar los objetivos de las distintas alfabetizaciones – tecnológica, digital, mediática, informacional, multimediática, etc.– tanto desde el punto de vista instrumental como del crítico-reflexivo.

¿A qué me refiero cuando utilizo los términos “alfabetización” y “nueva” alfabetización? Me refiero a la alfabetización como la habilidad para comunicar a través de los tres modos: leyendo y escribiendo, hablando y escuchando, visualizando y observando –alfabetización relativa a lo impreso, lo sonoro y lo visual. Esta alfabetización, por así decirlo, puede encontrarse a dos niveles. En primer lugar, se halla en el nivel de entrenamiento, la primera reacción. Aquí comunicamos lo simple, el significado literal de lo escrito, dicho o visualizado... O, en segundo lugar, podemos tener interacción creativa, podemos leer entre líneas, trazar interferencias, comprender las implicaciones de lo escrito, dicho o hablado. Entonces aprendemos lo que el interlocutor, escritor o visualizador “quiere decir”, lo cual requiere un mayor

grado de alfabetización. Y finalmente, aprendemos a leer entre líneas, a evaluar y a aplicar el material a nuevas situaciones. Usamos el mensaje en nuestras propias formas variadas. (Dale, 1973: 92)

De este modo, Dale (1973) recoge ese espíritu unificador de las diferentes perspectivas y modalidades, definiendo un tipo de alfabetización que llegaría décadas más tarde para abordar con esa intencionalidad conciliadora los distintos tipos de lecturas y escrituras mediáticas existentes. Lo que él llamaba a principios de los años 70 “nueva alfabetización” corresponde en esencia, con bastante acierto, a la actual *new media literacy* (NML) que, a diferencia de la *media literacy*, persigue la alfabetización en las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), término que se acuñó para definir a las Nuevas Tecnologías (NN.TT.), que se vieron obligadas a cambiar su denominación debido a la notable democratización que experimentaron, perdiendo el carácter novedoso que antaño las hizo tan características. Lo que seguramente ni Dale ni ninguno de sus contemporáneos imaginaría en aquel entonces es que con la llegada del nuevo siglo se haría necesaria una renovación de esa alfabetización que en aquel entonces se presentaba como renovadora y revolucionaria.

En los últimos años, en el campo educativo, hemos pasado de hablar de “nuevas tecnologías” a “tecnologías de la información y la comunicación” y posteriormente a “tecnologías para el aprendizaje y la comunicación”. Estos cambios en el lenguaje no son de carácter ornamental, sino que obedecen a un modo de entender los artefactos y dispositivos tecnológicos: ya no se consideran nuevos, sino algo cotidiano y se entiende que son útiles en tanto que sirven para comunicarse y aprender como un recurso más, integrado en la vida diaria, aunque para los que no somos nativos digitales la adaptación a ellos resulte algo progresiva. (Cano, 2012: 14)

Tal y como afirma Hobbs (2010), este tipo de alfabetización está asociada con la habilidad para navegar de forma eficiente por Internet y hacer un uso productivo de las redes sociales. Sin embargo, suele centrarse en los aspectos más técnicos y no abordar directamente otros como el modo en que estas transformaciones tecnológicas influyen en el tipo de contenidos a los que se da acceso y las dinámicas por medio de las cuales se ponen éstos en interrelación entre sí y con respecto al usuario. El enfoque tecno-centrista corre el riesgo de

eclipsar otros aspectos de gran importancia, como aquellos que tienen que ver con la transformación que experimentan los antiguos consumidores de medios, ahora convertidos en *prosumidores* o espectadores-usuarios-jugadores, tal y como se exponía en epígrafes anteriores. Por este motivo, durante los últimos años están adquiriendo relevancia enfoques educativos que pretenden apostar por esa concienciación en el uso de los medios con fines que trasciendan su simple dominio instrumental.

Una de las más evidentes demostraciones de este tipo de fenómenos puede encontrarse en dos conceptos acuñados por Castañeda y Adell (2013): PLE (*Personal Learning Environment*) y PLN (*Personal Learning Network*). Resultan especialmente convenientes dada la necesidad de establecer una relación personalizada y, en algunos casos, incluso hiperespecializada con tecnologías y soportes de difusión a través de los cuales se difunde todo tipo de contenidos. Del mismo modo, han adquirido fuerza otros fenómenos como el de los *blended spaces*, término acuñado por Benyon (2014) para referirse a ecosistemas tecnológicos conformados por múltiples dispositivos que propician la co-creación (Benyon y Resmini, 2015).

La ruptura de los supuestos tradicionales y los modelos educativos ha impulsado a los educadores a explorar los diversos formatos de enseñanza que podrían asistir las necesidades del “nuevo aprendiz” a través de la incorporación de nuevos tipos de insumos, prácticas de consumo y producción, y recursos globales, así como de un entorno más centrado en el discente. (Rodrigues y Bidarra, 2014: 42)

Con el fin de alcanzar esas nuevas experiencias de aprendizaje, además de los dos fenómenos referenciados que se abordarán con posterioridad, ha de tenerse en cuenta el gran valor que puede proporcionar el *transmedia storytelling*. El transmedia “no se presenta como un llamativo complemento al plan de estudios, sino que se convierte en una forma simplificada de integrar la alfabetización mediática y la alfabetización tecnológica” (Gutiérrez, 2012: 34). Además, los profesores Rodrigues y Bidarra (2014: 42) otorgan a este fenómeno la capacidad de alcanzar algunos de los retos más importantes que fueron evidenciados con anterioridad:

La creación de un ambiente de aprendizaje transmedia podría servir de andamiaje para este cambio. Varios elementos de transmedia podrían utilizarse en el diseño de experiencias que generen compromiso y convierten a los alumnos en participantes activos. El *Transmedia Storytelling* implica construir mundos y, desde esta perspectiva, se podría extrapolar a la construcción de contenido asociado a la creación de mundos ficcionales y a los planes de estudio. (Rodrigues y Bidarra, 2014: 42)

La alfabetización transmediática o *transliteracy* se presenta así como una exigencia en la sociedad contemporánea, en la que los medios establecen relaciones tan complejas que obligan a adquirir una serie de nuevas o renovadas competencias que instruyan en la navegación, de forma satisfactoria y productiva, a través de diferentes plataformas y por medio de muy distintos modos.

La *transliteracy* es la habilidad para leer, escribir e interactuar a través de un rango de plataformas, herramientas y medios que van desde la escritura cuneiforme y la oralidad, así como la escritura a mano, los medios impresos, la televisión, la radio y el cine, hasta las redes sociales. [...] La *transliteracy* no sustituye, sino que incorpora, la alfabetización mediática y también la digital. (Thomas et al., 2014)

Por todo ello, del mismo modo que se destacó la necesidad de adquirir competencias mediáticas, que permitan utilizar correctamente los distintos medios existentes atendiendo a sus propias especificidades, se pone en evidencia a continuación la importancia de adoptar competencias transmediáticas que enseñen a poner esos medios en interrelación y lograr así que su consumo coordinado sea más satisfactorio que el que produce su acceso aislado y, en muchos casos, descontextualizado.

4.3.3 Competencias transmediáticas

Las nuevas generaciones habitan un mundo regido, cada vez más, por medios en constante diálogo, por soportes que albergan todo tipo de contenidos y plataformas que favorecen innumerables procesos comunicativos. Inmersos en ese ecosistema tan peculiar, su cotidianeidad se desarrolla como un constante proceso de adaptación a los cambios que se suceden de forma ininterrumpida tanto desde el punto de vista técnico como desde el social. Para estar realmente

integrados y no quedarse rezagados, deben adoptar cada nueva tecnología que surge y acomodarse a los usos que, a velocidad vertiginosa, se le otorgan.

Los adolescentes necesitan aprender a integrar conocimientos a partir de múltiples fuentes, incluyendo la música, el vídeo, las bases de datos en línea y otros medios. Necesitan pensar críticamente acerca de la información que puede encontrarse casi de forma instantánea en cualquier parte del mundo. Tienen que participar de los tipos de colaboración que las nuevas tecnologías de comunicación e información no solo posibilitan, sino que también demandan. (Bruce, 2002: 17)

Sin embargo, como puede deducirse de la cita de Bruce (2002), no se trata únicamente de adquirir una serie de instrucciones que permitan usar las distintas funcionalidades de cada tecnología, sino también, y quizás de forma mucho más significativa, de aprovecharlas para mejorar su forma de participar de aquello que sucede a su alrededor. Al fin y al cabo, las nuevas competencias mediáticas que se exigen “deben ser vistas como competencias sociales, como formas de interactuar dentro de una comunidad más amplia, y no simplemente como competencias individuales destinadas a la expresión personal” (Jenkins et al., 2009: 32).

A la hora de abordar las competencias transmediáticas, parece lógico acudir nuevamente al profesor Henry Jenkins, sobre todo teniendo en cuenta que también en el campo de la educación ha realizado importantes contribuciones desde esta perspectiva. En 2006 publicó junto a algunos colegas un informe titulado “Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century”, que recoge once capacidades que se consideran necesarias para que los más jóvenes puedan desenvolverse con soltura en el nuevo escenario mediático. Estas competencias, que aúnan bajo la denominación “Core Media Literacy Skills”, son las siguientes: juego, simulación, actuación, apropiación, multitarea, cognición distribuida, inteligencia colectiva, juicio, navegación transmedia, conectividad y negociación.

Uno de los objetivos de este informe es alentar a todos aquellos que son responsables de la educación de nuestros jóvenes a pensar de forma más sistemática y creativa acerca de las múltiples maneras en que podrían inculcar estas competencias en sus actividades diarias bajo formas que sean apropiadas a los contenidos que están enseñando. (Jenkins et al., 2009: 34)

Por los motivos ya expresados, conviene abordar cada una de esas habilidades que podríamos considerar las competencias transmediáticas básicas, contribuyendo con algunos aportes propios a su mejor comprensión:

Juego (*Play*): Jenkins y su colegas conciben el juego como “la capacidad de experimentar con otros como una forma de solucionar problemas” (Jenkins et al., 2006: 22). Sin embargo, el juego puede ser mucho más amplio, en tanto que, para empezar, puede ser individual o grupal. El juego, al fin y al cabo, ha de ser entendido como mecánica de juego, como posibilidad de introducir dinámicas ludológicas en ámbitos que, en principio, se conciben como opuestos al disfrute y la distensión, y vinculados directamente a otros aspectos como la obligatoriedad y la formalidad. El denominado *edutainment* ha ido adquiriendo una cierta relevancia a lo largo de los últimos años, demostrando su valor. Sin embargo, es importante tener presente igualmente el valor del juego por el juego, es decir, sin que exista necesariamente una justificación didáctica previa. Esta última afirmación podría parecer osada, en tanto que puede interpretarse como que no es necesario reglar las tareas y vincularlas adecuadamente al currículo. Sin embargo, nada tiene que ver con una libertad mal entendida, carente de reglas u objetivos, sino con la creación de un espacio-tiempo destinado al “juego libre”, a modo de campo de experimentación. Hace unos años, el uso de estrategias como el *advergaming* o los *serious games* era anecdótico y poco conocido, llegando en ocasiones a ser éstas percibidas como inservibles y entendidas como una trivialización de temas y tareas serias. Sin embargo, poco a poco van adquiriendo una mejor consideración y empiezan a asumirse como valiosas herramientas para apoyar o conducir procesos de enseñanza o instrucción en muy distintos ámbitos.

Simulación (*Simulation*): Entendida como la “habilidad para interpretar y construir modelos dinámicos de procesos basados en el mundo real” (Jenkins et al., 2006: 25), esta competencia adquiere una especial relevancia al conectar las dinámicas ficticias o ficcionadas con aquellas que forman parte del mundo real. Es muy interesante desde el punto de vista de las relaciones entre personas, pues permite trabajar modelos de

comportamiento –como si de un juego de rol se tratase- a través de esos mundos de ficción. Entran en juego así fenómenos como la interacción a través de mecánicas de juego basadas en los materiales que representan el *storyworld*.

Actuación (*Performance*): En la definición que se da en el informe, se alude a la “adopción de diferentes roles para la improvisación y el descubrimiento” (Jenkins et al., 2006: 28), tanto de aquellos que habitan los textos a los que han tenido acceso como de otros que han construido ellos mismos. En este sentido, resulta muy interesante el hecho de que se les ponga en contacto con fenómenos como el *storytelling* y los *storyworlds*, pues se les otorga la posibilidad de asumir el rol de personajes que habitan universos ficcionales ya existentes y reproducir situaciones que forman parte de las distintas piezas que conforman la narrativa transmedia. Como se ha comentado en numerosas ocasiones, esa reproducción puede ir desde la máxima fidelidad hasta la reinterpretación más libre, pasando por otros estados intermedios que convendría trabajar en algún tipo de escala o gradación. Y, del mismo modo, han de tenerse en cuenta las extensiones y las creaciones inéditas: desde la continuación de una historia que se dio por concluida en una pieza o la explicación del origen de la misma, hasta la introducción de un nuevo personaje que trastoque las leyes del universo de ficción o *uFic*.

Apropiación (*Appropriation*): Otra de las competencias más relevantes es la llamada apropiación, que consiste en “utilizar materiales mediáticos ya existentes con el fin de manipularlos y dotarlos de nuevos significados” (Jenkins et al., 2006: 32). La apropiación permite la construcción de nuevos discursos a partir de materiales que, al ser organizados de un modo diferente al que presentaban en su forma original, adquieren nuevos significados acordes a lo que los prosumidores desean transmitir. La existencia de unos conocimientos compartidos por los alumnos permite que este cambio de significado no solo repercuta sobre los individuos sino también sobre las comunidades que éstos conforman. Así, los entornos que habitan, se convierten en valiosos espacios de intercambio basados en

enfoques comunes. Además, esta competencia es especialmente interesante para los docentes, ya que permite que utilicen materiales que los discentes conocen y por los que sienten afinidad, logrando así trabajar aspectos de manera más atractiva.

Multitarea (*Multitasking*): Se trata del modo en que se reacciona ante el complejo ecosistema mediático, recibiendo los datos significativos a través de las distintas plataformas que lo constituyen. Se trata de “reconocer las relaciones existentes entre las informaciones que llegan desde múltiples direcciones y construir hipótesis y modelos basados en informaciones parciales, fragmentadas o intermitentes” (Jenkins et al., 2006: 34). Sin embargo, no contempla el modo en que se articulan los datos recopilados, sino que se limita a contemplar de qué manera los usuarios reciben estímulos de diferentes plataformas desde un punto de vista más instrumental.

Cognición distribuida (*Distributed cognition*): Definida como “la habilidad para interactuar significativamente con herramientas que expanden las capacidades mentales, no es solo una capacidad técnica [...]; es también una capacidad cognitiva que implica pensar a través de la mente, el cuerpo y el mundo” (Jenkins et al., 2006: 37). Pese a que la dimensión técnica es muy importante, en lo que respecta al uso de diferentes tecnologías y el aprovechamiento de sus potencialidades, la clave se encuentra precisamente en esta interrelación del pensamiento, la interacción física y la proyección social, que evidencian su capacidad para desencadenar una actitud crítico-reflexiva.

Inteligencia colectiva (*Collective intelligence*): Estrechamente relacionada con la cognición distribuida, se basa en la idea de que cada persona debe aportar lo que sabe, aquello en lo que se considera más versado, contribuyendo así a que el grupo se enriquezca de sus aportes. De esta forma, la reciprocidad que se establece entre los distintos componentes permite que se alcance una comunidad que comparte objetivos y

motivaciones, y que, desde un punto de vista ideal, lo acabe sabiendo todo (Jenkins et al., 2006: 42).

Juicio (*Judgement*): Consistente en la “habilidad para evaluar la veracidad y el alcance de distintas fuentes de información” (Jenkins et al., 2006: 43), resulta fundamental para poder autentificar las informaciones difundidas, recopiladas e incorporadas a la comunidad, para así garantizar que la inteligencia colectiva no se vea entorpecida o directamente perjudicada por la inclusión de informaciones que no se ajustan a la realidad y, por tanto, pueden tergiversarla.

Navegación transmedia (*Transmedia navigation*): A diferencia de la multitarea, que se centra en los aspectos más instrumentales, la navegación transmedia se refiere a la habilidad para acudir a diferentes medios en busca de diferentes informaciones dispersas que posibiliten el seguimiento de un determinado flujo comunicativo de carácter informativo o ficcional. Implica no solo la habilidad de leer sino también la de escribir a través de todo tipo de modos de expresión (Jenkins et al., 2006: 46-47), permitiendo así que se acabe conformando una verdadera experiencia y no únicamente un acto de consumo lineal y monomediático¹⁰².

Interconexión (*Networking*): Definida como la “habilidad para buscar, sintetizar y diseminar información”, implica no solo ser capaz de identificar recursos potencialmente valiosos, sino también de combinarlos y sintetizarlos para crear un nuevo conocimiento (Jenkins et al., 2006: 49). Se apoya fundamentalmente en prácticas como la búsqueda a través de buscadores o el acceso continuado a informaciones condicionado por hipervínculos u otros redireccionamientos. De algún modo, podría interpretarse como una valiosa forma de conformar inteligencia colectiva en dos direcciones: adquiriendo informaciones que ya hayan sido autentificadas y unificadas por comunidades de usuarios, por un lado, y

¹⁰² Esta navegación transmediática está muy bien ilustrada en el spot de *The Guardian* “Three little pigs advert”, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=vDGrfhJH1P4> (Consulta: 23/05/2016)

generando otras nuevas a través de una puesta en relación de esas informaciones adquiridas con otras generadas a partir de ellas, por otro.

Negociación (*Negotiation*): Jenkins y sus colegas definen esta última capacidad de forma un tanto enrevesada, resumiéndola como “la habilidad para viajar a través de diversas comunidades, discerniendo y considerando múltiples perspectivas, y acogiendo y siguiendo reglas alternativas” (Jenkins et al., 2006: 52). Sin embargo, no deja de ser una suerte de complementación de la interconexión, en la medida en que supone la puesta en relación de las distintas ideas y concepciones propias de cada comunidad con el fin de alcanzar un consenso y erigir como globalmente aceptada una versión unificada de todas ellas. Supone, por tanto, una competencia fundamental para alcanzar la inteligencia colectiva en el más amplio de sus niveles posibles.

Esas distintas capacidades permiten, tal y como se expresa en el propio informe, aumentar la participación de los alumnos a través de las tecnologías, hacer más transparentes las reflexiones que éstos hacen acerca de sus experiencias mediáticas e incrementar sus valores desde un punto de vista ético.

Cada una de estas habilidades representa un principio o enfoque del aprendizaje. Los conceptos de juicio, multitarea, actuación y conectividad no están necesariamente vinculados a la tecnología punta y de alto coste. Pero sí es cierto que las tecnologías digitales hacen esas actividades y habilidades más relevantes y, en cierto modo, más evidentes. La NML pretende destacar estas habilidades y prácticas emergentes y hacer más accesible y transparente su uso y valor en el marco de una gran variedad de entornos de aprendizaje. Reilly y Robinson (2008: 98)

De esta forma, las nuevas competencias enumeradas se presentan como fundamentales para la creación de un modelo de alfabetización transmediática, apoyando y apoyándose en otros aspectos como el uso del *transmedia storytelling* y de los *storyworlds* en el aula, que se desarrollan a continuación.

4.4 TRANSMEDIA STORYTELLING Y STORYWORLDS EN EL AULA

El aula, como entorno de aprendizaje, ocupa una innegable centralidad, independientemente de que, como ya se ha explicado previamente, conviva con otros muchos espacios. Por ello, a la hora de alcanzar una alfabetización transmediática, ha de ser tenida muy en consideración para trabajar muy distintos aspectos educativos a través del *storytelling*. McDonald y Parker (2013: 27) explicitan el modo en que las historias han estado presentes a lo largo de la historia bajo muy distintas formas, incluidas aquellas que las hacían accesibles a aquellas personas que no estaban alfabetizadas:

Antes de los medios impresos, las historias existían en la tradición oral, en la que los narradores utilizan diferentes voces, gestos y movimientos para transmitir su mensaje. Las historias también existían en el escenario teatral antes de que aparecieran en la prensa. Durante gran parte de la historia humana, la población era analfabeta. Dependían de las vidrieras, las esculturas, la tradición oral, y se basaban en cosas tales como las Estaciones de la Cruz para conocer las historias de la Biblia. Las historias existen en libros ilustrados, novelas gráficas, radionovelas, películas, videojuegos y en cualquier otro lugar en que se requiera una narrativa.

Si bien el acto de contar historias no constituye un fenómeno nuevo, ni siquiera en el ámbito educativo, han surgido nuevas formas de hacerlo que, pese a no ser tampoco del todo innovadoras, sí están logrando desencadenar formas renovadas de concebir su uso en los centros de enseñanza.

En el caso del *transmedia storytelling*, no solo existe la oportunidad de propiciar múltiples interpretaciones, sino que el propio consumo es variable. Esto es así porque los formatos transmedia requieren que el usuario ensamble los componentes en una misma narrativa. Incluso cuando la estructura es diseñada por el autor/creador durante la producción del texto, éste puede ser reinterpretado y, en efecto, rediseñado desde la recepción, dependiendo en cualquier caso del nivel de inmersión. (Beddows, 2012: 185)

Las narraciones, además de ser propicias para transmitir conocimientos y valores, permiten llevar a cabo acciones de creación y compartición individual y

colectiva, favoreciendo así una socialización y alentando la puesta en relación de diferentes visiones que incrementen el juicio y el espíritu crítico.

La puesta en discusión a partir de narraciones es una experiencia de aprendizaje que va configurando un espacio común, con el aprendizaje en interacción como proceso, y el inicio del pensamiento crítico como producto. Se crea en cada grupo un proceso de aprendizaje en interacción. La parte sustancial de esa interacción es el aprendizaje, los alumnos se sumergen en un proceso de creación colectiva, van aprehendiendo, haciendo suyos, algunos de los conocimientos que han ido adquiriendo dentro y fuera de las aulas. En la medida de aprehender, vivenciar el conocimiento, se crea algo que sabe a propio, sintiendo el alumno su asimilación. Creación colectiva dentro de un grupo pequeño que revierte dentro de un contexto social de mayor tamaño. Conjuntamente creamos las bases para un producto, y meta, que retroalimenta el proceso: el pensamiento crítico. (González García, 2014: 44)

Tal y como afirman Herr-Stephenson, Alper y Reilly (2013: 12), “algunas experiencias transmedia para niños están diseñadas con objetivos educativos en mente; en otras, el aprendizaje no es un objetivo explícito. Sin embargo, incluso sin «contenido educativo» manifiesto, el transmedia ofrece numerosas oportunidades para el aprendizaje”.

El uso del transmedia puede ayudar a los educadores a desarrollar metodologías que incrementen el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje, ya que están acostumbrados al contexto de trabajo colectivo y también porque pueden involucrarse a través de una narración, que normalmente, tiene gran potencial para la gente joven. (Versuti, Lima y Alves da Silva, 2013: 259-260)

Como experto en narrativas interactivas, Aaron Smith (2011: 277) considera que el diseño de una *complex design ecology*, término que adopta de la *design ecology* de la que habla Dena (2009), ha de ser entendido como un complejo ecosistema mediático que “moldea la construcción, proliferación y experiencia de la historia a través de los distintos medios”. Así, atendiendo a factores contextuales, culturales, procedimentales y objetivos, considera que “ayuda a configurar e influenciar el desarrollo de sistemas transmediáticos”. En este

sentido, defiende la idea de que es necesario conectar el ámbito educativo con otros con los que guarda relación a través de este tipo de conexiones basadas en los universos narrativos y ficcionales. A partir de este tipo de estrategias es posible conectar los intereses de los estudiantes, aquellos que tienen que ver con el modo en que utilizan su tiempo libre y con las diversas actividades que realizan en él, con los conocimientos y competencias que tienen que adquirir en el aula.

Con todo ello, el *transmedia storytelling* y los *storyworlds* se convierten en fenómenos con gran capacidad para apoyar de forma significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en el aula, alentando incluso a la construcción de nuevos discursos a partir de materiales que, al ser organizados de un modo diferente al que presentaban en su forma original, adquieran nuevos significados acordes a lo que los prosumidores desean transmitir. La existencia de unos conocimientos compartidos entre los docentes y los discentes, de forma similar a como sucede en relación a la inteligencia colectiva y su conformación por parte de las llamadas *smart mobs* o multitudes inteligentes (Rheingold, 2004), permite que este cambio de significado no solo repercuta sobre los individuos sino también sobre las comunidades que éstos conforman. Así, los entornos que habitan, se convierten en valiosos espacios de intercambio basados en enfoques comunes.

4.4.1 Aprendizaje basado en el *storytelling*

El acto de contar historias ha ido cambiando de forma sustancial a lo largo de la historia, presentándose bajo muy distintas modalidades pero manteniendo su esencia primigenia. Ya en el Capítulo 1 se exponía el modo en que el llamado *storytelling* definía tanto a la compartición de vivencias, tradiciones e historias imaginadas en la antigüedad, como a la expansión de historias coordinadas y dotadas de una gran complejidad narrativa a través de diversas plataformas digitales como las videoconsolas o los dispositivos móviles. Al fin y al cabo, se trata de un fenómeno que, pese a contar hoy con una especial atención y acogida en entornos vinculados a la comunicación y el marketing, posee unos orígenes remotos y ha contado con una expansión exponencial a través de muy distintas épocas, contextos y ámbitos.

A lo largo de los años más recientes, numerosas experiencias que han logrado un gran éxito y, en muchos casos, también una notable repercusión mediática, han demostrado que el *storytelling* presenta un enorme potencial a la hora de ser aplicado en ámbitos tan dispares como el del periodismo, el deporte, el emprendimiento, la formación o la política. Contar historias con el fin de divulgar informaciones, valores o ideas se ha convertido en una importante estrategia de la que hacen uso cada vez un mayor número de compañías, instituciones y organizaciones de todo el mundo. En el ámbito de la educación, del mismo modo, se ha tomado conciencia del valor del *storytelling* y, a diferencia de lo que sucedía hasta hace apenas unos años, cuando se empleaba de forma puntual y en muchos casos arbitraria, ha empezado a utilizarse de forma consciente y acertada.

El afamado psicólogo Howard Gardner, padre de la teoría de las inteligencias múltiples, afirma que “quizá la manera más eficaz de llegar a una gran cantidad de estudiantes sea el empleo de una narración vívida y espectacular”, sobre todo teniendo en cuenta que “los relatos son atractivos para personas de cualquier edad y condición” (Gardner, 2000: 216), lo cual facilita enormemente que se establezca esa conexión. El aporte que realizan las narraciones a los procesos de aprendizaje es tal que podría afirmarse incluso que “todos necesitamos historias para nuestra mente tanto como necesitamos comida para nuestros cuerpos” (Wright, 1995: 5).

Los relatos permiten transmitir conocimientos, enseñanzas y habilidades, activando la identificación de aquellos que los consumen con los personajes que los protagonizan y las acciones que, ante las situaciones que se les presentan, éstos acaban llevando a cabo. En lugar de verse limitados a contar las mismas historias, contenedoras de los mismos conceptos y valores, los medios que dan soporte a muy distintos procesos de *storytelling* abren infinitud de posibilidades para simular, crear, imaginar y poner en relación todo tipo de ideas.

El poder evocador de las historias las convierte en una herramienta fundamental para educar tanto en ámbitos y bajo modalidades de educación formal como en otros de tipo informal o no formal. Witherell (1991:84) explica que “el uso creativo de historias y diálogos otorga poder a las experiencias educacionales y terapéuticas como consecuencia de su capacidad para expandir nuestros horizontes de entendimiento y proporcionar información contextual

valiosa acerca de los actores humanos, sus intenciones y sus experiencias” (En Alterio, 2002: 34).

Las modalidades de difusión y acceso a las narraciones, ya se fundamenten en libros o cómics impresos, en radionovelas u obras de radioteatro, o en videojuegos u otros relatos interactivos, evidencian el valor que encierra el *storytelling* a la hora de alfabetizar a los alumnos tanto en los medios como a través de ellos. Aunque su uso de forma aislada resulta muy apreciable, cuando realmente adquieren su mayor ventaja es en el momento en que se ponen en interrelación, favoreciendo una alfabetización más acorde al presente y contribuyendo a la existencia de un aprendizaje significativo. Tal y como afirma Ohler (2013: 10), “las historias se convierten en la piedra angular del aprendizaje constructivista, en el cual los estudiantes se convierten en héroes de sus propias aventuras de aprendizaje”. También Rodrigues y Bidarra (2014: 42) apoyan esta idea al considerar que las historias “ayudan a conectar nuevos aprendizajes al conocimiento personal existente así como los patrones de la forma narrativa a aprendizajes más tempranos en la mente, y están contextualizados por normas sociales y valores existentes”. De hecho, estos autores conciben el *storytelling* como una actividad de fidelización, capaz de generar experiencias perpetuadas y trascendentes.

Con su lado fantástico incluido las narraciones pueden ayudar a los niños a conocer su vida real, pudiendo pasar las historias escuchadas a formar parte de su bagaje y memoria. Pueden hacer suyas esas narraciones dentro de su propio entorno, y volver a contarlas, y pueden crear una forma personal y desarrollar una familiaridad con el medio en el que escuchan más y más narraciones, reteniéndolas y haciéndolas suyas. (González García, 2014: 38)

La pedagoga González García (2014: 37) otorga una gran importancia a estos aspectos al considerar que “para que los niños puedan crear deben tener oportunidades para la proyección y la imaginación. Éstas comienzan con la adquisición de la conciencia de sus experiencias directas, y con ellas, el niño forma las bases a través de las cuales puede desarrollar situaciones e historias imaginadas”¹⁰³. Por este motivo, resulta necesario dejar espacio a la intervención

tanto de los niños como de los adolescentes, para que construyan sus propias historias a partir de todo aquello con lo que entran en relación a diario. De este modo, se potencia que razonen y asimilen contenidos de una forma mucho más activa y auto-consciente, motivo por el que su aplicación resulta especialmente interesante en el ámbito educativo.

Con el objetivo de aprovechar las potencialidades del *storytelling* en las aulas actuales, quizás lo más interesante sería dilucidar qué tipo de aspectos pueden jugar un papel determinante en ellas, en el marco de la alfabetización transmediática.

El transmedia tiene el potencial de ser una valiosa herramienta para el aprendizaje ampliado que se ocupa de algunos de los desafíos más urgentes que afronta la educación hoy en día. A través de narrativas inmersivas, interconectadas y dinámicas, el transmedia involucra múltiples competencias, incluyendo algunas textuales, visuales y mediáticas, así como múltiples inteligencias. Es altamente atractivo y permite importantes puestas en relación entre los colaboradores (Herr-Stephenson y Alper, 2013: 12).

A este respecto, parece oportuno recurrir a la revisión que hizo Jenkins en 2010, a través de una publicación en su blog *Confessions of an Aca-Fan* de los siete principios transmediáticos que él mismo fijó un año antes.

Tabla 4. Principios transmediáticos de Jenkins revisitados desde una perspectiva educativa

<i>Spreadability</i> (Expansión) vs. <i>Drillability</i> (Profundidad)
<p>Partiendo de la idea de que “si un contenido no se expande, está muerto” (Jenkins, 2013: 1), la aplicación en el ámbito escolar del principio de expansión se basa en la necesidad de poner en circulación contenidos y proporcionarles continuidad. De idéntica forma a como sucede en el ámbito del entretenimiento, dicha pervivencia y dispersión depende del modo en que los discentes los acojan y experimenten a través de la participación e incluso la co-creación. Por su parte, la profundidad recompensa con información más profunda a aquellos que cavan en busca de los detalles más interesantes, solo que en este caso se ofrece la posibilidad de dotar a esos hallazgos, y a la propia búsqueda, de un carácter didáctico.</p>

<i>Continuity</i> (Continuidad) vs. <i>Multiplicity</i> (Multiplicidad)
La continuidad, mencionada en el principio anterior como un aspecto fundamental asociado a la expansión, puede derivar en dos tipos de situaciones: que exista una evolución fiel a lo canónico –entendido como lo validado en el aula (de mutuo acuerdo horizontal y vertical)- o que, por el contrario, surja una versión alternativa –pudiendo ofrecer una perspectiva diferente-. Asimismo, ha de contemplarse la posibilidad de que se den interrupciones, anulando lo dado anteriormente como válido.
<i>Immersion</i> (Inmersión) vs. <i>Extractability</i> (Extraibilidad)
La inmersión en el ámbito educativo resulta enormemente interesante porque posibilita la “experimentación directa” (visita a un parque temático en el que las atracciones, los entornos y los actores sumerjan a los visitantes en un <i>storyworld</i>), mientras que la extraibilidad posibilita que los alumnos manipulen materiales de forma directa (huesos de dinosaurio generados con una impresora 3D, espadas Narsil o Excalibur comparada con las espadas Tizona y Colada...)
<i>Worldbuilding</i> (Construcción de mundos)
La construcción del mundo desde una perspectiva educativa enlaza con la cognición distribuida y la inteligencia colectiva, en tanto que activa el uso significativo de herramientas para recabar conocimientos y la capacidad para aunarlos, ponerlos en relación con los que poseen los demás y dar lugar a un conocimiento compartido.
<i>Seriality</i> (Serialidad)
Los contenidos trabajados en el aula presentan infinitud de puntos de entrada a otros que pueden ahondar en aspectos solo insinuados o mencionados en aquellos. Los docentes –y también los discentes- deben facilitar la migración a otros posibles contenidos de interés utilizando “pistas” o “puentes” – <i>migratory cues</i> y <i>story bridges</i> (Ruppel, 2007)–.
<i>Subjectivity</i> (Subjetividad)
Permite aprovechar otros puntos de vista asociados a los propios protagonistas de las piezas –como se mencionaba al hablar de la multiplicidad- para proporcionar nuevos enfoques que, con frecuencia, acaban desencadenando una comprensión adicional.

<i>Performance (Realización)</i>
Las representaciones de cualquier tipo (obras teatrales, juegos de rol, LARPGs...), pueden acabar formando parte del <i>storyworld</i> , asumiéndose como un elemento indiscutible de la narrativa transmediática, realizando además de contribuciones de índole narrativa, aportaciones con valor didáctico.

Fuente: Elaboración propia a partir de los principios de Jenkins (2010)

Estos principios, que constituirán una base de gran trascendencia en el diseño de un modelo de alfabetización transmediática, tal y como se pretende lograr con esta investigación, han de ponerse en práctica en aquellos espacios de aprendizaje que resulten más propicios por sus características y condicionantes particulares, tal y como se expone en el epígrafe incluido a continuación.

4.4.2 Aplicación del *tiering* y de los *affinity spaces*

El aprendizaje, bajo sus muy distintas formas, puede producirse en una infinidad de espacios que trascienden el entorno escolar. Tal y como se exponía con anterioridad, al contemplar los nuevos entornos de aprendizaje que definen los procesos de enseñanza-aprendizaje contemporáneos, se hace necesario tener en cuenta los múltiples cambios acaecidos durante el siglo XXI, desencadenando no solo nuevas formas de consumir productos ficcionales sino también de relacionarse con el conocimiento que de ellos se desprende. Por ello, con el fin de utilizar estos espacios adecuadamente con fines formativos, resulta necesario no solo tener muy presentes los aspectos que señalaban Castañeda y Adell (2013), sino también los indicados a propósito del *storytelling*.

La puesta en relación de contenidos y estrategias educativas con otras de tipo narrativo puede dar lugar a un fenómeno tan interesante como el de los llamados *affinity spaces* (2005) o espacios de afinidad, término acuñado por James Paul Gee, afamado lingüista que, desde el campo de los "New Literacy Studies", ha centrado parte de sus investigaciones más recientes en el estudio del valor de los videojuegos como medio de alfabetización en nuevas competencias digitales. Gee (2004: 67) define el espacio de afinidad como "un lugar o un conjunto de lugares en que la gente puede entrar en contacto con otros a partir de actividades, intereses y objetivos compartidos, sin compartir raza, clase social, cultura, etnia o

género. Sienten afinidad por un interés o una empresa común". De este modo, se presentan como un lugar idóneo para la compartición de conocimientos, y no solo para su asimilación, instando a los individuos que los conforman a crear, divulgar, imaginar y, junto a los demás integrantes, combinar sus aportaciones para generar una inteligencia compartida.

En un espacio de afinidad el conocimiento es a menudo al mismo tiempo intensivo (cada persona que entra en dicho espacio aporta algún conocimiento especial) y extensivo (cada persona que entra en ese mismo espacio comparte algún conocimiento y lo pone en relación con el de los demás). En un espacio de afinidad el conocimiento es también a menudo distribuido a través de personas, herramientas y tecnologías, no retenido por ninguna persona o cosa, y disperso, es decir, que personas que están dentro del espacio, usando tecnologías modernas de información y comunicación, pueden aportar conocimiento en lugares ajenos y externos al propio espacio. (Gee, 2004: 89)

Estos espacios de afinidad potencian así tanto el trabajo cooperativo como el colaborativo (Gros, 2008; Macmillan, 2001), involucrando en los alumnos en dinámicas basadas en la construcción de significado en relación con sus semejantes, la adquisición de habilidades para trabajar en grupo o el uso de herramientas de muy distinta índole para llevar a cabo tareas mediadas o apoyadas a través de las TIC. De esta manera, los principios señalados por Castañeda y Adell (2013), por un lado, y Jenkins (2010), por otro, adquieren una gran repercusión a la hora de generar nuevas formas de abordar la educación, permitiendo que la enseñanza se base en dinámicas capaces de corresponder a los tránsitos que caracterizan a la sociedad del presente.

Uno podría preguntarse si la escuela tradicional, con su sumisión de los estudiantes a la autoridad moral e intelectual del profesor, así como con su obligación de absorber la suma total de aprendizajes necesarios para tener éxito en los exámenes finales, no constituye una situación cercana a los ritos de iniciación y dirigida al mismo objetivo: adoptar todas las verdades comúnmente aceptadas en las generaciones más jóvenes, lo que se traduce en los valores y normas colectivas que aseguraron la cohesión de las generaciones anteriores. (Piaget, 1974: 89)

No se trata únicamente de adquirir unos aprendizajes evaluables y adoptar ideas y concepciones que, pese a estar socialmente reconocidas, pueden no ser las más apropiadas en el mundo del presente. Tal y como el propio Piaget (1974) reconocía en su obra *To understand is to invent. The future of education*, deben potenciarse la emoción, la madurez, la experiencia y la interacción social. Estos espacios de afinidad pueden dar respuesta a esas necesidades, logrando precisamente que la posibilidad de inventar en entornos abiertos a la experimentación y la imaginación favorezca la comprensión de conceptos que, de otro modo, podrían concebirse como alejados e inservibles.

Unido al valor que encierran estos espacios de afinidad, conviene destacar otro fenómeno como el *tiering*, que Dena (2007) acuñó, como se mencionaba en el Capítulo 1, para definir aquellas situaciones en las que el seguidor se sentía interesado por una ficción y deseaba acceder a aquellas piezas relacionadas con ella por el hecho de sentir afinidad por el modo de expresión bajo el que se presentaban y/o por la historia contenida en el producto. En el ámbito educativo, y siempre bajo el enfoque transmediático, esta suerte de atadura que pueden experimentar los alumnos a cualquier ficción que se preste, permite activar valores tan destacados como la motivación, la creatividad y la participación. De hecho, esta puesta en relación de los espacios de afinidad con lo transmedia ya había sido abordada con anterioridad por Giovagnoli (2011); si bien es cierto que vinculándola con los relatos ficcionales y su valor de marca, no aludiendo a la dimensión educativa. Para este teórico del transmedia, el objetivo que se persigue al utilizar estos *affinity spaces* es “permitir que múltiples audiencias transmediáticas comuniquen tanto como sea posible, desencadenando así un contacto más activo y privilegiado con la marca”. (Giovagnoli, 2011: 71). Aplicando esta idea al entorno educativo, puede deducirse el peso que otorga Giovagnoli a la implicación de los estudiantes de cara a lograr una mayor proximidad con los valores contenidos en la franquicia implementada en el aula.

Con el fin de otorgar mayor validez a esta conexión, Giovagnoli (2011: 72) destaca tres espacios de afinidad que considera los más efectivos para el uso de relatos transmedia: las *moving experiences*, los *choice excitement* y el uso de *expanded environments*. Estos tres espacios resultan muy relevantes en la medida en que, como podrá apreciarse, son altamente interesantes para la consecución de metas educativas. El primero de ellos, denominado *moving experiences*, implica un

consumo nómada y dinámico, llevando al usuario a atravesar diferentes medios para disfrutar de la experiencia propuesta. El segundo, los *choice excitement*, se erigen sobre la multidireccionalidad propia de narrativas como las contenidas en juegos de rol, libros interactivos y videojuegos, abriendo nuevos senderos asociados a cada elección e influyendo, como consecuencia, en los elementos de la historia. Por último, los terceros, erigidos sobre el uso de *expanded environments* o entornos expandidos, suponen la existencia de un espacio real o virtual que permite la construcción de historias y experiencias aumentadas, ofreciendo una realidad alternativa definida por características y leyes propias. De este modo, a través de la apuesta por una audiencia nómada, con capacidad para optar por varios recorridos disponibles y aumentar sus experiencias a través de diferentes medios, se propicia la existencia de universos ficcionales capaces de aunar a sus seguidores potenciales a través de unos intereses compartidos.

La narrativa configura el mundo y sus habitantes, incluyendo la posición de uno mismo dentro de ese entramado. Al adquirir la capacidad de entender las historias, el niño se convierte en un sujeto que percibe, piensa, siente, actúa y habla dentro de una serie de campos narrativos como miembro de una familia, como espectador que empatiza con historias y se identifica con sus personajes, y como artista que repite mitos culturales y a veces genera nuevas transformaciones. (Kinder, 1991: 2)

Así, los espacios mencionados, tanto por sí mismos como, sobre todo, en interrelación, pueden ser aplicados al ámbito educativo, reforzando la idea de que el *storytelling* es una herramienta fundamental en la educación de nuestro tiempo y que su tratamiento desde el punto de vista de los mundos transmediales, entendidos éstos como espacios de afinidad, puede resultar de lo más productiva.

4.4.3 *Transmedial worlds* como contexto de aprendizaje

Los espacios de afinidad anteriormente trabajados, con independencia de presentarse como entornos idóneos para incorporar el acto de contar historias, ofrecen la posibilidad de dar un paso más allá e implementar, a raíz de esta práctica, los mundos ficcionales. Además del *storytelling* como práctica, resultan muy interesantes las posibilidades que ponen a disposición los llamados *storyworlds*, concebidos como mundos ficcionales a través de los cuales se llevan a

cabo estrategias relacionadas con la narración de historias a través de varios medios y que activan otro tipo de estrategias de tipo promocional –como el contenido de marca o *branded content*– o estrictamente comercial –tal y como sucede con el merchandising–. Las marcas han adquirido un enorme potencial a la hora de utilizar el *storytelling* como un recurso útil para generar todo tipo de interrelaciones entre los productos y su *storyworld*, que acaba proporcionando una sólida base para la creación de franquicias con capacidad narrativa. Sin embargo, como se expone a continuación, los usos verdaderamente interesantes tienen que ver con su aplicación con fines educativos o formativos.

La posibilidad de utilizarlos en el aula se ofrece interesante en la medida en que puede contribuir a que los alumnos experimenten los mundos ficcionales y las múltiples posibilidades que éstos acogen, y extraigan conocimientos de las informaciones que contienen y el modo en que están articulados. Sin embargo, pese al interés que presenta esa posibilidad de adentrarse en mundos ya existentes, ésta corre el riesgo de reducir el rol del estudiante al de un visitante no intervencionista. Para evitar esto, se hace necesario compaginar la inclusión de actividades basadas en este tipo de mundos con otras que impliquen precisamente la creación de otros inéditos, ya que “los mundos imaginarios son disfrutados no solo por aquellos que los visitan, sino también por aquellos que los inventan, y las actividades de *world-building* suelen suceder desde una edad muy temprana en adelante” (Wolf, 2013: 3), por lo que existen infinitud de posibilidades de aprovechar esa predisposición de los alumnos para generar ese tipo de experiencias.

La empatía que los públicos más jóvenes sienten por este tipo de ficciones, de las que se sienten parte por el mero hecho de atestiguar las andanzas de sus protagonistas no solo a través de medios tradicionales como los largometrajes cinematográficos o las series de televisión, sino también por medio de las redes sociales, las plataformas de vídeo y otros espacios destinados a la discusión o la creación de toda una suerte de piezas que otorgan nuevos significados al discurso canónico. Dicha proximidad a los distintos elementos que conforman esas ficciones, repercute enormemente en el modo en que los nuevos públicos llevan a cabo su actividad en los distintos ámbitos de su existencia. Por este motivo, ese puente que se establece entre los distintos contextos de los que forman parte

gracias a las ficciones, ha de ser explotado desde el punto de vista didáctico, puesto que en ese tipo de prácticas entran en juego aspectos fundamentales.

Los cuatro elementos mencionados en el Capítulo 1, concretamente en los epígrafes dedicados a los componentes del *storytelling* y el *transmedia storytelling* – personajes (*characters*), localizaciones (*locations*), acontecimientos (*events*) y objetos (*items*)– consiguen generar expectativas en los seguidores, que desean conocer más acerca de esos mundos de ficción. Este *engagement* puede ser aprovechado para, tomando esa potencialidad del acto de contar historias, introducir contenidos didácticos que les hagan pensar y posicionarse, poniendo en común sus reflexiones y puntos de vista. La puesta en relación de estos elementos, más propios de la ficción, con otros que forman parte del ámbito académico, posibilita interesantísimas reflexiones que derivan en formas de aprendizaje de lo más variopintas y trascendentes. En realidad, se trata de cuatro elementos a los que podría reducirse gran parte de las prácticas que se llevan a cabo en cualquier ámbito de la vida; sobre todo si partimos de la base de que son pilares del arte de contar historias y que éste, como se explicó anteriormente, se encuentra imbricado en la realidad real.

Los distintos elementos que forman ese mundo ficcional se articulan a través de lo que Jenkins denomina *world-building* (Abba 2009; Örnebring 2007; Apperley 2007; Klastrup y Tosca 2004; Long 2007), consistente en generar un terreno de juego. En este sentido, parece oportuno referirse a ellos como *transmedial worlds* o mundos transmediales, ya que el término *storyworlds*, como ya se expuso, limita el alcance de tan amplio fenómeno.

Los mundos transmediales son sistemas de contenido abstracto desde los que un repertorio de historias y personajes pueden ser actualizados o derivados a través de una variedad de formas mediáticas. Lo que caracteriza a un mundo transmedial es que la audiencia y los diseñadores comparten una imagen mental de la diégesis del mundo (características distintivas de su universo). La idea de una diégesis específica del mundo se origina mayormente de la primera versión presentada del mundo, pero puede ser elaborada y cambiada con el tiempo. (Klastrup y Tosca, 2004: 1)

Cabe tener en cuenta que el *storyworld* no solo es “un universo ficcional que existe en más de un medio” (Gutiérrez, 2012: 34). Se trata de un fenómeno muchísimo más complejo que ha adquirido una enorme trascendencia debido a la

eclosión de las narrativas transmediáticas, que no solo expanden el relato a través de varios medios sino que generan experiencias muy heterogéneas a través de cada uno de ellos, convirtiéndose en lugares de encuentro de los seguidores de una misma franquicia. Además, es importante destacar que permiten plantear hipótesis sobre nuevas formas de configurar los mundos, así como de interpretarlos bajo la forma en que se hallan representados. Cuando Bruner (2004, 709) afirma que “cualquier historia que alguien pueda contar sobre algo se entiende mejor si se consideran otras posibles formas en que puede ser relatada”, no está haciendo referencia únicamente a la necesidad de que se utilicen en las aulas distintas tecnologías para comunicar, sino también al hecho de que esas diferentes modalidades de transmisión de conocimientos alteraran el mensaje, pudiéndolo hacer más abierto, lo cual resulta muy interesante en el contexto de una sociedad cada vez más necesitada de la existencia de múltiples perspectivas que se respeten y lleguen a dialogar entre sí.

Esta conexión entre los seguidores desde una óptica intercultural, basada en intereses comunes y no en cuestiones relativas a cuestiones raciales, de género o de condición social, se encuentra potenciada por la existencia cada vez mayor de relaciones entre usuarios en el ciberespacio, que llevan a cabo prácticas tan diversas como discusiones en foros, creación de piezas colectivas de muy distinta naturaleza (*fanfics*, *fanart* o *fanfilms*) o partidas en juegos con opción *multi-player* online. La capacidad que otorgan estas prácticas a sus seguidores de formar parte de esos universos ficcionales comentando, reinterpretando e incluso extendiendo las narraciones que se derivan de sus diferentes componentes, convierte al *storyworld* en una herramienta muy valiosa para alcanzar fines de muy distinta índole.

Blythe (2009: 26) habla, desde una perspectiva prosódica, del *storyworld setting* y lo diferencia del propio marco de interacción que se lleva a cabo entre los textos conversacionales y sus propios destinatarios. Esta diferenciación, ya presente en los textos de Günthner (1998; 2000), resalta la importancia de ese escenario del mundo ficcional, en el que todo lo que sucede o es susceptible de suceder o depende en gran medida del punto de vista de los receptores, sus experiencias y sus aportes. Por este motivo, resulta interesante aproximarse al término *storyworld setting* y ponerlo en estrecha relación con el empleo de estrategias narrativas en el ámbito educativo, desde su doble dimensión. Por una

parte, define el tipo de entorno ficcional en el que se desarrolla el *storyworld* –de hecho, *setting* es un término que se utiliza en el ámbito de la narrativa, en tanto que es uno de los cuatro elementos que componen el relato según Chatman–. Y por otra, alude al modo en que se selecciona un tipo de *storyworld* en base al interés que pueda presentar desde diferentes perspectivas –ocupando así la didáctica un lugar privilegiado entre todas las correspondientes en cada caso– y al espacio y la importancia que se le dará en el aula.

Al respecto de este último aspecto, es importante señalar que los docentes guían el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyándose en materiales y estrategias acordes a los intereses y necesidades de los discentes, pero también se ven influenciados por el alumnado a la hora de introducir ambos aspectos. No obstante, de un modo u otro, lo que resulta innegable es que se ven cada vez más obligados a introducir estrategias basadas en la multidireccionalidad y la interactividad, para otorgar un rol activo a los discentes y permitirles formar parte de mecánicas de juego y exploración.

4.5 NAVEGACIÓN Y JUEGO TRANSMEDIÁTICOS

En el artículo “*When a Story is More than Paper*”, Rachel McDonald y Jackie Parker, dos investigadoras que se han aproximado al estudio de la biblioteconomía desde una perspectiva transmediática, empiezan planteando las siguientes cuestiones: “¿Consumen tus estudiantes relatos clásicos a través de apps? ¿Visitan páginas web basadas en libros o series populares? Si es así, ya has empleado una forma de contar historias conocida como transmedia”. Esta afirmación resulta bastante arriesgada teniendo en cuenta que no se especifica nada acerca de esas *apps* y *websites* –qué contenidos presentan, qué relaciones mantienen con la fuente original, cómo organizan su información...–, por lo que puede que solo se trate de plataformas destinadas a hacerse eco de las obras primigenias, o a ofrecer una publicidad o promoción acerca de las mismas. Sin embargo, es interesante si se pone en relación con el propio título del artículo: “*Cuando una historia es más que un papel*”, que podría ampliarse de manera que aludiese igualmente a más que una pantalla, más que una película, más que un cómic, más que una serie o más que un DVD.

El título de este artículo hace alusión a la imposibilidad de encerrar muchos de los relatos más recientes o célebres bajo la forma de un único soporte o contenido. Como si se tratase de esa gran masa que protagonizaba la *cult-movie* de finales de los años cincuenta *La masa devoradora* (*The Blob*, Irvin S. Yeaworth Jr., 1958), que salía de la pantalla de un cine para atemorizar a los espectadores –lo cual remite inevitablemente al fenómeno denominado *screen-bleed* (Hanson, 2003)–, os personajes, así como el resto de elementos que conforman el *storyworld* de gran parte de las franquicias mediáticas actuales, invaden todos los dispositivos de comunicación presentes en nuestra realidad y, en muchos casos, también la propia realidad a través de juegos de realidad aumentada (ARGs), juegos de realidad extendida (ERGs) o juegos de rol en vivo (LARPGs).

Los públicos más jóvenes están tan familiarizados con estas nuevas formas de consumir relatos, que el enfoque casi debería ser el contrario: lograr hacerles comprender que hay historias también en los libros; historias que en muchos casos complementan, ofreciendo historias inéditas y muchas veces con un mayor peso narrativo –si tomamos la referencia de las *macrostories* alrededor de las cuales gravitan los *satellites*–, las series televisivas, los largometrajes, los videojuegos o los cómics de los que son fans.

El aprendiz está constantemente construyendo conocimiento en lugar de tan solo recibir información. Cada uno de ellos llega al entorno educativo con sus diferentes experiencias, ideas y aproximaciones acerca del aprendizaje. Los aprendices no adquieren conocimiento que les es transmitido; en su lugar, construyen conocimiento a través de su actividad intelectual y la hacen suya. (Chaille y Britain, 1991, en Alterio, 2002: 44)

De esta manera, los estudiantes se ven inmersos en prácticas que entrañan navegar a través de diferentes medios y, en muchos casos, formar parte de dinámicas de juego, para “construir conocimiento por medio de experimentos orientados al aprendizaje que se basan en el mundo real o lo emulan”, convirtiendo al profesor en una figura cuyo rol “no es transmitir o imponer conocimientos, sino guiar al aprendiz a través de su viaje personal por el aprendizaje” (Boychev, 2015: 355). Se trata, por tanto de prácticas capaces de favorecer un aprendizaje continuo basado en constructos que acogen un modelo mental del mundo, tal y como define el constructivismo bajo el enfoque de Piaget (1974). Este tipo de aprendizaje, que se trató en el epígrafe dedicado al

aprendizaje significativo, ha servido de base a otro tipo de enfoque denominado construccionismo, originado por el célebre matemático y programador Seymour Papert (1991), que se basa en la construcción de formas mentales de entender el mundo a través de artefactos tangibles.

El construccionismo añade la idea de que las personas construyen nuevos conocimientos con especial efectividad cuando están motivados por la construcción de productos que son personalmente significativos. Puede que construyan castillos de arena, máquinas con LEGO o programas informáticos. Lo importante es que están implicados en la creación de algo relevante para ellos mismos o para otros próximos a ellos. (Resnick, 1997: 24)

Pese a que Resnick (1997) afirme que no importa qué construyan, resulta interesante el hecho de que mencione precisamente los juguetes de LEGO. El hecho de que se eligiesen este tipo de productos como referente para elaborar un modelo de alfabetización transmediática ya fueron expuestos a través de la justificación de su valor como franquicia transmediática paradigmática. Sin embargo, desde el punto de vista educacional, los motivos de su elección residen fundamentalmente en su relación con este aprendizaje construccionista, así como con su carácter modular y sus múltiples fortalezas a la hora de apoyar los aspectos fundamentales de las distintas alfabetizaciones contempladas. Su valor como instrumento que apoye o sirva de soporte a distintas *literacies*, se consolida gracias a la gran acogida con que cuenta en el campo de la Robótica. Asimismo, además de en este ámbito, desde el que se han realizado proyectos como *A Game-based Learning System for Theory of Computation Using Lego NXT Robot* (Hamada y Sato, 2011) o *Design and Implementation of Intelligent Systems With LEGO Mindstorms for Undergraduate Computer Engineers* (Cuellar y Pegalajar, 2011), se han llevado a cabo multitud de proyectos educativos basados en LEGO desde otros campos como el de la Química, con investigaciones como *Spontaneous Assembly of Magnetic LEGO Bricks* (Campbell, Freidinger y Querns, 2001), *Functional Polymer-Bioconjugates as Molecular LEGO Bricks* (Börner, 2007) o *An Exploration of the Nanoworld with LEGO Bricks* (Campbell, Miller, Bannon y Obermaier, 2011), o el de las Matemáticas, con otros como *Building understanding of fractions with LEGO® bricks* (Gould, 2011).

Esta capacidad de los productos de LEGO para ser implementados en ámbitos tan diversos tiene que ver, en gran medida, con la naturaleza de sus piezas, que

atienden a un fin constructorista beneficiado por la libertad creativa y su alto poder de significación.

La modularidad de los ladrillos de LEGO permite a los participantes modificar continuamente sus modelos y elaborar sus historias. Al mismo tiempo, los participantes consiguen normalmente comprender rápidamente que ninguno de sus modelos parecerá muy realista y tendrá poco sentido si no se le provee de sus propias historias. Esta observación permite que los participantes dejen de preocuparse por sus habilidades artísticas y se animen a crear modelos con gran significado metafórico (Kurkovsky, 2015)¹⁰⁴

Gracias a esta modularidad, las piezas de LEGO permiten tanto la construcción de los *sets* tal y como han sido concebidos por la empresa, como su modificación de muy distintos modos hasta incluso la creación de construcciones libres e inéditas. Este último aspecto quizás sea el fundamental, en tanto que da verdadero sentido al enfoque constructorista y convierte a los creadores, como en *La Lego Película (The LEGO Movie, Phil Lord y Christopher Miller, 2014)*, en “maestros constructores”.

Te conviertes en un diseñador tan pronto como abandonas los sets existentes y las instrucciones de construcción predeterminadas. Independientemente de que trabajes desde la inspiración en la realidad o creando algo completamente original desde tu imaginación, estás diseñando. Y como diseñador que trabaja con elementos de LEGO, casi no tienes límites. (Bedford, 2012: 34)

Esa ausencia de límites no es solo aplicable a las construcciones mediante bloques, sino también a cualquier otra forma de utilizar los elementos que forman parte de LEGO para la consecución de actividades creativas, algunas incluso relacionadas con la prolongación de esas experiencias más allá de los propios productos de la marca. Tal y como afirman Baichtal y Meno (2011: 166), “a veces, las historias que imaginan los constructores solo existen en sus cabezas y únicamente les sirven de inspiración mientras construyen. Con frecuencia, sin embargo, la historia adquiere tal importancia que los creadores hacen el esfuerzo de escribirla. De este modo, se ponen en relación aspectos relacionados con la

¹⁰⁴ <http://seriousplaypro.com/2015/01/12/using-lego-serious-play-to-teach-software-engineering/> (Consulta: 12/11/2016)

construcción, en el más estricto sentido del término, con otros relativos a la narración de historias e incluso a la creación de mundos transmediales. No es de extrañar que así sea dada la infinitud de aplicaciones que pueden darse a los productos de la marca danesa.

Es importante tener en cuenta que los juegos que, como LEGO, pueden tener un propósito serio, es decir, “un propósito fuera del dominio del entretenimiento y/o el comercio, han encontrado su manera de adentrarse en múltiples campos profesionales y son ampliamente usados y experimentados como dispositivos de entrenamiento y educación” (Lauwaert, 2009: 107).

Podría decirse que el constructivismo explica de qué manera construimos conocimiento en nuestras cabezas, mientras que el construccionismo explica cómo el hecho de crear objetos tangibles consolida ese conocimiento. El constructivismo y el construccionismo nos han ayudado a alejarnos de las lecturas tradicionales para enganchar a los estudiantes en experiencias prácticas que les ayudan a dar sentido al mundo real. (Kurkovsky, 2015)

Por todo ello resultan tan valiosos a la hora de utilizar mecánicas lúdicas e interactivas, llevar a cabo competencias transmediáticas relacionadas con la navegación y el juego, y favorecer la creación por parte de los discentes, aspectos todos ellos en los que el construccionismo juega un papel fundamental.

4.5.1 Mecánicas de juego e interactividad

Fruto de la eclosión de toda una suerte de dispositivos digitales que hacen posible el consumo de piezas audiovisuales, la comunicación vía redes sociales o mediante videoconferencia, o el disfrute de productos de ocio interactivo, han adquirido fuerzas renovadas dos aspectos tan relevantes en el campo de la comunicación como el uso de mecánicas de juego o la implementación de capacidades interactivas. En realidad se trata de dos fenómenos muy vinculados entre sí, dado que toda mecánica ludológica entraña una interacción con un dispositivo, por rudimentario que éste sea, pero ello no impide que resulte necesario diferenciarlos para conocer las implicaciones de cada uno de ellos.

Partiendo de las mecánicas de juego, es importante tener en cuenta el auge experimentado durante los años más recientes de la llamada *gamificación*, definida como el “uso de mecánicas de juego en entornos no ludológicos” (Gerber, 2014:

1). Del mismo modo que sucede con lo que podría ser entendido como su opuesto –lo narrativo, el *storytelling*–, la gamificación se utiliza en ámbitos tan diferentes como el de la comunicación, la empresa, el marketing o la educación. Tal y como afirma Pratten (2011: 7), “«jugar» no significa necesariamente que tenga que haber un «juego», sino que las mecánicas de juego pueden ser usadas para estimular y mantener el interés”. En este sentido, respecto a su relación con la educación, resulta conveniente ponerlo en relación con el *edutainment*, tal y como hace Hannah Gerber (2014: 4), investigadora en cibercultura y nuevas alfabetizaciones, que lo define como “el uso de dispositivos o actividades de entretenimiento para enseñar materias o conceptos académicos y educativos”.

El término *entertainment-education*, a veces abreviado como *edutainment*, describe aquellas formas mediáticas que han sido concebidas con el propósito explícito de educar [...], que son tan entretenidas que el consumidor no se da cuenta inmediatamente de que está siendo educado al mismo tiempo. (Jarvin, 2015)

Lógicamente, este entretenimiento educativo, además de poderse proporcionar a través de medios como el cine o la televisión, se puede apoyar con videojuegos u otras formas de ocio interactivo, dado que cada vez son mejor considerados y acogidos, a pesar de haber sido ampliamente vilipendiados hasta no hace mucho tiempo. Sin embargo, “pese a esta resistencia, progresivamente se ha estado aceptando a los videojuegos como herramientas socializadoras y productos tecnológicos con gran potencial educativo y de formación como podría resultar cualquier otra actividad lúdica”. (Marcano, Marcano y Sánchez, 2013: 12), en gran parte gracias a tecnólogos, educadores y tecnólogos educativos tan respetados como Jean Paul Gee, Marc Prensky, Begoña Gros o Pilar Lacasa.

El juego, se apoye en unos u otros medios, puede realizar muy interesantes aportes desde una perspectiva educativa, en la medida en que “jugar a un juego significa interactuar en un universo representacional, en un espacio de posibilidades con dimensiones narrativas” (Salen and Zimmerman, 2004: 378).

El papel que el juego desempeña en el desarrollo de los niños ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. La mayoría de los estudiosos coinciden en la importancia crucial del juego, no solo para el desarrollo de su bienestar, sino también de sus habilidades cognitivas y emocionales, sin tener

en cuenta la variedad de formas que el juego y los juguetes pueden adoptar. El juego, incluyendo jugar con objetos, es visto como una actividad que ayuda a los niños a aprender. [...] Desde una perspectiva histórica, el juego podría ser entendido como una práctica cultural influenciada por los procesos sociales y las innovaciones tecnológicas. (Bartneck, Obaid y Zawieska, 2013: 1)

Esas innovaciones tecnológicas conducen irremediabilmente a la presencia de esas mecánicas de juego, cada vez de forma más significativa, en todo tipo de productos digitales. Precisamente es a partir de los videojuegos que Jenkins (2004: 126) establece una categorización de diferentes formas narrativas que pueden presentar los productos mediáticos, tratando de trazar un punto de encuentro entre los enfoques narratológicos y los ludológicos. Así, diferencia entre la *emergent narrative*, que se trata de “un amplio espacio de interacción regido por un conjunto de normas, sin principio ni fin, que se enfocan a la creación narrativa por parte del usuario mediante la combinación de distintos objetos, [...] en un entorno abierto solo sometido a reglas de juego”; la *evoked narrative*, que “se basa en la relación preexistente con un mundo conocido”; la *enacted narrative*, que asumen que en los juegos “prima la exploración a través de un mapa y, por medio de micronarraciones, se avanza en la historia [...], existiendo una narración general, que no avanza hasta que, tras una buena exploración, se activan historias particulares”; y la *embedded narrative*, que concibe que “la historia no es tanto una estructura temporal como un cuerpo de información” y, “con una estructura de exploración narrativa y final abierto como la de los juegos, la información narrativa esencial debe presentarse de manera redundante en escenarios y objetos”. Estas diferentes formas no hacen sino demostrar la relación existente entre narración, mundo, jugabilidad e interacción, principio éste último que se aborda a continuación.

Resulta fundamental, antes de definir la interactividad, diferenciar entre la interactividad y la navegación transmediática, que se desarrollará más adelante. Mientras que la interactividad implica moverse dentro de un espacio controlado y predefinido, programado de tal forma que ofrece diferentes posibilidades de intervención, la *transmedia navigation* consiste en moverse a través de diferentes medios con el objetivo de ir construyendo un discurso propio por medio de los distintos fragmentos alojados en cada uno de ellos. Las profesoras Costa y Piñeiro

Otero (2014: 22) consideran que la interactividad “implica ofrecer al usuario unas ciertas opciones de control de los elementos multimedia, de tal forma que pueda explorar la estructura de la obra en la forma y momento que decida”. Estas opciones se ven condicionadas por el grado de interactividad que exista, siendo mayores cuanto más interactividad se proporcione.

Riedel (2012)¹⁰⁵ identifica seis modelos del *storytelling* interactivo, que van desde el lineal, en el que los acontecimientos suceden en un orden predeterminado y la audiencia no tiene ninguna posibilidad de intervenir en el devenir de los acontecimientos, hasta el denominado *toy-box*, que ofrece completa libertad a la audiencia poniendo a su disposición un espacio abierto. El funcionamiento de los *storyworlds* se asemeja a este último modelo y también al denominado *sandbox*, que ocupa el quinto lugar en la escala y consiste en ofrecer a la audiencia la posibilidad de construir su propia historia a partir de los acontecimientos guionizados por el narrador que conforman el espacio ficcional. En ambos casos, se ofrece al “jugador” un espacio de juego en el que puede pasar cualquier cosa. Atendiendo a los videojuegos Disney “Infinity” o Nintendo “amiibo”¹⁰⁶, que permiten interactuar con figuras coleccionables trasladándolas desde el tablero hasta el mundo virtual, podemos comprender de qué manera se construye ese mundo a partir de los diferentes elementos que tienen en él cabida. Sin embargo, en estos dos ejemplos solo se contemplan los personajes, ya que el resto de elementos, desde las localizaciones y los coches hasta los propios acontecimientos forman parte de ese mundo pero no son “manipulables”. Sería diferente en el caso de que esos elementos se activasen/desbloqueasen a partir de objetos tangibles; podrían no ser figuras, sino *trading cards* en la línea de *VS System*.

No se trata por tanto de un problema de presencia física de esos elementos; ni siquiera de presencia virtual. Al fin y al cabo, lo que presentan estas dos propuestas no es muy diferente a lo que fundamenta la franquicia *Minecraft*, en la que lo que predomina por encima de un *storytelling* complejo, es la construcción del mundo. Sin embargo, no se trata de un *world-building* como el que cita Jenkins,

¹⁰⁵ <http://es.slideshare.net/mindcaffeine/six-pattern-of-interactive-storytelling>

¹⁰⁶ Ambos juegos tienen un claro precedente en el videojuego de 2011 *Skylanders*, que presentaba una fórmula que han reproducido con sus juegos Disney en 2013 y Nintendo en 2014.

sino más bien cercano a las construcciones de LEGO que se hallan desprovistas de toda conexión con mundos narrativos como los de franquicias cinematográficas, series televisivas, videojuegos e incluso otras formas. No puede dejarse pasar de largo que *Minecraft* cuenta con su propia línea de LEGO, lo cual no es nada extraño dado que ambas marcas se erigen sobre un principio común: la libertad de crear todo aquello que se pueda imaginar.

Por consiguiente, en este tipo de experiencias “tener acceso no es suficiente. También es importante exponer a los jóvenes a una aplicación efectiva de estas tecnologías con el fin de maximizar el potencial del aprendizaje” (McDonald y Parker, 2013: 27). Es por ello que se hace imprescindible analizar las contribuciones que pueden realizar éstos y otros aspectos relacionados desde una perspectiva educacional.

4.5.2 Valor educativo de la *transmedia navigation* y el *transmedia play*

De entre las competencias transmediáticas oficiales, las llamadas “Core Media Literacy Skills” (Jenkins et al., 2006), que se expusieron con anterioridad, cabe destacar dos de ellas en la medida de que no solo guardan una especial relación con las alfabetizaciones tecnológica y digital, sino que también sobresalen en lo que respecta al tipo de competencias que más se exigen desde un punto de vista transmediático. Un informe titulado “T for Transmedia: Learning through transmedia play”, publicado en 2013 por las investigadoras en medios de comunicación Becky Herr-Stephenson, Meryl Alper y Erin Reilly, y cuya introducción corre a cargo de Henry Jenkins, analiza precisamente el modo en que el *transmedia play* puede apoyar el aprendizaje. Pese a que no menciona la *transmedia navigation* como un principio diferente, la integra en el propio juego transmediático al considerar que el *transmedia play* “implica exploración, experimentación y remezcla” (Herr-Stephenson, Alper, Reilly y Jenkins, 2013: 22).

Quizás la mejor forma de aproximarse a estos dos fenómenos sea recurrir a la idea expresada por Kinder (1991) de que los niños de principios de los noventa, desde edades bien tempranas, eran capaces de cambiar de canal, elegir qué cintas de vídeo deseaban ver y rebobinarlas para saltar a aquellos fragmentos que realmente les interesaba consumir, lo cual les aproximaba más a los usuarios activos de videojuegos que a los espectadores pasivos de obras cinematográficas.

Citando a Winnicott (1971: 47), afirmaba que “para controlar lo que hay fuera, uno tiene que hacer cosas, y no solo pensar y desear”, ya que, en definitiva, “jugar es hacer” (Winnicott en Kinder, 1991: 36). En este sentido, dejaba bastante claro que los fenómenos de navegación y juego están muy próximos; tanto que, de algún modo, se contienen el uno al otro.

La aparición de nuevos dispositivos de difusión de contenido “ha creado el hábito de moverse entre infinidad de canales y ha llevado a las audiencias a habituarse al «barrido» constante de programas, a la selección por impulso, a saltar con facilidad de una pantalla a otra o de una fuente de atención a otra y, por tanto, a un consumo más volátil y fragmentario” (Pérez Tornero, 2008: 20). El acceso monomediático al que se veían abocados los consumidores en aquellos momentos de la historia más reciente en que solo existía la posibilidad de acceder a los productos a través de la prensa, la televisión, la radio o el cine, ha ido quedando cada vez más obsoleto con el surgimiento de lo digital y la expansión de la red de redes. Pérez Tornero (2008: 22) habla de un “régimen de la lectura hipermedia interactiva” y lo justifica del siguiente modo:

«Hipermedia» porque el sujeto capta, a la vez, o inmediatamente, medios, y discursos de naturaleza tecnológica y signica muy diversa, con géneros muy variados. E «interactiva» porque se ha perdido ya en esta lectura la situación dominante de un enunciador privilegiado que conduce la percepción del lector; es ahora éste, el lector, el que asume el papel del antiguo enunciador y va mostrándose a sí mismo el recorrido que ha de seguir en la captación de la información.

Esta definición recuerda a las *stunt-show narratives* que menciona Giovagnoli (2011: 21), “historias que capacitan a la audiencia específica de un escenario mediático para tener experiencias directas y con un altísimo potencial”, gracias a que “se distribuyen a través de múltiples medios dando la opción de experimentarlas de forma anárquica y sin condiciones”, logrando que se trascienda la distancia existente entre la narrativa y las plataformas tecnológicas. Aunque se refiere a formatos como el *reality*, este término podría servir igualmente para nombrar a aquellas narrativas que se basan en esa misma premisa: dejar que la audiencia elija a través de qué plataforma desea experimentarlas activamente. De esta manera, podría acoger tanto experiencias similares a las que llevaron a cabo los canales 24 horas de *Gran Hermano –GH 24–* u *Operación Triunfo –OT–*, como

otras que difundiesen de forma ininterrumpida contenidos acerca de contenidos ficcionales o informativos, o de cualquier otro tipo, incluidas las *performances*, de las que la obra *The artist is present* de Marina Abramovic¹⁰⁷, representada en el MOMA de Nueva York, es un claro ejemplo.

La navegación a través de diferentes medios, implicando distintos tipos y niveles de mecánicas de juego y posibilidades interactivas, adquieren una redefinición en consonancia con aquellas experiencias que implementan formas de *transmedia play*. Herr-Stephenson, Alper, Reilly y Jenkins (2013) al versar acerca del juego transmediático, expresan lo siguiente:

Transmedia play es un concepto próximo, pero diferente, al de *transmedia storytelling* en tanto que implica experimentar con y participar en una experiencia transmedia, pero también se aplica a medios que carecen de relato, como los videojuegos de mundo abierto. (Herr-Stephenson, Alper, Reilly y Jenkins, 2013, pp. 14-15)

Es difícil, por tanto, separar entre lo narrativo y lo lúdico; en gran medida debido a que la navegación acoge ambas posibilidades, lo cual no deja de corroborar la necesidad de contemplar tanto la *transmedia navigation* como la *transmedia play*. Más aún cuando, tal y como afirma Rose (2011: 6), “las historias se vuelven juegos, y los juegos, historias”. Sin embargo, de cualquier forma, es necesario tener en cuenta que, en tanto que ambos fenómenos involucran diferentes medios, es necesario que exista correlación y coherencia entre ellos. Para ello, pueden ser bastante útiles las premisas que ofrece Giovagnoli (2011: 21-22), que no son otras que la necesidad de que cada medio “evidencie la trama y las reglas del juego, dejando claro qué roles deben adoptarse y qué contenidos crearse”; “establecer relaciones y enlaces entre los distintos medios”, de manera que puedan funcionar como puntos de entrada; y mostrando los aspectos del “contrato narrativo que conecta a los autores con los usuarios”.

¹⁰⁷ Curiosamente, además de una película homónima –*Marina Abramovic: The Artist Is Present* (Matthew Akers y Jeff Dupre, 2012) – basada en esa performance, se creó un videojuego también del mismo nombre que simulaba la experiencia. Disponible en: <http://www.pippinbarr.com/games/theartistispresent/TheArtistIsPresent.html> (Consulta: 25/07/2016)

Las premisas recogidas demuestran el gran valor que adquiere la interacción en este tipo de procesos, que pueden ser extrapolados al contexto académico. En el ámbito educativo, como remarcan Osorio y Duarte (2010: 66), “la interacción puede ser definida como las acciones cognitivas y sociales entre los actores del proceso educativo (estudiante-profesor, estudiante-estudiante) en el desarrollo de las actividades de aprendizaje”.

El juego transmediático posee diversas características que son un gran apoyo para el aprendizaje. En primer lugar, el juego transmediático puede apoyar nuevas aproximaciones a la lectura a través de medios, ayudando a los niños a desarrollar las competencias generales necesarias para navegar a través de una sociedad saturada de medios de comunicación; en segundo lugar, el juego transmediático puede fomentar el co-aprendizaje entre los niños, los compañeros, los padres y otros adultos mediante la puesta en relación de los distintos medios; y en tercer lugar, el juego transmedia puede alentar a los aprendices a construir aprendizaje y trazar relaciones complejas entre la información, conduciendo esta práctica a un aprendizaje profundamente más significativo. (Herr-Stephenson y Alper, 2013: 10)

En definitiva, el *transmedia play* favorece aquellas rutinas que resultan fundamentales en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje que se preste, apoyándose en todo momento en aquellos elementos, principios y estrategias que definen al *transmedia storytelling* y a sus distintas derivaciones.

Las narrativas complejas, interconectadas y dinámicas, así como los mundos ficcionales característicos del transmedia, proveen lugares fértiles para que los niños exploren, experimenten y a menudo contribuyan. La naturaleza multimodal y multisitio de muchas producciones transmediáticas retan a los niños a usar variadas competencias textuales, visuales y mediáticas para decodificar y remezclar elementos mediáticos. En estos casos, la fidelización activa, continua y creativa con respecto a historias complejas esperada de los participantes en una experiencia de juego transmediático se encuentra en contraste con el aprendizaje rutinario y descontextualizado que, desafortunadamente, demasiado a menudo caracteriza las experiencias de los niños en el colegio. (Herr-Stephenson y Alper, 2013: 10)

Con todo ello, parece evidente, siguiendo a Herr-Stephenson y Alper (2013: 10), que “el transmedia, bien realizado, puede contribuir a un entorno de aprendizaje inmersivo, receptivo y centrado en el alumno rico en información y vinculado al aprendizaje y las experiencias de los niños”. Por este motivo, sería del todo desacertado no aprovechar la gran oportunidad que se brinda a los docentes para tomar ventaja de este fenómeno y sus distintas aplicaciones para alentar a los alumnos a complementar su aprendizaje consumiendo productos transmedia y generando los suyos propios.

4.5.3 El docente-mediador y el alumno-prosumidor

A lo largo del presente capítulo se ha hecho referencia en numerosas ocasiones, y bajo variadas perspectivas, a la necesidad de que el docente actúe como un guía o mediador del aprendizaje. Como mediadores directos, “ejercen su función en relación personal con el alumno”, en vez de manipular los medios de educación que le llegan al discente “sin necesidad de entablar contacto personal con él”, como sucede con los mediadores indirectos como los medios de comunicación (Bernardo, Javaloyes y Calderero: 2007: 61). En este sentido, se ha defendido la necesidad de que, en lugar de ser un simple transmisor de conocimientos, sea una figura con autoridad pero no autoritaria, modeladora pero no homogeneizadora, que incite a los estudiantes a formar parte de las dinámicas que se desarrollan en el aula de forma activa y participativa.

Hoy los alumnos no sólo atienden las clases magistrales y realizan prácticas en las asignaturas o carreras que así lo requieran para al fin de la asignatura enfrentarse a un examen final, sino que ahora los alumnos también son creadores constantes de contenidos que mejoran sus aprendizajes (Planella, Escoda y Suñol, 2009). Aunque son muchos los proyectos realizados anteriormente sobre el aprendizaje colaborativo (Johnson, Johnson y Smith, 1998), a partir de nuevas metodologías como el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje basado en problemas, el profesor convierte al alumno, tradicional consumidor de sus contenidos, en productor y consumidor al mismo tiempo. (Andreu-Sánchez y Martín-Pascual, 2014: 135)

Tal y como señalan estos dos profesores, pertenecientes a los campos de la Comunicación, la Psicobiología y la Neurociencia, este cambio de rol en el

docente implica también una transformación en el discente. “Del mismo modo que, tradicionalmente, no podríamos asumir que alguien está alfabetizado si supiese leer pero no escribir, no deberíamos considerar que alguien está alfabetizado mediáticamente si puede consumir pero no expresarse” (Jenkins 2006: 176). La elaboración de piezas de producción propia con capacidad tanto para apoyar el *storytelling* como para poner en práctica los conocimientos adquiridos. De hecho, Reilly y Robinson (2008: 99) apoyan completamente esta creencia cuando afirman que “la gente joven necesita recursos y principios educativos para adquirir nuevas habilidades y para pensar críticamente acerca de sus propias relaciones con los medios. El aprendizaje y la práctica intencional de estas habilidades posibilitará que los jóvenes puedan analizar y crear medios en lugar de tan solo consumirlos”. Por este motivo, uno de los aspectos fundamentales que se asocia a la existencia de este tipo de perfil es la capacidad para descifrar los mensajes contenidos en los medios y complementarlos con sus propios aportes, logrando así hacer propio un discurso que, en tanto que se dirige a ellos, nunca les fue del todo ajeno.

Un segundo aspecto es que se orienta hacia el desarrollo de las competencias narrativas de los sujetos, en otras palabras, fomenta las habilidades expresivas para construir relatos. Esto está asociado a un cierto capital cultural ya que entendemos que comunicación y cultura son dos dimensiones inseparables. Por tanto, se asume también como una tarea de las instituciones escolares, en cuanto reproductoras del capital cultural de los sujetos. (Phillippi y Avendaño, 2011: 67).

Por consiguiente, la participación del alumnado, bajo unas u otras formas, se convierte en una necesidad fundamental que puede, y debe, repercutir a nivel social, generando una sociedad de ciudadanos implicados, dispuestos a formar parte de aquellas prácticas que les permiten expresarse y definirse, dialogar con sus semejantes en el marco de una cultura común, y hacer trascender sus ideas y perspectivas a través de creaciones que recogen su manera de ver el mundo e interactuar con él.

Jenkins se basa en el trabajo de Lave y Wenger (1991), donde se observa el proceso mediante el cual los individuos pasan de la participación periférica en el aprendizaje social a la participación plena. Con esta analogía podemos

desarrollar un modelo de aprendizaje social con el que los estudiantes, a través de su participación en los medios de educación social, progresan desde la periferia a la práctica plena. De esta forma [...] concebimos la participación plena en esa cultura como el resultado clave del aprendizaje. Esta participación total ('situacionalidad' en términos de Lave and Wenger) conduce a la creación de significado y a la articulación de la identidad, aprendiendo a articular en cultura, a través y con los medios, en lugar de aprender a partir de las articulaciones de otros (productores de élite, textos canonizados o fans legítimos). (Kendall y McDougall, 2012: 27)

En lo que respecta específicamente a la creación de relatos de ficción, estos aportes por parte de los discentes no son ni mucho menos inferiores o irrelevantes. Dado que, como se ha expuesto en páginas anteriores, el *storytelling* es un fenómeno que cuenta con una notable aceptación y una muy extendida aplicación en distintos ámbitos, la generación de historias puede trascender su carácter meramente lúdico para alcanzar otros fines de mayor calado y complejidad. Al fin y al cabo, la narrativa ofrece la posibilidad de transformar la educación concibiendo al "creador como un agente" (Davis, Sumara y Luce-Kapler, 2007: 257), otorgándole la posibilidad de intervenir en problemáticas sociales a través de los relatos.

Los sujetos tienen posibilidades de recibir y generar propuestas de sentido, a partir de la utilización de dispositivos del sistema info-comunicativo, son capaces de generar «relatos» o «micro-relatos» que les vinculen a preocupaciones y temáticas que involucren la propia experiencia como la de otros. No es solo expresar sino expresar con otros. En otras palabras, implica relatar desde sí mismo en un espacio en que se incluye la «otredad». (Phillippi y Avendaño, 2011: 63).

Las distintas posibilidades que se ofrecen tanto para convertir al docente en mediador, como para lograr que los alumnos adopten un rol como prosumidores, posibilitan que se lleve a cabo una personalización de la enseñanza y el aprendizaje. Desde su condición de pedagogos, Bernardo, Javaloyes y Calderero (2007: 60) señalan una serie de competencias que se espera que los docentes adquieran y, al aplicarlas, generen un cambio de actitud en los alumnos a su cargo: trabajar con iniciativa; investigar las cuestiones y problemas que se

plantean motivado por el deseo de conocer; reflexionar sobre el desarrollo de su propio trabajo, valorando los obstáculos y autorregulando su actividad (metacognición); elaborar síntesis personales de los resultados de su aprendizaje, e integrarlas en su propio esquema cognitivo; y plantear nuevos interrogantes.

Estas competencias permiten que el docente, como mediador, sea él mismo modelo de algunas de las principales habilidades que han de adquirir los discentes para lograr involucrarse satisfactoriamente tanto dentro como fuera del aula, desarrollando una infinidad de actividades que requieren de una puesta en práctica de habilidades transmediáticas. En este sentido, la experimentación de todos los aspectos tratados desde un punto de vista teórico, puede favorecer enormemente la comprensión del modo en que funcionan y proporcionar nuevas ideas que puedan corroborarlos, modificarlos o complementarlos para lograr así que resulten realmente útiles en un futuro que, como suele decirse, ya está aquí.

5. PROYECTO PILOTO: *LEGO TRANSMEDIA BRICKS EXPERIENCE*

En el presente capítulo se explica la experiencia piloto que, bajo la denominación *LEGO Transmedia Bricks Experience: hacia un modelo de alfabetización basado en el storytelling*, se desarrolló en el período comprendido entre abril y junio de 2014 en el Colegio “La Inmaculada” situado en Yecla, municipio del noroeste de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Tal y como se expondrá más adelante, se puso en práctica en los últimos cursos de cada uno de los tres ciclos que conforman la Educación Primaria con el objetivo de conocer de qué manera se relacionaban los estudiantes participantes con los principales fenómenos asociados al *transmedia storytelling* y los *transmedial worlds*. Se concibe como un campo de experimentación que, conformando su marco a través de las teorías examinadas a lo largo de la investigación, buscó conocer el modo en que los públicos más jóvenes se aproximan a las franquicias mediáticas –representadas, en este caso, en LEGO y sus diferentes estrategias multfranquiciales–, las prácticas que llevan a cabo y sus reflexiones acerca de éstas.

Antes de comenzar a definir la experiencia, es fundamental mencionar que se configuró a través de procesos y herramientas diseñadas con plena conciencia e intencionalidad, introduciendo aquellos distintos aspectos que el estudio de la fenomenología transmediática arrojaba como fundamentales. En este sentido, se incorporaron todos aquellos que se consideraba imprescindible testar para, a partir de la experiencia, determinar cuáles deberían ser mantenidos, modificados o suprimidos en el modelo, así como qué otros que no estaban presentes debían ser incorporados. Por ello, el proyecto piloto desarrollado en estas páginas ha de ser entendido como una herramienta que favorece la aproximación, desde la práctica, al cuerpo teórico sobre el que se erige la totalidad del trabajo. Su inclusión como capítulo con entidad propia se debe a que se entiende como un complemento de gran relevancia para comprender el modo en que se materializa el modelo de *transmedia literacy*, actuando como enlace entre las concepciones

teóricas y las categorizaciones derivadas de ellas, y las tablas que le dan forma y posibilitan su aplicación en los contextos de destino.

5.1 DISEÑO DEL PROYECTO *LEGO TRANSMEDIA BRICKS EXPERIENCE*

Este primer apartado, destinado a presentar el proyecto acometido, recoge la explicación del título que lo identifica, la justificación de la pertinencia de llevar a cabo una experiencia de esas características, los objetivos que con tal acción se persiguieron y el centro educativo en que se hizo posible su realización. A pesar de que se trata de una experiencia piloto cuya justificación y fines se hallan definidos por los condicionantes antes reseñados, conviene conocer el contexto en que se desarrolló y las características definitorias del mismo. De este modo, cada uno de los aspectos permite reconocer los rasgos formales más importantes que definen la propuesta diseñada y sirven de base para el desarrollo de los diferentes contenidos y tareas contempladas en él.

5.1.1 Título del proyecto

La experiencia piloto recibe el nombre de '*LEGO Transmedia Bricks Experience: hacia un modelo de alfabetización basado en el storytelling*' por el hecho de querer poner en relación aspectos de muy distinta índole que, sin embargo, comparten un mismo enfoque que los aúna y justifica. Dicho enfoque común no es otro que aquel que tiene que ver con los procesos de transmediación presentes en las fases que conforman el proyecto piloto, y que se aplica a las dos dimensiones sobre las que se erige toda la propuesta de esta investigación: la ficcional y la alfabetizadora. Si bien esta explicación responde al porqué del subtítulo, es su apuesta por la modularidad lo que justifica el concepto acuñado en el título. Al fin y al cabo, en lo que consiste principalmente el proyecto es en la puesta en práctica de la transmediación y de otras estrategias indisolubles de ella como la adaptación –tal y como se muestra en anteriores capítulos– para averiguar sus implicaciones desde el punto de vista de la alfabetización mediante prácticas relativas al *storytelling*.

Respecto a la presencia de la marca LEGO en el título de la experiencia, no es en absoluto casual, sino que atiende a motivos de gran peso. Las prácticas

implementadas se llevan a cabo con productos de la marca LEGO –especialmente, aquellas que permiten una mayor intervención creativa por parte de los participantes, en las que se utilizan productos pertenecientes al filme *La Lego Película* (*The LEGO Movie*, Phil Lord y Christopher Miller, 2014)–, lo que sin duda aporta ese carácter modular intrínseco al *system of play* de la compañía danesa. Sin embargo, la modularidad inherente al proyecto piloto no se limita a estos productos de construcción, sino que está presente en cada una de las fases que lo conforman, alentando en los participantes la interconexión de piezas de distinta naturaleza para la construcción de un discurso propio. De este modo, a través del proyecto se desarrolla un aprendizaje de corte constructivista, en el que el conocimiento se va gestando de forma progresiva.

Todo ello justifica, en definitiva, el título dado a la experiencia llevada a cabo, que se fijó desde un primer momento como una oportunidad de testar en un centro educativo el valor del *transmedia storytelling* y los *transmedial worlds*, con el fin de desentrañar las potencialidades de estos fenómenos de cara a su aplicación didáctica.

5.1.2 Justificación de la pertinencia del proyecto

La justificación de la pertinencia del proyecto piloto se desprende, en primer lugar, del corpus teórico que ha sido trabajado en profundidad en los capítulos anteriores de esta investigación, y, en segundo lugar, de la necesidad de testar y validar sus premisas más destacadas a través de prácticas acordes a la propuesta diseñada. Respecto al primer aspecto, parece innecesario volver a disertar nuevamente sobre todos esos fenómenos que dan sentido a esta experiencia piloto. Sin embargo, se estima oportuno incorporar a continuación el texto que se incluyó en el documento de presentación de la experiencia a la comunidad educativa del centro escolar en que se implementó, dado que a través de él puede dilucidarse el enfoque concreto que adoptó y la manera en que se planteó a aquellos que posibilitaron que se llevase a cabo.

Durante los años más recientes, nuestra sociedad ha experimentado multitud de transformaciones tecnológicas que, inevitablemente, han provocado grandes cambios en nuestra forma de consumir productos ficcionales de muy

distinta naturaleza. Unido a los procesos de digitalización de todo tipo de obras literarias y audiovisuales, que han migrado desde los soportes impresos y las pantallas tradicionales a otros dispositivos como los ordenadores, los smartphones, las tabletas o los e-readers, se ha producido una gran revolución en lo que respecta a la convergencia entre las distintas plataformas y, lo que es más importante, entre la infinitud de piezas narrativas que se difunden a través de ellas, desde las novelas, las películas y las series de televisión, hasta los cómics, los videojuegos y las aplicaciones móviles. Como consecuencia de estos cambios, los niños en edad escolar establecen en la actualidad relaciones con los contenidos narrativos y lúdicos muy diferentes a aquellas que les caracterizaban hace tan solo un par de décadas; relaciones que, como es lógico, condicionan su forma de construir conocimiento y compartirlo con sus semejantes. Para dar respuesta a la realidad planteada, el presente proyecto pretende poner en práctica un modelo de aprendizaje basado en el denominado «transmedia storytelling» (Jenkins, 2003; Long, 2007; Dena, 2009; Pratten, 2011; Scolari, 2013), fenómeno consistente en la construcción de historias que, en lugar de verse limitadas a un único soporte como la televisión, el cine, la radio, la prensa o Internet, se expanden por múltiples plataformas para conformar un gran puzle narrativo en el que cada una de las piezas realiza un aporte diferenciado, inédito y valioso. A través de una serie de tareas perfectamente planificadas e implementadas basadas en el universo ficcional creado por la marca LEGO, se persigue insertar experiencias de este tipo en las aulas, con el propósito de inculcar a los estudiantes nuevos conocimientos y desarrollar en ellos diversas competencias que les permitan establecer relaciones más creativas y productivas con los contenidos que consumen. Con todo ello, se aspira a lograr que los alumnos participantes adopten un rol participativo y construyan sus propios discursos a través de las diferentes piezas puestas a su alcance o a partir de materiales completamente inéditos generados por ellos mismos.

El texto en cuestión justifica la base teórica del proyecto, estableciendo así el contexto de partida, al tiempo que resume los aspectos fundamentales desde una perspectiva pragmática, fijando los objetivos que se persiguen, anunciando la metodología que se pretende llevar a cabo y prediciendo el alcance que puede adquirir el desarrollo de la experiencia piloto planteada; aspectos todos ellos que

se desarrollan en los epígrafes siguientes. De este modo, aún sin profundizar en la metodología diseñada, así como tampoco en los procesos que entrañaba cada una de las fases establecidas, los distintos agentes del centro escolar pudieron conocer todo aquello que resultaba fundamental para el buen desarrollo de la experiencia y contar con la información necesaria para dotar de sentido a las distintas sesiones de trabajo, comprendiendo así el valor que los resultados extraídos de cada una de ellas tendría no solo en la propia investigación sino, ante todo, en el modelo que ayudarían a perfilar y consolidar.

5.1.3 Objetivos del proyecto

El objetivo principal del proyecto era observar el modo en que un grupo de alumnos en el último curso de cada uno de los tres ciclos de Educación Primaria llevaban a cabo prácticas de transmediación a través de una serie de actividades que, basadas en productos de la marca LEGO, ponían en juego el acceso a piezas ficticias o relativas a universos ficticios a través de distintos modos de acceso a soportes y distintos modos de narración. Asociados a este objetivo principal, se establecieron los siguientes objetivos secundarios:

- Valorar el conocimiento que poseían acerca de los *storyworlds* en los que se basan los distintos productos y el modo en que variaba como consecuencia de la adquisición de nuevas informaciones a través de las prácticas llevadas a cabo tanto dentro como fuera de las sesiones.
- Examinar la repercusión que ejerce el conocimiento de los universos ficticios y los elementos que los componen en las prácticas llevadas a cabo, reconociendo la existencia e influencia de la transmediación.
- Conocer la valoración que los propios estudiantes hacían del conocimiento adquirido a través de las prácticas y de la toma de conciencia de las estrategias transmediáticas llevadas a cabo.

A través de las distintas tareas, se pretendían llevar a la práctica los aspectos que dan sentido a esta investigación a través de la experiencia piloto llevada a cabo. La capacidad de intervención de los participantes en las distintas dinámicas

se convertía así en un aspecto clave que impregnaba toda la propuesta, a pesar de las limitaciones intrínsecas a: los materiales seleccionados, que no eran sino unos productos concretos; los tiempos asignados a cada una de las actividades realizadas, tanto en lo que respecta al número de sesiones como a la duración de las mismas; y la imposibilidad de conocer lo que sucede fuera de las sesiones más que a través de los cuestionarios, lo cual no quita que la reflexión acerca de los distintos aspectos permita demostrar la conciencia que poseen los participantes acerca de las actividades llevadas a cabo y del modo en que éstas conllevan prácticas, principalmente, de adaptación y transmediación.

En cuanto a la limitación relativa a los materiales, cabe destacar que, sin embargo, permiten abordar universos ficcionales concretos como el de Batman, Princesas Disney o Las Tortugas Ninja; el universo ficcional de *La Lego Película*; y, englobándolos a todos, la propia multifranquicia que conforman los productos de LEGO, con independencia de su relación con unos u otros *storyworlds*. Es importante asimismo señalar que se trata de universos ficcionales célebres, por lo que no debería entrañar ningún problema para que los asociasen a determinadas ficciones que, en mayor o menor medida, conocen. Por su parte, el reducido número de sesiones poseyó la ventaja de que obligó a llevar a cabo esas prácticas en un momento señalado, secuenciándolas de manera que resultase posible la reflexión y la acción entre las distintas fases. Y respecto a las tareas realizadas fuera del marco del proyecto piloto, corresponde señalar que los cuestionarios solventaron la posible problemática derivada, pues se convirtieron en una herramienta de gran valor a la hora de conocer no solo qué sucede fuera de las sesiones sino también qué piensan acerca de ello los participantes.

5.1.4 Centro educativo en el que se realizó el proyecto

La definición del centro educativo que se incluye en este epígrafe atiende a la pertinencia de conocer cuáles son sus características, de manera que resulte posible ubicar las distintas fases y tareas en un contexto específico que, sin lugar a dudas, les aporta un valor determinado. Para ello, se han utilizado documentos internos proporcionados por el propio centro, el colegio católico concertado “La Inmaculada” de Yecla (Murcia), tales como el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Plan General Anual (PGA) y el Plan de Convivencia del Centro (PCC), lo

que posibilita conocer los enfoques y objetivos del centro en cuestiones fundamentales que afectan a la experiencia desarrollada. A este respecto, cabe destacar que las orientaciones metodológicas del centro corresponden notablemente a los valores presentes en este trabajo de investigación.

El colegio católico concertado 'La Inmaculada', perteneciente a la Fundación San Antonio y situado en la localidad murciana de Yecla, tiene una población aproximada de 34.100 habitantes, según el censo de 2016 del Instituto Nacional de Estadística –siendo la población en 2014 de 34.130–. Se trata de una escuela católica que fue fundada por las Hijas de Caridad y que inspira su acción educativa en el Evangelio y en el espíritu de sus fundadores, Vicente de Paúl y Luisa de Marillac, “orientando sus esfuerzos a la integración social de los alumnos, la sensibilización por los necesitados y la valoración del saber como medio para servir mejor a los demás”, según se recoge en su Proyecto Educativo de Centro. Destaca al respecto en este documento cuatro valores fundamentales que lo definen como son: atender a la diversidad; dar respuesta a una acción educativa en valores humanos y cristianos; emplear una metodología abierta, flexible, actualizada, en mejora permanente, que conduce al desarrollo de capacidades, competencias básicas, hábitos de trabajo y destrezas intelectuales, logrando un buen nivel educativo; y cuidar la acción tutorial y la orientación, potenciando la motivación y el estímulo de los alumnos para que lleguen al máximo desarrollo de sus posibilidades, de forma que estén preparados para su inserción responsable en la sociedad.

En relación a su alumnado, “el nivel cultural y económico de los núcleos familiares que asisten al centro es medio, aunque existen algunos casos minoritarios que pertenecen a niveles más bajos o, por el contrario, algo superiores. Además, en los últimos años ha crecido la presencia de alumnos extranjeros, especialmente procedentes de Ecuador”. A lo largo de este documento, si algo queda patente, es que la principal característica de su alumnado es la heterogeneidad, en tanto que existe una diversidad de perfiles.

Respecto a los docentes, el claustro de profesores está formado por 40 profesores, cuya media de edad se sitúa en torno a los cuarenta años, con un antigüedad media en el centro de unos doce años. Y, tal y como se recoge en el PEC, “existe una gran inquietud entre ellos por mejorar la calidad de la enseñanza y las relaciones alumno-familia-barrio. La disponibilidad de la mayor parte del

profesorado permite flexibilizar horarios y crear espacios y tiempos para organizar actividades fuera del horario lectivo". Sin embargo, donde resulta más clara la conexión existente entre los valores del centro y los del proyecto es en el siguiente párrafo:

Proponer ofertas nuevas, tentadoras y creativas a los alumnos y a sus familias es un reto que el profesorado ha asumido como un estilo que favorece una educación integral y hace de nuestro centro un hogar educativo. Hay un gran deseo, en todo el profesorado y el personal de Administración y servicios de hacer del Colegio la "casa de todos" proporcionando experiencias y actividades de educación no formal que ayuden a conseguirlo, siendo audaces y creativos en la búsqueda de medios y utilizando las nuevas tecnologías, tanto en la práctica docente como en la mejora de la atención a padres y alumnos.

En la Introducción del Plan de Convivencia de Centro se recoge un párrafo que guarda una estrecha relación con esta idea: "En la escuela, como en un microcosmos, se reproducen las situaciones conflictivas de la sociedad, pero también las posibilidades de superación e integración que favorecen los ambientes educativos. Es, sin duda, un taller insuperable donde aprender a convivir". Ilustra así los valores reconocidos previamente y adelanta los que serán puestos en valor a continuación, tomando la idea del taller, del espacio de simulación de aquello que los discentes encuentran en el mundo real.

En el PEC se menciona algunos otros aspectos fundamentales que continúan los enfoques de los referidos anteriormente, tales como que el centro favorece el trabajo en equipo, se preocupa por incorporar las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), aspira a la innovación metodológica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece el diálogo y el respeto, propicia la implicación de las familias y refuerza el compromiso social de todos los agentes que forman parte del proyecto. La mención de todos estos aspectos da buena muestra de la adecuación de la misión y visión de este centro a los fines perseguidos por el proyecto piloto, lo cual termina de evidenciarse en sus objetivos, principios y criterios metodológicos.

En primer lugar, al recoger sus principales objetivos, el PEC menciona expresamente que, entre sus fines, se encuentra la oferta de actividades de

educación no formal y el uso de los medios de información y comunicación “para facilitar el desarrollo de las competencias de los alumnos, haciendo prevalecer los valores personales, éticos y relacionales sobre lo meramente técnico”. De esta manera, pone en valor los entornos de aprendizaje distintos al que comprende el centro escolar, y que tan relevantes resultan en el proyecto propuesto, así como la necesidad de formar en la alfabetización mediática.

Seguidamente, al reflejar sus principios educativos, resulta muy relevante que se enumere los siguientes: 1) Individualización, 2) Socialización, 3) Autonomía, 4) Unidad, 5) Universalidad, 6) Constructivismo y 7) Significatividad. La alusión a estos siete principios destaca fundamentalmente por el hecho de que son principios que no solo han sido citados en esta investigación sino que se han desarrollado con gran detalle y fijado como pilares fundamentales de la misma.

Y en último término, entre sus criterios, señala un total de doce que se corresponden sobremanera con aquellos que guiaron la evolución de la presente investigación. De ellos, se destacan a continuación aquellos que resultan especialmente pertinentes por el hecho de aludir a aspiraciones compartidas con ella.

Tabla 5. Selección de criterios destacados que conforman el Proyecto Educativo del centro de acogida del proyecto piloto

- *Optamos por una metodología abierta y flexible, conectada con la vida, y lúdica, que despierte el entusiasmo y el interés por saber.*
- *Potenciamos la motivación, el estímulo y el trabajo, tanto personal como en equipo, base del crecimiento personal, y orientamos a los alumnos para que desarrollen su autoestima, descubran sus aptitudes y acepten sus limitaciones.*
- *Potenciamos el aprendizaje significativo, constructivo y globalizador que desarrolle todas las capacidades del alumno, partiendo de sus conocimientos y de su experiencia.*
- *Preparamos a los alumnos para la vida, enseñándoles a comprender y valorar con espíritu crítico las nuevas formas de expresión que van siendo habituales en nuestra sociedad.*
- *Proyectamos la educación más allá del aula a través de actividades de educación no formal, conectando con la vida cotidiana y los intereses de los alumnos.*

- *Valoramos la convivencia y potenciamos las relaciones de cooperación entre compañeros y los hábitos de comportamiento democrático.*
- *Potenciamos la participación directa del alumnado estableciendo, tanto a nivel de centro como dentro del aula, formas de organización que lo favorezcan.*
- *Valoramos lo positivo del trabajo realizado como fuente de motivación y autoestima, y animamos a los alumnos al trabajo bien hecho, al estudio y a la ayuda mutua.*

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios recogidos en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) del Colegio "La Inmaculada" de Yecla (Murcia)

En estricta relación con estos criterios, el Plan General Anual señala en su apartado 'Finalidades educativas' el siguiente objetivo fundamental, sobre el que se teje el conjunto de actuaciones secuenciadas: "Nuestra Propuesta Educativa pretende que el alumno llegue a ser dueño de sí mismo, libre y responsable. Para ello le facilitamos la adquisición de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo armónico de su personalidad". Con este fin, se activan capacidades intelectuales, afectivas, sociales, motrices, éticas y morales, por considerarlas todas ellas imprescindibles para la formación íntegra de los discentes a la que se aspira.

5.2 METODOLOGÍA DEL PROYECTO

Una vez definidos los diferentes factores que determinan el diseño del proyecto piloto *LEGO Transmedia Bricks Experience: hacia un modelo de alfabetización basado en el storytelling*, se expone en este apartado su metodología atendiendo a los distintos apartados que configuran la experiencia. Para ello, se abordan en cada uno de los subepígrafes los siguientes aspectos clave: el tipo de metodología empleada, diferenciando entre las diferentes técnicas manejadas; la muestra de estudio aproximada, en base a los niveles educativos implicados; la descripción del equipo involucrado en el desarrollo de la experiencia, tanto propio del centro como ajeno a éste; los instrumentos utilizados, así como su validación de cara a alcanzar los fines pretendidos; y las fases en que se dividió el proyecto, así como su temporalización a lo largo del período que comprendió.

El presente apartado plantea de este modo las bases metodológicas que fundamentan la propuesta, centrándose en las dinámicas y los recursos que la conforman, con el fin de posibilitar, desde una perspectiva científica, la comprensión de los modos en que se procedió en función tanto del contenido de las distintas prácticas como de su secuenciación. Estos dos últimos aspectos resultan muy relevantes debido a que fue en las fases desarrolladas, tanto por la estructura que presentaron como por la interrelación que propiciaron entre sus dinámicas y las de las otras fases, donde reside el núcleo de la experiencia piloto, en el que se aplica lo expuesto en capítulos anteriores y desde el que se erige el modelo recogido en el capítulo siguiente.

5.2.1 Tipo de metodología empleada

Al abordar la metodología del proyecto y las técnicas sobre las que se sustenta, se hace necesario en primera instancia explicitar que los métodos empleados son de tipo cualitativo en la medida en que “implican un énfasis sobre procesos y significados que no son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia” (Losada y López-Feal, 2003: 52), sino que exploran la naturaleza de los fenómenos sociales trabajando con una muestra reducida y apoyándose en categorías abiertas, con el fin de explicar por qué tienen lugar unas determinadas conductas y bajo qué circunstancias. (Atkinson y Hammersley, 1995; Kornblit, 2004; Berganza y Ruiz San Román, 2005).

Los distintos fenómenos estudiados en el trabajo, que son puestos en práctica en este capítulo dedicado a la experiencia piloto, no pueden ser entendidos en toda su amplitud a través de información cuantitativa (Ugalde y Balbastre, 2013), debido a que se hace necesario “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica” (Rivadeneira, 2015: 173). La explotación de datos y el análisis de resultados que lleva a cabo la metodología cuantitativa, con frecuencia desvirtúa la conexión existente entre las cifras arrojadas y los fenómenos específicos a los que éstos corresponden. Al no poder representar de forma adecuada sus particularidades, atendiendo a la concreción y el detalle, corre el riesgo de entorpecer la reflexión acerca de ellos. Por este motivo, se optó por una orientación metodológica

cualitativa, por considerarla apropiada a los fines de la investigación, bajo los que late en todo momento el enfoque progresivo propio de la etnografía.

La investigación cualitativa permite aproximarse a los fenómenos de manera individual y, asimismo, ponerlos todos ellos en relación a la luz de los objetivos y presupuestos establecidos, atendiendo no solo al alcance de cada uno de ellos sino, sobre todo, a las consecuencias derivadas de su estrecha correlación.

La investigación cualitativa es aquella en la que se estudia la calidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema. [...] Los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. (Rivadeneira, 2015: 173)

En la experiencia presentada en estas páginas, correspondiendo a lo recogido en la anterior cita, se utilizaron dos métodos cualitativos que, lejos de aplicarse de manera independiente, se apoyaron a lo largo del proceso para dar respuesta a los requerimientos metodológicos. Dichos métodos son la experimentación y la observación, cuya implementación en la propuesta se describe a continuación.

El proyecto piloto llevado a cabo se erigió como un estudio experimental que, a través de una muestra reducida, pretendía comprobar de qué manera los supuestos teóricos relativos tanto a la transmediación como a otros fenómenos indisolubles de ella resultan representativos en la sociedad del presente. Como consecuencia, estos parámetros son susceptibles de ser utilizados en el ámbito educativo para la alfabetización del alumnado en nuevos medios y modos de consumo informacional y ficcional. En este sentido, buscaba erigirse como "una investigación científica en la que el investigador provoca el fenómeno cuyo efecto desea observar, con la mayor precisión posible, bajo unas condiciones de control previamente establecidas por él, para tomar una medida objetiva del efecto observado" (García Jiménez, 2002: 144). Por consiguiente, la metodología que se siguió entraña un proceso de experimentación destinado a hacer observables los fenómenos que, precisamente a través de la creación de ese contexto, se desencadenan.

El tipo de experimentación expuesta implica que la observación se lleve a cabo en el laboratorio y no en el medio natural, lo cual podría ser interpretado como un desacierto o, al menos, como un obstáculo, en la medida en que el hecho de crearlo en un entorno controlado pudiese cambiar la naturaleza del evento, al aislarlo de variables que, en el medio natural, pudiesen interferir en él. Sin embargo, tal y como afirman Losada y López-Feal (2003: 35), “la crítica a los experimentos basada en tales fundamentos es injustificable, ya que eso es realmente lo que se desea saber, es decir, se intenta descubrir cómo es el evento cuando no está influenciado por otros eventos”. En este sentido, las dinámicas llevadas a cabo en el proyecto piloto aspiran a propiciar un contexto en el que se vean minimizadas las posibles contaminaciones externas, de manera que sea posible observar cómo se desarrollan las distintas intervenciones de los participantes en una situación ideal, de tal forma que el investigador pueda presenciar apropiadamente el fenómeno que estudia.

Con el fin de lograr generar ese espacio propicio, se construyó para el experimento un escenario en que tenían cabida una serie de actividades que, planificadas e implementadas con unos fines concretos, buscaban dilucidar el tipo de intervenciones que llevan a cabo los participantes a través de ellas, prestando atención a los usos que hacen del espacio y de los materiales, y al modo en que se relacionan, organizan y comportan (Silverman, 1993). Por su parte, para lograr indagar en esas cuestiones, el investigador asume el rol de observador-científico, convirtiendo la observación en una poderosa herramienta de investigación social al cumplir las premisas que señalan Ruiz Olabuénaga y Ispizua (1989: 79-80): a) “orientarla y enfocarla a un objetivo concreto de investigación formulado de antemano”, b) “planificarla sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas”, c) “controlarla y relacionarla con proposiciones y teorías sociales” y d) “someterla a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión”.

Al asumir este rol, y acometerlo en función de dichos supuestos, “entendemos no ya una simple observación, sino una implicación directa del investigador con el objeto estudiado” (Corbetta, 2003: 326). Una implicación que le convierte en observador participante, y no en un mero testigo imparcial, lo cual no implica que haya de interferir en el evento condicionando su progreso y alterando su resultado final. De hecho, se trata de una participación moderada

(Spradley, 2016: 60), en la que se “mantiene el equilibrio entre ser un *insider* y un *outsider*, entre la participación y la observación puras”. Este tipo de observación resulta esencial en la medida en que permite al investigador, tal y como afirma Valles (2007: 144), contar, además de con las versiones de los participantes que se recogen en los cuestionarios que éstos cumplimentan a lo largo del proyecto, con la suya propia. Este hecho es muy significativo debido a que “es importante distinguir entre el análisis de la conducta que se realiza desde la propia perspectiva del sujeto [...] y el análisis que observa desde una perspectiva exterior al sujeto, sea ésta la del investigador, sea la de otro sujeto distinto” (Bericat, 1998: 75).

Con el fin de obtener esas dos perspectivas diferenciadas, se emplean como herramientas una serie de cuestionarios –descritos en un epígrafe posterior– que buscan recoger la mirada de los participantes, por una parte, y notas de campo que toma el investigador mientras asiste las dinámicas, por otra. Se trata de notas pertenecientes a las tres categorías que indican Schatzman y Strauss (1973): tanto observacionales –destinadas a recopilar los sucesos observados visual y auditivamente–, como teóricas y metodológicas –éstas otras, orientadas a dar significado a lo observado y reflexionar sobre el propio proceso–.

Con todo ello, la metodología empleada –proceso– toma forma a través de estos distintos métodos –procedimientos– que hacen posible la puesta en práctica de los diferentes fenómenos que subyacen a lo largo del trabajo y le proporcionan su sentido último.

5.2.2 Muestra

La muestra que conforma el objeto de estudio se ve determinada, a rasgos generales, por los niveles educativos implicados en el proyecto y, en términos más específicos, por las características de los alumnos integrantes de los cursos seleccionados. Desde estas dos dimensiones, la experiencia piloto se llevó a cabo en un grupo de cada uno de los últimos cursos que conforman los tres ciclos de Educación Primaria: 2º E.P.O. –primer ciclo–, 4º E.P.O. –segundo ciclo– y 6º E.P.O. –tercer ciclo–. La elección de esta etapa educativa se debió al hecho de que comprende alumnos en período de alfabetización lectora y escrita, a los que se pone en relación con las TIC para desarrollar una alfabetización mediática. Se

trata, además, de individuos que se encuentran muy próximos a algunos de los principales y más destacados conglomerados mediáticos que, desde el punto de vista transmediático, están implementando sus nuevas estrategias a partir de las modalidades de consumo que llevan a cabo estos públicos. En este sentido, podría afirmarse que no solo son público potencial sino que se trata de consumidores implícitos en lo que respecta tanto a las cuestiones más mercadotécnicas como, sobre todo, en lo que concierne a aquellas de tipo narrativo y ficcional.

Por estos motivos, se consideraba fundamental realizar las actividades programadas con participantes en período de formación, precisamente, en los aspectos fundamentales que dan sentido a éstas. Y, a un mismo tiempo, resultaba interesante que tuviesen un nivel suficiente como para poder poner en práctica los aspectos implementados, explotando su potencial. Lógicamente, dependiendo del curso, existen diferencias marcadas en el alumnado que han de ser tenidas en cuenta, aspecto que no solo no era un problema sino que constituía toda una oportunidad para valorar las divergencias y similitudes existentes.

Los grupos participantes estaban compuestos por 18 alumnos en los tres casos, lo cual permitió evaluar el proyecto en un total de 54 alumnos participantes que asistieron a las tres sesiones y, por consiguiente, experimentaron sus tres fases con sus consiguientes prácticas. Esta matización resulta clave porque la realización de las prácticas, así como de las reflexiones y valoraciones que los participantes hacían de ellas, requería de continuidad y progresión. Pese a tratarse únicamente de tres sesiones, el modo en que se plantearon permitió trabajar la evolución de la experiencia y observar cambios significativos en la manera en que los participantes abordaron los procesos de transmediación.

Respecto al perfil de los alumnos, tal y como se expuso en el epígrafe destinado a describir el centro educativo en que se llevó a cabo la propuesta, destaca la heterogeneidad existente en los grupos, así como la convivencia de perfiles bien diferenciados a nivel social, cultural y económico, lo cual no deja de ser un reflejo de la realidad del propio centro. Asimismo, cabe destacar que se trata de alumnos con intereses diferenciados y, dada su individualidad, definidos por la subjetividad de sus propios ideales, deseos y necesidades, aspecto que resulta muy importante en un proyecto en que adquieren especial significatividad los espacios de afinidad en relación a la convergencia mediática y las dinámicas

de consumo multimodal, así como respecto a la divergencia de contenidos y los procesos de transmediación.

Si bien es cierto que la experiencia piloto podría haber sido implementada en otras etapas educativas –a las que, de hecho, pretende alcanzar el modelo–, su carácter y sus fines lo presentaban como más idóneo en el ámbito de la Educación Primaria. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, marca en su Artículo 17 el siguiente objetivo para la Educación Primaria: “iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”. De esta manera, queda explicitado el modo en que los seis años que conforman la Educación Primaria constituyen el proceso a través del cual se forma al alumnado en su relación con los soportes mediáticos y con los contenidos que por ellos se difunden.

5.2.3 Equipo implicado en el desarrollo del proyecto

En lo que respecta al equipo que se implicó en el proyecto piloto, cabe destacar que, pese a que tanto la directiva del centro como los tutores y profesores responsables de los cursos apoyaron la propuesta y facilitaron su consecución, y que las familias dieron su consentimiento a la realización de la misma, la planificación, la coordinación y la ejecución del proyecto recayeron sobre el investigador de este trabajo, que las asumió a lo largo de todo el proceso. De esta forma, el diseño del proyecto y las actividades que constituyeron sus distintas fases fue llevado a cabo por el investigador, que adoptó por completo la función de arquitecto transmediático, lo cual permitió acometer las distintas actividades desde su visión. Sin embargo, no cabe duda de que fueron los miembros de la comunidad educativa antes mencionados quienes posibilitaron la realización de la experiencia piloto, facilitando espacios, acomodándolos a las actividades previstas y coordinando a los integrantes de los grupos participantes para que no se produjesen desajustes. Desde el director y la jefa de estudios hasta los profesores de los cursos implicados, pasando por la administradora y la secretaria, el proyecto contó desde el inicio con la acogida de las figuras fundamentales encargadas del correcto funcionamiento del centro, garantizando

su desarrollo satisfactorio y facilitando en todo momento la realización de las actividades tal y como estaban previstas.

La labor del arquitecto transmedia resultó fundamental en tanto que no solo se encargó de proyectar la propuesta, sino también de convertirla en una realidad, construyendo a partir de los distintos bloques que mejor podían edificar el propósito perseguido. La arquitectura del proyecto, por el hecho de tratarse de una experiencia piloto, poseía una naturaleza particular, presentándose como una estrategia moldeable y acomodable a los fenómenos observados. A pesar de fijar los principios considerados fundamentales, poniéndolos en práctica a través de las distintas actividades y orientando a los participantes en la reflexión acerca de ellos mediante los cuestionarios, el proyecto presentaba una transmediación de tipo *chewy* (Smith, 2009). Esta denominación, explicada en el Capítulo 6, alude al carácter moldeable de la estructura del proyecto, de las dinámicas que comprende cada una de sus fases, y de la inclusión de unos u otros materiales para hacer posible las distintas prácticas. Una arquitectura, al fin y al cabo, exportable precisamente por su capacidad para dar respuesta a otras formas, contenidos y recursos, aunque coordinada en este caso concreto en torno a productos de LEGO vinculados entre sí por su pertenencia a una marca, unas franquicias y unos universos ficcionales concretos. Cabe destacar a este respecto que el proyecto piloto se pudo realizar siguiendo lo planificado, modificando únicamente las fechas asignadas inicialmente en el calendario para permitir, precisamente, que se acometiesen con la duración y particularidades requeridas.

5.2.4 Instrumentos

La implementación de las metodologías antes descritas toma forma a través de una serie de dinámicas que se apoyan en tres instrumentos principales: cuestionarios, tareas y materiales. Estos instrumentos, en cuyo desarrollo se centra el presente epígrafe, resultan fundamentales para el proyecto piloto debido a que cada uno de ellos cumple una función específica dentro del mismo y a que, al propio tiempo, es a través de la correlación existente entre ellos como se hace posible que las distintas dinámicas cobren valor de forma tanto longitudinal como transversal.

Antes de abordar cada uno de ellos con detenimiento, es importante destacar que el proyecto constó de tres fases, definidas y secuenciadas con una marcada intencionalidad, de manera que fuese posible observar de qué modo influyen en la creatividad, la motivación y la participación aspectos como el conocimiento previo de un *storyworld* sobre el que se erige la propuesta y la posibilidad de intervenir con mayor o menor grado de libertad en las distintas prácticas. Dado que en el epígrafe dedicado a las fases del proyecto, recogido en páginas posteriores, se abordará la distribución y secuenciación de dichas dinámicas e instrumentos, es necesario conocer con anterioridad qué tipo de cuestionarios, tareas y materiales fueron empleados, y qué rol satisfizo cada uno de ellos desde un enfoque metodológico.

5.2.4.1 Cuestionarios

A lo largo de todo el proceso, y para poder evaluar las prácticas llevadas a cabo y sus resultados, se pasaron cuestionarios con el fin de medir, por un lado, el grado de conocimiento adquirido en relación a los propios contenidos y a sus formas de consumo, y, por el otro, la actitud que presentan los alumnos participantes hacia las diferentes tareas que han desarrollado y el modo en que lo han hecho. Estos cuestionarios se materializaron en cuatro formularios de Google que, canalizados a través de la herramienta homónima de la multinacional norteamericana, alternan preguntas abiertas y cerradas, tanto de única respuesta como de respuesta múltiple, destinadas a conocer tanto aquellos aspectos relativos al conocimiento y la puesta en práctica de los procesos de adaptación, remediación y transmediación, como las propias reflexiones e interpretaciones que llevan a cabo los individuos participantes en ellas.

Durante las tres sesiones que conformaron el proyecto, correspondientes a cada una de las tres fases en que se estructuró la experiencia, se pasaron a los escolares un total de cuatro formularios, distribuidos del siguiente modo. Se emplearon dos formularios en la primera de las fases –Formulario 1A, al inicio de la sesión, antes de realizar cualquier otro tipo de actividad; y Formulario 2A, como cierre de la sesión, tras la realización de la tarea central–. Seguidamente, se pasó un tercer formulario en la segunda fase –Formulario 2A, tras la realización de las dos tareas correspondientes a dicha sesión–. Y por último, siguiendo una

distribución similar al de la segunda sesión, un formulario final en la tercera y última fase –Formulario 3A, destinado a evaluar la tercera sesión y, del mismo modo, a recoger información valiosa de la evolución de la experiencia–.

Para la elaboración de los formularios se siguieron las indicaciones de León y Montero (2015), tanto en lo que respecta al contenido, prestando especial atención a la concreción, la claridad y la ubicación de las preguntas; como a la forma, buscando resultar cortos, fáciles y atractivos. De este modo, los cuatro formularios, que se recogen como Anexos en la última sección del presente trabajo –ANEXO IV, ANEXO V, ANEXO VI y ANEXO VII–, alcanzaron una misma filosofía y persiguieron, desde sus distintas estructuras y contenidos, determinar la relación que mantienen los participantes con la transmediación, las prácticas bajo las cuales sus distintos procesos pueden llevarse a cabo y, más concretamente, el modo en que ellos demuestran conocer los universos ficticiales de naturaleza transmedial que conforman la propuesta. Al hilo de este último aspecto, se pretendió evaluar igualmente la forma en que acometen las dinámicas, condicionados tanto por el conocimiento que tienen de los *storyworlds* como por sus inquietudes y preferencias en términos narrativos y de modalidad de consumo.

Cada uno de los formularios cuenta con un encabezado común en el que se recogen los datos de identificación del participante encuestado: curso al que pertenece, número de lista de clase, así como nombre y apellidos. Estos tres datos resultan fundamentales en la medida en que permiten identificar a los participantes en cada uno de los cuestionarios, asociándolos al nivel educativo al que pertenecen y validando su correcta identidad, lo cual resulta indispensable para la puesta en relación de los datos relativos a cada uno de ellos a lo largo del proyecto. Con independencia de estos tres datos compartidos, cuyo fin es organizar los resultados, cada uno de los cuatro formularios presenta un carácter propio y unos fines específicos, que toman forma a través de las preguntas que contienen y el orden en que las plantean a los participantes.

Formulario 1A

El primer formulario, denominado 1A, organiza sus distintas preguntas en base a dos aspectos: el conocimiento que tienen de LEGO los participantes y su posesión de productos de la marca. Dicho cuestionario se abre con dos preguntas

cerradas de respuesta dicotómica, orientadas a averiguar si conocen la marca –P1. *¿Sabes qué es LEGO?*– y a qué tipo de productos la asocian –P2. *¿En qué piensas cuando oyes hablar de LEGO?*–. Estas dos preguntas iniciales resultan pertinentes precisamente por el hecho de que se plantean antes de que los participantes hayan recibido cualquier tipo de información acerca del proyecto, lo que evita que se vean empujados a conectar la marca con elementos incluidos o referenciados en la primera fase.

Seguidamente, se da paso a un bloque referido a los juguetes de LEGO, en que, tras preguntarles si los conocen –P3. *¿Conoces los juguetes de LEGO?*– y si han tenido alguno de ellos –P4. *¿Has tenido o tienes algún juguete de LEGO?*–, se alternan otras dos preguntas derivadas, también cerradas y de respuesta dicotómica, acerca de si conocen los diferentes temas existentes, utilizando en cada caso una relación de preguntas cerradas de respuesta múltiple correspondientes a unos u otros temas, y la fórmula –P3x. *¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces?*–; con otras en las que lo que interesa es conocer si poseen alguno de ellos, empleando en ese caso esa misma relación de respuestas múltiples relativas los temas antes recogidos, y la fórmula –P4x. *¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido?*–. Por último, se incluyen dos preguntas abiertas –P3M. *Si conoces algún otro juguete de LEGO que no se haya mencionado, indícalo a continuación* y P4M. *Si tienes algún otro juguete de LEGO que no se haya mencionado, indícalo a continuación* –destinadas a conocer si conocen o tienen algún producto no recogido en las preguntas anteriores.

Tras este bloque centrado en los juguetes, se incluye otro de similares características pero referido a productos de LEGO diferentes de los juguetes, conformado por tres sencillas preguntas: P5. *¿Conoces otros productos de LEGO, además de los juguetes?*, de respuesta cerrada dicotómica; P6. *¿Qué otros productos de LEGO conoces?*, de respuesta cerrada múltiple, ofreciendo como opciones los productos existentes, además de la posibilidad de reconocer no conocer ninguno; y P7. *¿Cuáles de estos productos de LEGO tienes o has tenido?*, también de respuesta cerrada múltiple y ofreciendo como opciones los productos existentes, además de la respuesta correspondiente a no conocer ninguno.

Tanto las preguntas del bloque referido a los juguetes como del de los otros productos de LEGO pretenden dilucidar qué productos conocen los participantes

y si han tenido alguno de ellos, datos que se consideran importantes en tanto que pueden condicionar las prácticas llevadas a cabo en otras dinámicas posteriores.

Formulario 1B

El segundo de los formularios, 1B, se adentra en cuestiones fundamentales del proyecto tales como las modalidades de juego, las estrategias de transmediación y la narrativización a través de los sets de LEGO. Se ubica después de la primera tarea –Tarea 1.1–, justo después de que los participantes hayan jugado con sets de *La Lego Película*, y pretende aprovechar esa práctica para hacer reflexionar a los escolares acerca de la experiencia que les ha proporcionado jugar con dichos sets, aspecto que se materializa en las preguntas recogidas a continuación.

En primer lugar, el cuestionario aborda la experiencia de juego a través de una pregunta inicial, cerrada y de respuesta múltiple, que busca conocer cuáles de los sets de juego han utilizado –P1. *¿Con qué sets de ‘La Lego Película’ has jugado?–*. En estricta relación con ella, se pregunta a los participantes a través de una pregunta cerrada dicotómica si han jugado solos– P2A. *¿Has jugado tú solo?–* y, en caso afirmativo, a través de una pregunta abierta, a qué lo han hecho –P2A. *Explica a qué has jugado tú solo–*. Del mismo modo, se les pregunta si han jugado con los compañeros –P3A. *¿Has jugado con tus compañeros?–* y a qué concretamente –P3B. *Explica a qué has jugado con tus compañeros–*. Es importante que se les planteen ambas preguntas debido a que es interesante conocer si han jugado de una sola de las dos formas o si, por el contrario, han llevado a cabo ambas modalidades de juego, así como averiguar a qué han jugado en ambos casos. Y en relación a estas cuestiones, se les pregunta a continuación por aquellos componentes del juego que más les han gustado –P4A. *¿Qué es lo que más te ha gustado?–* y los motivos por los que así ha sido –P4B. *¿Por qué es lo que más te ha gustado?–*. Interesa en este sentido conocer qué elementos del *system-of-play* han ejercido sobre ellos una mayor atracción, aspecto que puede ser relevante en términos de narrativización, construcción y juego.

Tras este bloque centrado en la experiencia de juego, a través de la quinta cuestión del formulario, que es cerrada y dicotómica, se les pregunta si han visto *La Lego Película* –P5. *¿Has visto ‘La Lego Película’?–* y, dependiendo de su respuesta, se les redirige a la parte correspondiente del cuestionario. En el caso de respuesta

afirmativa, se les conduce a la pregunta P6A. *¿Has recreado situaciones de 'La Lego Película'?*, que también limita su respuesta a dos alternativas. En cualquier caso, desde la quinta o la sexta pregunta, se dirige al encuestado a una u otra batería de preguntas relativas a las prácticas de narrativización, tratándose de cuestiones sobre la creación de relatos a partir del conocimiento del largometraje de LEGO, si han visto *La Lego Película* y afirman haber recreado situaciones contenidas en ella, o se les plantean preguntas relacionadas con la creación de relatos originales, no basados en la ficción mencionada, si no la han visto o responde con una negativa a la sexta pregunta.

En el primero de los casos, se les pregunta qué situaciones han recreado, así como si lo han hecho solos, con sus compañeros o de ambas formas, y si han inventado nuevas situaciones que no aparecían en *La Lego Película* pero guardan relación con ella, cuestionándoles también acerca de qué situaciones concretas han inventado y si lo han hecho individualmente, grupalmente o de ambos modos. Estas cuestiones toman forma en las preguntas abiertas P6B. *¿Qué situaciones de 'La Lego Película' has recreado?* y P7B. *¿Qué situaciones que no aparecían en 'La Lego Película' has inventado?*, así como en las cerradas P6C. *Esas situaciones de 'La Lego Película', ¿las has recreado tú solo o con tus compañeros?*, P7A. *¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían en 'La Lego Película'?* y P7C. *Esas nuevas situaciones, ¿las has inventado tú solo o con tus compañeros?* A través de estas preguntas, se ponen en relación las prácticas llevadas a cabo por los participantes con algunos de los más destacados fenómenos descritos en el marco teórico, sobre los que se pretende erigir el modelo de alfabetización, aunque tomando en consideración el conocimiento del largometraje de LEGO en que se basan dichos sets.

En el segundo de los casos, al contrario de lo que sucede en el anteriormente descrito, se valora la creación de relatos que no poseen vinculación con el largometraje, por lo que estas preguntas se dirigen tanto a aquellos participantes que reconocen haberlo visto como a aquellos que dicen no haberlo hecho. Se trata de tres preguntas que, manteniendo la estrategia prevista, tratan de averiguar si se han inventado historias inéditas utilizando dichos sets -P8. *¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO?*-, de qué tipo de historias se ha tratado -P8B. *¿Qué historia has inventado?*- y si la práctica se ha llevado a cabo de forma individual, grupal o de ambas formas -P8C. *Esa historia, ¿la has inventado tú*

solo o con tus compañeros?–. De esta manera, en este caso se pretende reconocer qué tipo de narrativización a través de los juguetes del filme desencadena en los participantes de la experiencia el conocimiento o desconocimiento de dicha obra.

Seguidamente, se incluyen un tercer bloque centrado en la experiencia de juego previa, que se reduce a dos preguntas. La primera de ellas es una pregunta cerrada dicotómica –P9A. *¿Habías jugado antes con sets de LEGO?*– y la segunda, abierta –P9B. *¿Cómo habías jugado anteriormente?*–. Estas preguntas son representativas en el sentido de que permiten no solo evaluar las respuestas de los participantes en función de si era la primera vez que jugaban con estos productos o ya lo habían hecho previamente, sino sobre todo poner en relación el modo en que los participantes han intervenido en la sesión con la forma en que habían jugado en ocasiones anteriores.

En último lugar, se recoge un último bloque en que se alienta a los participantes a reflexionar sobre la sesión a través de tres preguntas abiertas, en las que se les pregunta acerca de lo que han hecho en la sesión –P10. *Resume lo que has hecho durante la sesión*–, lo que más les ha satisfecho de ella –P11. *¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?*– y, la cuestión más relevante, qué opinión les merecen las historias que han recreado o inventado –P12. *¿Qué piensas de las historias que has recreado o inventado?*–. Estas preguntas poseen una gran relevancia porque aspiran a conocer las reflexiones que se desprenden de lo experimentado en la sesión, atendiendo de forma directa a las consideraciones que hacen los participantes de las propias actividades acometidas en términos de motivación, participación y creación.

Formulario 2A

El tercer formulario, perteneciente a la Fase 2 y denominado 2A, se fija para el último tramo de la segunda sesión, tras la realización de las dos tareas que la conforman –Tarea 2.1 y Tarea 2.2–. Dado que ambas tareas se centran, en el primer caso, en repetir la experiencia de juego con los sets de *La Lego Película* incorporando otros sets de franquicias relacionadas con el filme o completamente ajenas al mismo, y en el segundo, en la creación por parte de cada participante de un contenido propio, el formulario atiende a estas cuestiones en sus diferentes apartados, acogiénolas nuevamente desde la perspectiva de los fenómenos sobre los que se erige la presente investigación y poniéndolas en relación con las

reflexiones propias de los escolares que conforman la muestra implicada en la experiencia.

En este caso, la pregunta que abre el cuestionario es la concerniente al visionado del largometraje de LEGO –P1. *¿Has visto ‘La Lego Película’?*–. El hecho de formular también aquí esa pregunta cerrada dicotómica tiene que ver con la necesidad de conocer de qué manera ha podido variar el acceso a dicha obra entre la primera y la segunda fase, con sus diversas consecuencias. En función de la respuesta a dicha pregunta, el formulario redirecciona a los encuestados a un bloque en el que se trata de averiguar si conocían a los personajes pertenecientes a otras franquicias que protagonizan la película –P2. *¿Qué personajes que salen en ‘La Lego Película’ conocías antes de ver la película?*, cuyas respuestas múltiples recogían las franquicias presentes en la cinta–, la influencia que ejerció en su decisión de verla la aparición de dichos personajes –P3A. *¿Decidiste ver la película porque aparecían personajes que ya conocías?* y P3B. *¿Qué personajes que ya conocías querías ver en ‘La Lego Película’?*–, la primera de ellas cerrada dicotómica y la segunda, abierta, para que puedan recogerse los personajes concretos y no solo las franquicias a las que pertenecen– y la valoración que hacen de esa presencia en términos de aprovechamiento y satisfacción –P4. *¿Qué te pareció la aparición de esos personajes en ‘La Lego Película’?*, cuya respuesta queda abierta a cualquier valoración que se estime oportuna–.

Seguidamente, se abarca la experiencia de juego con la pregunta P5. *¿Con qué sets de ‘La Lego Película’ has jugado?*, que busca conocer cuáles de los sets de juego del largometraje han utilizado y, seguidamente, se plantea esa cuestión enfocada a los sets pertenecientes a las franquicias paralelas a través de la pregunta P6. *¿Con qué otros sets de LEGO has jugado?* Estas preguntas encaminan la puesta en relación de la franquicia que representa ‘La Lego Película’ con otras con las que guarda una relación narrativa o meramente comercial, tales como ‘Star Wars’, ‘Batman’ o ‘Las Tortugas Ninja’. Es por ello que, justo a continuación, se incluye una pregunta de respuesta múltiple en la que se recogen los personajes presentes en la primera tarea, consistente en jugar con los sets seleccionados, y se pregunta a los participantes a cuáles de ellos conocían, lo que se erige como una cuestión de peso de cara a valorar las dinámicas de juego pero también de narrativización y construcción. Y del mismo modo que en el formulario anterior, se pregunta a los participantes a través de una pregunta cerrada dicotómica si han

jugado solos con los distintos sets –P8A. *¿Has jugado tú solo con los juguetes de LEGO?*– y, en caso afirmativo, a través de una pregunta abierta, a qué lo han hecho –P8B. *Explica a qué has jugado tú solo con los juguetes de LEGO*–. Del mismo modo, se les pregunta si han jugado con los compañeros –P9A. *¿Has jugado con tus compañeros con los juguetes de LEGO?*– y a qué concretamente –P9B. *Explica a qué has jugado con tus compañeros con los juguetes de LEGO*–.

Respecto a estas modalidades de juego, como ya se hizo en la sesión anterior, se les pregunta a continuación tanto si han imitado situaciones de *La Lego Película* –P10A. *¿Has imitado situaciones de ‘La Lego Película’?*– como si han inventado nuevas situaciones que no aparecían en el largometraje –P11A. *¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían en ‘La Lego Película’?*–, buscando en ambos casos que expliquen qué imitaron o inventaron en caso afirmativo –P10B. *¿Qué situaciones de ‘La Lego Película’ has imitado?* y P11B. *¿Qué situaciones que no aparecían en ‘La Lego Película’ has inventado?*–. De este modo, se busca dilucidar las posibles correspondencias existentes entre lo visto en el filme y lo recreado o creado en la dinámica de juego y narrativización.

De igual forma, en las preguntas posteriores, se busca averiguar el modo en que llevan a cabo estas prácticas pero en relación a los productos asociados a esas franquicias paralelas. Por ello, se les trasladan estas cuestiones: en cuanto a la remediación, la pregunta cerrada dicotómica P12A. *¿Has reproducido situaciones que habías visto en películas, series, videojuegos o cómics de Star Wars, Harry Potter, El Señor de los Anillos, El Hobbit, Las Tortugas Ninja, Batman, Superman, Linterna Verde, Princesas Disney, Lego Friends o Mixels?*, acompañada de su correspondiente pregunta abierta P12B. *Si has reproducido alguna de estas situaciones, explícala*, y en cuanto a la expansión narrativa, la pregunta cerrada dicotómica P13A. *¿Has inventado nuevas situaciones protagonizadas por personajes de Star Wars, Harry Potter, El Señor de los Anillos, El Hobbit, Las Tortugas Ninja, Batman, Superman, Linterna Verde, Princesas Disney, Lego Friends o Mixels?*, acompañada también en este caso de su correspondiente pregunta abierta P13B. *Si has inventado alguna de estas situaciones, explícala*. En el caso de las franquicias, como sucedía en el del largometraje, se busca reconocer las posibles interrelaciones que establecen los participantes entre lo visionado en los productos ficcionales y lo recreado o creado a partir de esos personajes en la dinámica de juego y narrativización.

A estas cuestiones, además, se suman otras relativas a la creación de historias inéditas a través de los sets facilitados: la pregunta cerrada dicotómica P14A. *¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO que había en la Biblioteca?* y la pregunta abierta P14B. *¿Qué historia has inventado con los juguetes de LEGO que había en la Biblioteca?* En este caso, se trata de conocer qué historias inéditas crean los participantes, no relacionadas directamente con el largometraje de LEGO ni con otros productos narrativos asociados a sus franquicias, lo cual resulta de gran interés en términos de creación pura.

Tras estas preguntas relativas a la transmediación a través de sets de juego, se incluye un bloque destinado a recoger información sobre sus experiencias previas en la generación de contenidos propios, así como acerca de las creaciones llevadas a cabo por los participantes en la Tarea 2.2 –centrada en los *user-generated contents*–, y del modo en que ellos mismos valoran lo creado en términos narrativos y transmediáticos. Así, en un primer apartado se recogen una pregunta cerrada dicotómica destinada a registrar si los participantes acostumbran a crear contenidos propios relacionados con las ficciones que siguen –P15A. *¿Sueles crear cosas (dibujos, cuentos, manualidades, vídeos...) relacionados con los libros, las películas, las series de televisión o los videojuegos que te gustan?*–, una pregunta cerrada de múltiple respuesta cuyo fin es averiguar qué tipo de creaciones suelen llevar a cabo –P15B. *¿Qué tipo de cosas creas?*– y, por último, una pregunta de respuesta múltiple con las mismas opciones que las ofrecidas en la anterior cuestión destinada a conocer qué han creado en la sesión –P16A. *¿Qué has creado hoy en la Biblioteca?*–. A raíz de esta última pregunta, se da paso a otras preguntas abiertas que buscan hacer reflexionar a los participantes acerca de la creación que han llevado a cabo, solicitándoles que se pronuncien respecto a lo que consideran que han creado –P17. *¿Podrías explicar lo que has creado?*–, los motivos que les han llevado a generar precisamente esa pieza –P18. *¿Por qué has creado eso?*– y la relación, si la tiene, que guarda con *La Lego Película* –P19A. *¿Tiene relación lo que has creado con ‘La Lego Película’?* y P19B. *Explica qué relación tiene con ‘La Lego Película’*–, o con franquicias representadas en las sesiones –P20A. *¿Tiene relación lo que has creado con Star Wars, Harry Potter, El Señor de los Anillos, El Hobbit, Las Tortugas Ninja, Batman, Superman, Linterna Verde, Princesas Disney, Lego Friends o Mixels?* y P20B. *¿Con cuál de ellas tiene relación?*, ésta última de respuesta múltiple–, pidiéndoles también en este caso que expliquen a través de una pregunta abierta

la relación que guarda con dichas franquicias –P20C. *Explica qué relación tiene*–. Y por último, tratando de dar respuesta a cualquiera de esas distintas situaciones, se recoge la pregunta abierta P21. *¿Qué piensas de lo creado?*, a través de la que se pretende recoger la interpretación que hacen de lo generado sus propios artífices.

Formulario 3A

El cuarto y último formulario, que pertenece a la tercera fase y se denomina 3A, se ubica como el 2A tras las dos tareas que constituyen la tercera sesión. Estas tareas consisten, en primer lugar, en el consumo de productos de distinta naturaleza mediática, correspondientes a algunas de las ficciones presentes en el proyecto; y, en segundo lugar, en un nuevo acceso a los sets que ya estaban presentes en la segunda fase, tanto de *La Lego Película* y como de las franquicias. De esta manera, en función de esta nueva experiencia en la que el acceso de ficciones a través de modalidades heterogéneas puede condicionar el juego con elementos representados en ellas, el cuestionario recoge preguntas relativas a una gran variedad de aspectos: el interés que despierta LEGO en los participantes, atendiendo a su capacidad de fidelización y al acceso a productos de la marca fuera de las sesiones; el acceso a las zonas de visionado, juego y lectura establecidas para la Tarea 3.1 de la sesión, y su puesta en relación con franquicias conocidas; el desarrollo de prácticas que adquieren su sentido a través de su modalidad de consumo o de su contenido narrativo; el conocimiento previo de productos de LEGO diferentes a los juguetes; las experiencias con videojuegos y productos impresos de la marca; la experiencia de juego tras el acceso a los productos ficcionales y las modalidades de transmediación a través de los sets de LEGO. A éstas se suman las preguntas concernientes a la reflexión acerca de las historias recreadas o inventadas, así como al deseo de acceder a más productos de la marca una vez finalizado el proyecto piloto.

Una vez más, el cuestionario acoge –en este caso, nuevamente, en primera instancia– la pregunta relativa al visionado de *La Lego Película* –P1. *¿Has visto La ‘Lego Película’?*– e, inmediatamente después, se adentra en preguntas relativas al interés que poseen los participantes por LEGO, tanto antes de participar en la última sesión como después de ella. Respecto al interés existente antes de la última sesión, se plantean una pregunta cerrada dicotómica, P2. *¿Te gustaba LEGO antes de participar esta mañana en la actividad en la biblioteca?*, y una pregunta

cerrada de respuesta múltiple P2A. *¿Qué te interesaba de LEGO antes de participar esta mañana en la actividad de la biblioteca?*, destinadas a conocer qué tipo de productos motivaban ese posible interés. Asimismo, se planteaba una pregunta cerrada de respuesta única que, a través del enunciado P2B. *¿Te ha hecho La Lego Película interesarte por LEGO?*, pretende conectar dicho interés con el visionado del largometraje, para determinar si influyó en uno u otro sentido. Por su parte, respecto al interés derivado de la participación en la sesión, se les pregunta si ha surgido el interés de las dinámicas realizadas –P3A. *Tras participar en esta actividad esta mañana, ¿te interesa ahora más LEGO?*–, a qué se debe dicho interés –P3B. *¿Por qué te interesa más ahora?*– y qué productos concretos lo han propiciado –P3C. *¿Qué producto de la sala te ha hecho interesarte por LEGO?*–, siendo estas dos últimas cuestiones abiertas, para permitir que expongan los motivos y productos concretos.

Por otro lado, el cuestionario recoge preguntas relativas al acceso a productos de LEGO fuera de las sesiones que conforman el proyecto, materializadas en la comprobación de si este acceso se ha producido –P4A. *¿Has accedido, fuera de las sesiones, a algún producto de LEGO desde que empezó a venir Sergio al colegio?*–, el tipo de productos accedidos –P4B. *¿A qué productos de LEGO has accedido?* y 4C. *Si has marcado la respuesta “Otro producto”, escribe cuál es*–, las ficciones en que se basan –P4D. *¿De qué son esos productos de LEGO a los que has accedido?*, para lo que se indica que se refiere a las franquicias a las que pertenecen, y 4C. *Si has marcado la respuesta “Otro producto”, escribe cuál es*, de manera que puedan contemplarse otros productos no recogidos– y el objetivo perseguido con dicho acceso –P4E. *¿Qué buscabas conseguir al acceder a ese nuevo producto?*, pregunta ante la que se ofrecen respuestas tales como la posesión de personajes, edificios, vehículos o accesorios, el acceso a más información acerca de los personajes, el juego con los juguetes, el juego videolúdico u otros posibles motivos, para los cuales se ofrece la pregunta P4F. *Si has marcado la respuesta “Otra cosa”, escribe cuál es*–. Todas estas cuestiones resultan relevantes porque pretenden abordar el fenómeno del *tiering*, tratando de dar respuesta a los motivos que llevan a los participantes a conectar con los productos de la franquicia, ya sea por razones más próximas al modo de acceso o al contenido de los productos accedidos.

Seguidamente, se recogen una serie de preguntas abiertas relativas a las prácticas llevadas a cabo en las distintas zonas: ‘Zona de visionado’, ‘Zona de juego’ y ‘Zona de lectura’, con el fin de determinar lo que ha experimentado cada participante –P5A. *¿Qué has visto en la ZONA DE VISIONADO, en la que podías ver películas de LEGO?*, P6A. *¿Qué has hecho en la ZONA DE JUEGO, en la que podías jugar a juegos de LEGO?* y P7A. *¿Qué has hecho en la ZONA DE LECTURA, en la que podías leer libros, cómics y álbumes de LEGO?*– y la opinión que se forma sobre ello –P5B *¿Qué te ha parecido lo que has visto?*, P6B *¿Qué te ha parecido a lo que has jugado?* y P7B *¿Qué te ha parecido lo que has leído o los álbumes que has usado?* Y en relación a estas cuestiones, se pregunta a los participantes si existe relación entre los productos accedidos y otras ficciones o piezas que ya conocían –P8A. *Las cosas que has utilizado en estas zonas, ¿tienen relación con algo que ya conocías?*–, y de qué relación se trata en caso afirmativo –P8B. *¿Con qué tienen relación y por qué?*–, qué zona les ha gustado más y por qué motivos –P9A. *¿Qué zona te ha gustado más?* y P9B. *¿Por qué esa zona te ha gustado más?*–, y, al hilo de esta cuestión, si que les haya atraído más se debe a la pertenencia de los productos a la marca LEGO o a su materialización en soportes de una determinada naturaleza –P9C. *¿Te ha gustado más porque eran películas, videojuegos y libros, o porque eran de LEGO?*–. Todas estas preguntas resultan muy relevantes porque permiten profundizar en la manera se producen en la experiencia realizada fenómenos como el *tiering* antes mencionado, así como la interrelación entre los modos *across story* y *across media*, que condicionan la mediatización y experienciación de los contenidos.

Una vez abordados esos distintos aspectos, y continuando con las preguntas referidas a los distintos tipos de productos, se introducen cuestiones relativas al conocimientos que poseían los participantes de ellos antes de formar parte de la primera de las tareas de la tercera sesión. Para ello, tanto con las películas como con las series de televisión, los videojuegos y los libros, cómics y revistas, se les pregunta si conocían alguna de ellos, a través de una pregunta cerrada dicotómica –P10A. *Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías alguna película de LEGO?*, P11A. *Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías alguna serie de televisión de LEGO?*, P12A. *Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías algún videojuego de LEGO?* y P13A. *Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías algún libro, cómic o revista de LEGO?*–; cuál de ellos conocían –en caso de responder afirmativamente–, por medio de una pregunta cerrada de respuesta múltiple –

P10B. ¿Qué película de LEGO conocías?, P11B. ¿Qué serie de televisión de LEGO conocías?, P12B. ¿Qué videojuego de LEGO conocías? y P13B. ¿Qué libro, cómic o revista de LEGO conocías?; y qué opinión les merece, en base a una pregunta abierta –P10C. ¿Qué te parecen estas películas?, P11C. ¿Qué te parecen estas series de televisión? y P12C. ¿Qué te parecen estos videojuegos?–. Dichas preguntas permitan conocer el grado de conocimiento que tienen los participantes de los distintos tipos de productos mediáticos, así como la valoración que hacen de ellos. En el caso de los videojuegos y de los productos impresos, cabe destacar que se plantean otras preguntas complementarias de gran interés, en tanto que abordan su experiencia de uso.

Respecto al ocio electrónico, aunque se pregunta si han jugado a alguno de los videojuegos mencionados y, de ser así, a cuál de ellos –*P12D. ¿Has jugado a alguno de estos videojuegos? y P12E. ¿A cuáles de estos videojuegos has jugado?–, las preguntas que resultan realmente importantes son las dos que atienden a aspectos narrativos y lúdicos. La primera de ellas, P12F. ¿Qué es lo que más te gusta de estos videojuegos?, es de respuesta cerrada y ofrece como respuesta las siguientes opciones: la historia que cuentan, la jugabilidad que presentan y las dos cosas por igual. La segunda de ellas, P12G. ¿Qué prefieres jugar?, recoge por su parte como respuesta las siguientes alternativas: situaciones de la película o de la serie, situaciones nuevas y las dos cosas por igual. De este modo, se centran en la preferencia por un enfoque narratológico o ludológico, y por la apuesta por la adaptación y la expansión, respectivamente; aspectos importantes en la investigación.*

Por su parte, en cuanto a los productos impresos, se recogen preguntas destinadas a registrar la posesión de libros, cómics o revistas de LEGO –*P13C. ¿Tienes algún libro, cómic o revista de LEGO?–, y el uso de éstos –P13D. ¿Cómo utilizas los libros, cómics o revistas de LEGO?, para lo que se ofrecen como respuestas opciones cerradas y de múltiple elección que recogen las prácticas más frecuentes, y P13E. Explica exactamente qué haces con ellos, que es abierta para permitir una explicación de los detalles más específicos–. En este sentido, se trata de reflejar el modo en que los participantes llevan a cabo prácticas de consumo limitadas al mero consumo o tocantes a procesos tales como la creación o la narrativización.*

Tras las preguntas relativas a la primera práctica, consistente en el acceso a productos mediáticos de LEGO, se da paso a aquellas concernientes a la experiencia de juego, planteando nuevamente preguntas ya formuladas en los cuestionarios 1B y 2A, como P14. *¿Con qué sets de 'La Lego Película' has jugado?* y P15. *Explica a qué has jugado con los sets de LEGO.* Sin embargo, buscando corresponder a la tarea realizada previamente en esa misma fase, se adecuan otras preguntas a sus particularidades, buscando averiguar si ejercieron una influencia en los procesos de juego, construcción y narrativización a través de estas cuestiones: P16A. *Al jugar, ¿has imitado algo de lo que has visto en los libros, videojuegos o películas de LEGO?*, P16B. *¿Qué has imitado?*, P17A. *¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían ni en los libros, ni en los videojuegos, ni en las películas de LEGO?* y P17B. *¿Qué situaciones has inventado?* Asimismo, como en la anterior fase, se incluyen las preguntas relativas a la creación de historias inéditas P18A. *¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO que había en la Biblioteca?* y P18B. *¿Qué historia has inventado con los juguetes de LEGO que había en la Biblioteca?* A través de estas preguntas, se busca volver a preguntar a los participantes acerca de las prácticas llevadas a cabo a través de los sets, con el fin de determinar si se han visto alteradas con respecto a las anteriores sesiones. Además, se pregunta directamente a los participantes acerca de lo que consideran que han hecho de manera diferente en esta ocasión a través de la pregunta cerrada dicotómica P19A. *¿Crees que has jugado con los juguetes de LEGO de forma diferente a los otros dos días que viniste a la biblioteca?* y la pregunta abierta P19B. *¿Qué has hecho diferente al jugar y por qué?*, lo cual permite reforzar los posibles resultados que arrojan las pregunta precedentes.

Finalmente, como últimas preguntas del cuestionario, se trata de determinar la predisposición de los participantes a acceder a otros productos de LEGO –a través de la pregunta cerrada dicotómica P20A. *¿Te gustaría acceder a más productos de LEGO?*– y a cuáles y por qué –mediante la pregunta abierta P20B. *¿A qué productos de LEGO te gustaría acceder y por qué?*

5.2.4.2 Tareas

El proyecto se basa en una serie de tareas, todas ellas centradas en productos de LEGO, que se llevan a cabo en un espacio organizado en función de

mesas de trabajo destinadas a las siguientes prácticas: el juego con personajes reconocidos; la construcción a través de sets que, sin verse limitados a ello, favorecen esta práctica; la intervención sobre materiales impresos, tales como revistas, cómics, catálogos o álbumes de pegatinas; el visionado de productos audiovisuales, fundamentalmente películas y series de animación; el juego con piezas videolúdicas, como videojuegos y mini-juegos alojados en páginas web; y la creación de contenidos por parte de los propios participantes, a partir de un folio en blanco que perseguía dejar completa libertad a la materialización de cuentos, ilustraciones o cómics. De este modo, aprovechando que el proyecto se realizó tan solo tres meses después del estreno de *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), las distintas tareas pusieron a los alumnos en relación con productos reconocidos y admirados de la célebre marca de juguetes educativos, permitiéndoles moverse libremente y adquirir, por medio de mecánicas de juego transmediáticas, contenidos y competencias de forma amena y participativa. Esta diversidad de tareas hizo posible el contacto de los participantes con piezas de distinta naturaleza que propician procesos de lectura, escritura e interacción diferenciados, valiosos y muy necesarios en la actualidad.

Las tareas que se realizaron, y que actúan como instrumento fundamental del proyecto, se recogen más adelante, en el epígrafe dedicado a las fases, dado que es en ese apartado donde mejor pueden ser explicadas en relación al resto de dinámicas que comprenden las distintas sesiones. No obstante, se recoge a continuación su identificación y descripción, para su puesta en valor como herramientas empleadas en la experiencia.

- **Tarea 1.1: Acceso a sets de *La Lego Película***

La primera tarea consistió en propiciar el acceso de los participantes a los sets de juego de *La Lego Película* –identificados en el siguiente epígrafe dedicado a los materiales– para observar qué prácticas llevaban a cabo a partir de ellos, tanto de forma individual como grupal. Puesto que se trataba de un primer acceso, sin que hubiese habido anteriormente en el marco de la sesión ningún contacto con productos que pudiesen sugerir ningún modo concreto de proceder, la tarea se presentaba como una dinámica clave para corroborar las presunciones realizadas y reconducir en caso necesario el diseño del modelo de alfabetización perseguido.

- **Tarea 2.1: Experiencia de juego con sets de *La Lego Película* y sets ajenos a ella**

La segunda tarea, prolongando el planteamiento de la primera, propició un nuevo acceso de los participantes a los sets de juego de *La Lego Película*, aunque en este caso coordinó su presencia con la de unos pocos sets pertenecientes a otras franquicias que se dispusieron junto a los ya implementados previamente. También en este caso la intervención –tanto individual como grupal– era libre, hecho que permitía conocer de qué modo ponían en relación ficciones diferenciadas y llevaban a cabo conexiones significativas entre ellas desde un enfoque narrativo y, más concretamente, narrativo-transmediático.

- **Tarea 2.2: Creación de un *user-generated content* (UGC)**

A diferencia de lo que había sucedido en las anteriores tareas, en la tercera se pidió a los participantes que utilizaran un folio en blanco previamente proporcionado para crear lo que quisiesen, ya fuese un cuento, un cómic, un dibujo, una manualidad o cualquier otro aporte que considerasen interesante. En este sentido, esta segunda tarea perseguía averiguar si los participantes conectaban sus creaciones con las prácticas llevadas a cabo en la primera tarea y, en caso de que así fuese, que lectura podía hacerse de esa correspondencia en términos de transmediación.

- **Tarea 3.1: Acceso a zonas de trabajo (visionado, lectura y juego)**

Esta cuarta tarea, perteneciente a la tercera fase del proyecto, se presentó como una de las más significativas en términos de puesta en práctica de las dinámicas de consumo que se producen a través de plataformas mediáticas heterogéneas y de valorización de los contenidos a los que dan soporte. Se fijaron tres zonas diferenciadas, dedicadas al visionado de productos audiovisuales, el juego a partir de piezas videolúdicas y la lectura de obras impresas, y se trató de determinar qué diferentes experiencias se producían en ellas tanto desde el punto de vista del modo de experienciación como del contenido experienciado.

- **Tarea 3.2: Experiencia de juego con sets de *La Lego Película* y sets ajenos a ella**

En último lugar, el tercer acceso a sets de juego –el segundo, si se atiende a la presencia tanto de los sets de *La Lego Película* como de los de las franquicias,

solo llevada a cabo previamente en la segunda fase– buscaba analizar de qué manera podía repercutir la exposición a los productos mediáticos llevada a cabo en la tarea anterior en el modo en que los participantes generaban construcciones, juegos o narraciones. Y, de igual forma, aspiraba a comprender la influencia que podía ejercer a este respecto la evolución de la totalidad de la experiencia, atendiendo tanto a las prácticas llevadas a cabo dentro del centro como a aquellas que pudiesen haberse dado fuera de él.

Las distintas tareas contenidas en cada una de las fases se realizaron en el centro escolar, pero encontraron sentido a partir de aquellas otras prácticas que cada uno de los alumnos participantes realizaba fuera del mismo, tanto antes del inicio del proyecto piloto como durante el mismo y, especialmente, entre unas fases y otras. Y en lo que respecta al grado de autonomía a la hora de participar de las distintas tareas planteadas, cabe destacar que no existía una obligación de acometer procesos instruccionales o libres –salvo en el caso de los cuestionarios y de la creación, que sí pueden considerarse prescritas y abiertas, respectivamente–. Sin embargo, las prácticas se encontraban más próximas a una u otra categoría por el hecho de posibilitar una intervención más o menos directa.

La experiencia piloto utiliza en sus tareas, como recursos, algunas de las piezas de la marca LEGO que son valiosas de forma independiente pero que se convierten en especialmente significativas por medio de su interrelación. Éste es un aspecto muy relevante de cara al planteamiento de proyectos que, al amparo del modelo de alfabetización transmediática propuesto, logren llevar a cabo prácticas significativas desde una perspectiva educativa. La implementación de las piezas específicas antes señaladas posibilita que los públicos implicados sean realmente partícipes –en menor o mayor medida, dependiendo de su grado de implicación– de distintas actividades que les ponen en contacto directo con lo transmedia.

En relación a las consideraciones realizadas anteriormente, resulta necesario destacar que durante el desarrollo de las distintas tareas, el arquitecto transmedia se encargó de observar el modo en que intervenían los participantes y de tomar notas acerca de la forma en que éstos hacían uso de los materiales y generaban prácticas de construcción, juego y narrativización a partir de ellos. Dichas anotaciones pretendían recoger tanto las prácticas en sí como su relación con los

procesos de transmediación que, de forma más bien inconsciente y espontánea, llevaban a cabo los escolares. Estas notas resultaron útiles para corroborar y complementar los datos recogidos en los formularios, que demostraron ser muy fieles a lo observado durante la realización de las tareas.

Cabe señalar por último que el hecho de que las tareas se realizasen dentro del centro escolar, como se mencionaba anteriormente, y que se hiciesen concretamente en dos aulas del mismo –la Biblioteca y la Sala de Informática–, resulta relevante en la medida en que: 1) el proyecto adquirirá trascendencia en el desarrollo de las sesiones, 2) las sesiones que se verán apoyadas por lo que sucede fuera del aula en relación con ese *storyworld* y 3) que servirá como modelo del alcance que pueden tener las distintas dinámicas puestas en práctica en otras situaciones.

5.2.4.3 Materiales

Tal y como se mencionaba en un reciente epígrafe, aunque se impregnó al proyecto de una flexibilidad que hiciese posible acomodarlo a otros contextos, públicos y materiales, se llevó a cabo una propuesta concreta basada en productos de la marca danesa LEGO para mostrar, precisamente, esas posibilidades. Resulta necesario remarcar en este sentido que los materiales que se emplearon en el proyecto piloto buscaban acoger distintos modos y soportes. Por todo ello, los recursos resultan fundamentales en la medida en que hacen posible la puesta en práctica de los procesos de transmediación que el proyecto busca propiciar y las reflexiones acerca de ellos que, como consecuencia, aspira a reconocer. En el proyecto piloto llevado a cabo se utilizaron recursos que, escogidos de forma premeditada en función de los criterios tratados en la investigación del *transmedia storytelling* y los *storyworlds*, permitían situar a los participantes en un contexto propicio para la existencia de estrategias transmediáticas y la puesta en práctica de principios de la misma naturaleza.

Los productos concretos que se utilizaron son los identificados a continuación, que fueron adquiridos por el investigador con el fin de posibilitar la realización de las distintas dinámicas. En las tareas basadas en el juego a través de los sets de LEGO, se utilizaron todos los sets de *La Lego Película* que estaban comercializados a fecha de la realización del proyecto: *70800: El Planeador de*

Huida, 70801: *La Sala de Fusión*. ¡Peligro!, 70802: *Tras el Mal Policía*, 70803: *El Palacio de los Sueños*, 70804: *La máquina de helados*. ¡Alerta roja!, 70805: *El Triturador de Basura*, 70806: *La caballería del Castillo*, 70807: *Duelo contra Barba Gris*, 70808: *Persecución en la Supermoto* y 70809: *La guarida maléfica de Megamalo*. Estos sets representan escenas de la película, reuniendo los distintos componentes que les dan forma y posibilitando la recreación de esas mismas situaciones, así como de tantas otras como la imaginación propicie. Y, del mismo modo, se utilizaron otros sets pertenecientes a otras franquicias de LEGO, como son 79100: *Huida del laboratorio de Kraang*, perteneciente a *Las Tortugas Ninja*; 76011: *El ataque de Man-Bat*, basado en *Batman*; 41050: *Los tesoros secretos de Ariel*, correspondiente a *Princesas Disney*; 41027: *La tienda de limonada de Mia*, ubicado en *LEGO Friends*; y 41500: *Flain Infernites*, relativo a *Mixels*. En el caso de estos otros sets, se escogieron algunos que tuviesen relación con *La Lego Película*, como el de *Las Tortugas Ninja*, que contiene a la tortuga Michelangelo que figura en el largometraje; el de *Batman*, protagonista indiscutible del filme; o el de *Friends*, que aparece igualmente representada en la cinta; y también otros que no guardan ninguna relación con la película, como el de *Ariel* o el de *Mixels*.

Respecto a los productos mediáticos, se emplearon dos películas *direct-to-video* bastante celebradas por los seguidores de la marca –*Lego: The Adventures of Clutch Powers* (*Lego: Las aventuras de Clutch Powers*, Howard E. Baker, 2010) y *Lego Batman: La película. El regreso de los superhéroes de DC* (*LEGO Batman: The Movie - DC Superheroes Unite*, Jon Burton, 2013)–, dos videojuegos para la consola portátil Nintendo DS –*Lego Batman: el videojuego* (Traveller's Tales, 2008) y *Lego Friends* (Hellbent Games, 2013)–, el portal web de minijuegos oficial de LEGO –*LEGO Games*– y varios productos impresos –un cómic de *LEGO Batman*, un libro de actividades de minifiguras de LEGO, un álbum de pegatinas de *LEGO Friends* y varios catálogos repletos de dioramas y pequeñas situaciones narrativas–. La diversidad de productos, así como su relación más o menos directa con las dinámicas planteadas, dota a estos recursos de valor de cara al desarrollo de la experiencia.

Una vez presentados los recursos utilizados, conviene señalar que la escasa bibliografía que puede localizarse acerca de este fenómeno muestra el reducido interés que un aspecto realmente tan trascendente –desde una perspectiva, sobre

todo, psicológica y sociológica–, despierta en la comunidad académica. La transmediación de prácticas relativas a la educación se ha convertido de forma progresiva en un verdadero reto para los enseñantes del presente, pues está cargada de enormes potencialidades pero, a un mismo tiempo, no puede desprenderse de ciertas limitaciones como las reconocidas con anterioridad. La alfabetización transmediática resulta enormemente pertinente desde sus dos dimensiones: la relativa a cada uno de los medios y la que se desprende de las relaciones que se establecen entre éstos. Este aspecto no deja de ser crítico en la medida en que pone sobre la mesa nuevamente la cuestión de la especificidad mediática.

Las docentes de la Universidad Carlos III de Madrid, Pilar Carrera, Nieves Limón, Eva Herrero y Clara Sainz de Baranda afirman lo siguiente:

El “relato Assange” si se entiende en su especificidad transmedia, no es una estructura discursiva lógica y coherente, no se trata simplemente de un relato contado a través de diversos medios o plataformas, glosado y viralizado por los usuarios, sino de un campo semántico *in progress*, lleno de contradicciones, desmentidos y contra-relatos. O, mejor aún, supone el establecimiento de un campo de fuerzas en torno a un concepto. (Carrera, Limón, Herrero y Sainz de Baranda, 2013: 538)

De algún modo, sus palabras reflejan una forma bastante pura de transmedialidad al hacer mención de ese *work in progress*. De alguna manera, todo proyecto transmedia parte de su naturaleza inacabada, de su incompletitud, de su *spreadability* potencial. Lo que la diferencia de otras narraciones es el hecho de que es la especificidad transmedia lo que define esa *negative capability* evidenciada y potenciada, que solo cuando da lugar a otra pieza permite que se hable de transmediación, pues ya existe un tránsito a través de más de un medio. Esta consideración resulta muy importante porque, de aceptarla como perfectamente válida, llevaría a considerar acertado hablar igualmente de ‘especificidad crossmediática’ e incluso de ‘especificidad multiplataforma’.

Volviendo a la importancia que poseen en este tipo de secuenciación los recursos empleados en el proyecto piloto, cabe señalar que todos ellos guardaban una íntima relación con la multifranquicia LEGO, recogiendo productos de distintas franquicias y universos ficcionales, correspondiendo así a distintos

temas de la marca y acogiendo ficciones heterogéneas con un mismo *system of play* y en algunos casos, además, con un *storyworld* compartido. Sin embargo, a pesar de estar vinculados a partir del contenido, se organizaron en distintas zonas tomando en cuenta los modos que ponían en práctica; esto es, si eran sets de juego, productos audiovisuales o videolúdicos o productos impresos.

Las relaciones existentes entre los distintos productos se basan en la pertenencia a unas u otras franquicias mediáticas, cuyo origen se encuentra en productos de muy distinta naturaleza, principalmente audiovisual e impresa. En el caso concreto de *La Lego Película*, gran parte del protagonismo recae sobre personajes pertenecientes a los universos ficcionales de Marvel y DC Cómics, ambos originados en los cómics, que habitan un mundo imaginario junto a otros personajes y componentes narrativos procedentes de otros *storyworlds* –materializados anteriormente en productos de LEGO o cuya representación resulta inédita– e incluso originarios del mundo real, como sucede con algunas personalidades célebres ‘legoficadas’.

5.2.5 Validación de los instrumentos

La validez de los distintos instrumentos utilizados –cuestionarios, tareas y materiales– viene proporcionada por el extenso trabajo de revisión bibliográfica realizado en los cuatro primeros capítulos de esta investigación, puesto que de las obras estudiadas se extraen los aspectos clave que han de ser introducidos en la experiencia. Es a partir de las diferentes teorías recogidas por los más reconocidos investigadores del área, así como de los principios y estrategias que éstos ponen en valor, de donde toman forma los cuestionarios y las tareas, mientras que los materiales ven justificada su elección en el estudio realizado en los capítulos segundo y cuarto de la multifranquicia LEGO, de manera más general, y de *La Lego Película*, más específicamente.

A pesar de que los instrumentos corresponden de ese modo al corpus teórico, cabe destacar que su elección e implementación no deja de resultar original e incluso inédita por el hecho de conformar un proyecto que no cuenta con referentes prácticos concretos y, hasta donde se ha logrado conocer a través de las indagaciones realizadas, tampoco con experiencias precedentes similares. Se trata así de instrumentos que se erigen como válidos desde el punto de vista

teórico y en los cuales la efectividad viene presupuesta por su relevancia en otros ámbitos próximos y otras experiencias dotadas, a pesar de sus claras diferencias de forma y planteamiento, de una filosofía compartida.

5.2.6 Fases del proyecto

En este apartado se recogen las tres fases que conformaron el proyecto, justificando su composición y valorando la pertinencia de esas elecciones en relación con los fines a lograr, persiguiendo así tomar ventaja del conocimiento de esos distintos aspectos a la hora de diseñar el proyecto de *transmedia literacy*. Cada una de las fases, desarrollada a lo largo de una única sesión, secuenció una serie de dinámicas agrupadas en función de dos actividades: la realización de tareas en la Biblioteca del centro, por una parte, y la cumplimentación de cuestionarios ofrecidos a través de formularios de Google Drive –que se ofrecen a modo de anexos– en la Sala de Informática del mismo, por la otra. Se configuraron, por tanto, dos tipos de actividades relativamente sencillas pero, sin embargo, planteadas con plena consciencia de la función que han de satisfacer e implementadas con especial atención a los principios que las sustentan.

En relación a las prácticas implementadas, especialmente en lo que respecta a las tareas, conviene señalar que el arquitecto transmedia diseñó las dinámicas y las ofreció a los participantes tratando en todo momento de fomentar una acción libre, en ningún momento guiada más allá de las propias indicaciones iniciales, que se limitaban a informar del lugar en el que se iba a realizar la actividad y el tiempo que duraría. Esta inducción, por tanto, no se basó en premisas de ningún tipo, sino en una incitación a intervenir de manera libre, lo que permitió que se viese de forma más clara aquello que movía a los participantes y el modo en que éstos desarrollaban las distintas tareas propuestas.

Dado que los escolares actuaron en todo momento de manera autónoma y ordenada, las únicas ocasiones en las que el arquitecto transmedia tuvo que intervenir fueron aquellas en las que, ante las dudas manifestadas por los participantes de cómo seguir desarrollando algunas prácticas, se vio obligado a recordarles que debían actuar libremente, por iniciativa propia, retomándose así de manera inmediata y satisfactoria la actividad correspondiente.

Aclarado el *modus operandi* del arquitecto y las formas de proceder de los participantes, y con el objetivo de que se entienda correctamente cada una de las fases, se alude seguidamente dentro del desarrollo de cada una de ellas tanto a las tareas que se llevaron a cabo como a los cuestionarios que se pasaron a los alumnos antes, después o entre las tareas correspondientes. Precisamente para favorecer su comprensión, cada una de las fases se acompaña de un cuadro en que se sintetiza tanto la naturaleza de las tareas como la relación de fenómenos abordados a través de los formularios.

5.2.6.1 Fase 1: Conocimiento previo y *storyworlds*

La primera de las fases, como su propio nombre indica, combinó el conocimiento previo de LEGO con aquel relativo a los *storyworlds* asociados a la franquicia, especialmente a los de *La Lego Película*. Al constar de dos cuestionarios y de una tarea, planificada entre la cumplimentación de ambos formularios, permitió conocer la relación que mantenían los participantes con los productos de la marca danesa antes de la realización de cualquier dinámica con productos de la franquicia –a través del Formulario 1A– y también tras la acometida de la primera tarea –por medio del Formulario 1B–.

Toda la fase se llevó a cabo en una única sesión, la primera de las tres que se celebraron en el centro educativo, con una duración total de 2 horas, dedicándose la primera de ellas a la realización de una tarea en la Biblioteca, y la segunda, a la cumplimentación del formulario en la Sala de Informática. A través de ella, se puso en contacto a los participantes con prácticas y reflexiones de gran calado que permitieron extraer datos de gran relevancia.

Sin embargo, antes de profundizar en estos aspectos, se recoge una representación esquematizada de la composición de la fase –del mismo modo que se hará en las siguientes dos fases– con el propósito de ilustrar el contenido de las mismas y destacar las reflexiones que se desprenden de ellas, que constituyen el verdadero interés de la experiencia piloto desarrollada.

Cuadro 1. Fase 1: Conocimiento previo y *storyworlds*

FASE 1
<ul style="list-style-type: none">• Formulario 1A:<ul style="list-style-type: none">○ Conocimiento de LEGO○ Posesión de productos de la marca • Tarea 1.1: Acceso a sets de <i>La Lego Película</i> • Formulario 1B:<ul style="list-style-type: none">○ Experiencia de juego: sets <i>La Lego Película</i>○ Transmediación a través de sets [Sets de <i>La Lego Película</i>]○ Experiencia de juego previa○ <u>Reflexión sobre la sesión</u>○ <u>Reflexión sobre las historias recreadas o inventadas</u>

Fuente: Elaboración propia

En relación a la tarea, se dispuso a los alumnos ante los sets de *La Lego Película*, posibilitando la existencia de prácticas instruccionales y también libres, y dejando a la elección de los participantes cuáles de ellas acometer, en qué momento y de qué modo. Al proporcionar la totalidad de sets existentes del largometraje de LEGO, y hacerlo sin ofrecerles piezas –mucho menos, el propio filme– que les diesen idea del *storytelling* ni el *storyworld* de la misma, se favorecía la existencia de muy distintos modos de jugar con dichos sets y narrativizar el juego, puesto que algunos de los participantes habrían visto la película mientras que otros no, lo que conllevaría un desconocimiento de sus componentes y de las narraciones generadas a partir de ellos.

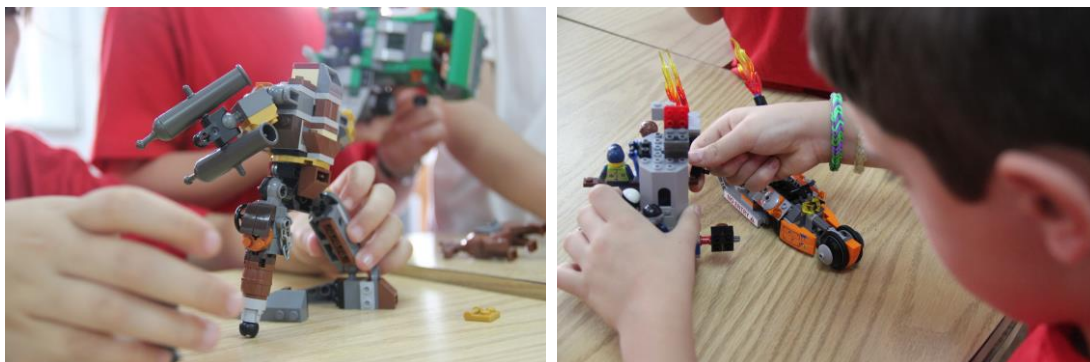


Imagen 1. Sets de juego de *La Lego Película* que se utilizaron en el proyecto

Respecto a los dos cuestionarios, tal y como se mencionó anteriormente, se pasó uno al inicio de la sesión y otro coincidiendo con su finalización, persiguiendo así alcanzar sus fines mediante una secuenciación plenamente consciente e intencionada. Estos dos cuestionarios, 1A y 1B, se pasaron a la totalidad de asistentes de cada uno de los tres grupos implicados, y actuaron no solo como registro de los perfiles que presentaban los participantes y toma de contacto de éstos con el proyecto, sino que permitieron recabar informaciones realmente valiosas para el proyecto.

El primero de los cuestionario pretendía medir el conocimiento que tenían los participantes de la marca LEGO y de sus productos, así como conocer si poseían alguno de ellos; dos aspectos relevantes teniendo en cuenta que es la marca, su filosofía y su particular sistema de juego lo que dan un carácter particular al proyecto. Al realizarse al inicio de la sesión, antes incluso de que los participantes hubiesen entrado en contacto con los materiales o conociesen cualquier aspecto acerca de las prácticas a llevar a cabo, este primer cuestionario posibilitaba evaluar el punto de partida de los estudiantes; algo fundamental de cara a observar los cambios experimentados en su conocimiento, su predisposición y su intervención con respecto a los productos de la marca danesa.

Interesaba conocer estos dos aspectos tanto en relación con los sets de juego y las minifiguras, como con otros productos relevantes en los ámbitos mediático, multimediático o videolúdico, principalmente.



Imágenes 2 y 3. Participante respondiendo al Formulario 1A (izquierda) y participante realizando una contribución propia tras responder al Formulario 1B (derecha)

Respecto al segundo cuestionario, adquiere un gran valor al final de la sesión debido a que obliga a los participantes a reflexionar sobre diferentes aspectos puestos en práctica –de manera más o menos directa– a lo largo de la sesión. Una vez llevado a cabo el juego libre con los sets de *La Lego Película*, se les preguntó acerca de la experiencia de juego con los sets basados en el largometraje y las prácticas de transmediación llevadas a cabo a través de ellos. Interesaba igualmente conocer si tenían experiencias previas con sets de LEGO de cualquier tema, con el fin de observar si condicionaba de algún modo las prácticas. Y por último, resultaba fundamental conocer qué opinaba cada uno de los participantes sobre la sesión llevada a cabo, en términos generales, y acerca de la narrativización a través de los productos de LEGO, de manera más específica. Este último aspecto era especialmente significativo porque permitía no solo profundizar en aspectos relativos a las prácticas acometidas, aspectos que podían haber quedado sin responder debidamente en preguntas anteriores del formulario –relacionados con el fenómeno sobre el que se sustenta la experiencia piloto–, sino ante todo conocer la conciencia que de ellos tenía cada uno de sus artífices, y la interpretación y valoración que hacía de ellos.

5.2.6.2 Fase 2: Modos de juego y transmedia storytelling

La segunda fase constó de una tarea que continúa la realizada en la Fase 1, otra tarea consistente en crear un *user-generated content* (UGC) y un cuestionario destinado a evaluar el desarrollo de la misma, así como otras cuestiones de gran calado relativas tanto a esta fase como a su relación con la que la precede. De este modo, aunque se prolongan dinámicas y experiencias que estaban presentes en la primera sesión y que interesa seguir estudiando, se introducen otras cuestiones fundamentales que las conectan con fenómenos más complejos pero imprescindibles en materia de transmediación.

En este caso, al igual que en la primera fase, la sesión también tuvo una duración de 2 horas, de las cuales la primera tuvo lugar del mismo modo en la Biblioteca y la segunda, en la Sala de Informática. Así, también en este caso, la fase se desarrolló en una única sesión por grupo en la que, en primer lugar, se puso en contacto a los participantes con una tarea y, seguidamente, se les cuestionó tanto acerca de dicha práctica como de las que se llevaron a cabo en la fase anterior.



Imagen 4. Sets de juego de franquicias que se introdujeron en la Fase 2 del Proyecto

Al hilo del último aspecto recogido, y antes de desarrollar los diferentes aspectos, conviene señalar que a lo largo de las distintas tareas y formularios, no se cuestionó a los participantes acerca de los fenómenos transmediales de manera directa. En este sentido, no se les instó a conectar sus prácticas con estrategias de

transmediación guiadas y cerradas, sino que se les plantearon dinámicas y preguntas sobre ellas que, de manera abierta, les invitaban a intervenir y reflexionar libre y creativamente. Sin embargo, a través de esas actividades y deliberaciones, ellos mismos evidenciaban la puesta en relación de lo realizado con aspectos propios de la adaptación, la crossmediación y la transmediación.

Cuadro 2. Fase 2: Modos de juego y *transmedia storytelling*

FASE 2
<ul style="list-style-type: none">• Tarea 2.1: Experiencia de juego con sets de <i>La Lego Película</i> y sets ajenos a ella • Tarea 2.2: Creación de un <i>user-generated content</i> (UGC) • Formulario 2A:<ul style="list-style-type: none">○ Conocimiento de <i>La Lego Película</i> y de franquicias asociadas a ella○ Transmediación a través de sets [Sets de <i>La Lego Película</i>]○ Transmediación a través de sets [Sets de franquicias]○ UGCs: creaciones previas / creaciones en la sesión○ <u>Reflexión sobre la sesión</u>○ <u>Reflexión sobre las historias recreadas o inventadas</u>

Fuente: Elaboración propia

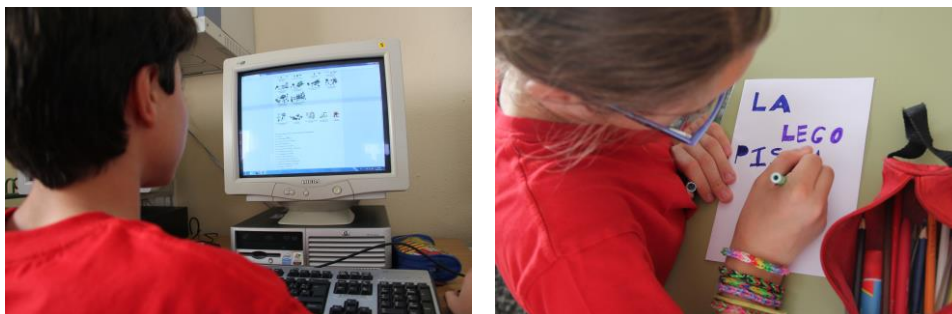
A diferencia de la fase anterior, se centró en las prácticas llevadas a través de los sets de *La Lego Película* en relación con algunas de las franquicias presentes en ella y también con otras ajenas a la misma. El objetivo principal de las distintas prácticas que la conformaron era poner a los participantes nuevamente en relación con los sets de LEGO a los que tuvieron acceso durante la tarea de la Fase 1, además de a otros pertenecientes a franquicias tanto asociadas como ajenas a *La Lego Película*. Se pretendía observar así si se llevaban a cabo procesos de transmediación relacionados con el *storyworld* del largometraje y/o con los de las

franquicias representadas en los productos puestos a su disposición. Y, del mismo modo, se buscaba averiguar si llevaban a cabo alguna de esas técnicas también en sus creaciones, materializadas en la segunda tarea.



Imágenes 5 y 6. Participantes interviniendo en la Tarea 2.1, llevando a cabo procesos de juego, construcción y narrativización a partir de sets de *La Lego Película* y de otras franquicias

Respecto al cuestionario, que se realizó al final de la sesión, pretendía medir el conocimiento que tenían los participantes de *La Lego Película* y de las franquicias presentes en las piezas implementadas en la segunda fase. Asimismo, se instó nuevamente a los participantes a reflexionar sobre la experiencia de juego con los sets y las prácticas de transmediación llevadas a cabo a través de ellos, solo que en este caso no se trataba únicamente de los que estaban basados en el largometraje sino también de aquellos otros mencionados.



Imágenes 7 y 8. Participante respondiendo al Formulario 1A (izquierda) y participante realizando una contribución propia tras responder al Formulario 1B (derecha)

Con todo ello, esta segunda fase alcanza un valor fundamental dentro del proyecto piloto porque, precisamente por localizarse en su ecuador, permitió tomar conciencia del modo en que la primera fase condicionó en los participantes una cierta predisposición a afrontar las dinámicas de esta segunda y, a un mismo tiempo, les hizo reflexionar sobre cuestiones que volverían a estar presentes en la tercera y última o, por el contrario, aparecerían por vez primera para determinar de qué manera modificaban las modalidades de intervención y las formas de interpretación de los participantes. Esto se hace especialmente significativo en lo que respecta a los modos de acceso al *storytelling* y los *storyworlds* a través de las piezas ofrecidas, puesto que en esta segunda fase se centran únicamente en los sets y, por el contrario, en la tercera fase lo hacen en una amalgama de piezas de muy distinta naturaleza que favorecen el acceso *across media modes* y, en consecuencia, también *across story modes*, como se expondrá a continuación.

5.2.6.3 Fase 3: Conocimiento adquirido y transmediación

Por último, la tercera fase constó de dos tareas, la primera de ellas inédita y la segunda consistente en realizar nuevamente la tarea de la Fase 2 (*Tarea 1.1*) para evaluar –como ya se hizo en aquella– la evolución experimentada respecto al juego con los sets de LEGO. Asimismo, una vez más, incluyó un cuestionario centrado en los aspectos más puramente transmediáticos puestos en práctica a lo largo de la experiencia piloto, aunque elevados a una categoría más profunda en esta última instancia. Sucede así porque dicho cuestionario, que tiene una extensión notablemente superior a los que formaron parte de las dos fases anteriores, acoge no solo reflexiones concernientes a la fase que le ocupa, sino también a la relación que guarda con las reflexiones que se desprendieron de las anteriores.

En esta tercera fase, la sesión también tuvo una duración de 3 horas, dedicándose las dos primeras a realizar sendas tareas en la Biblioteca y la tercera, a responder el formulario en la Sala de Informática. Al planificarlas de este modo, tal y como sucedía en las anteriores fases, se hizo posible que la reflexión de los participantes acerca de los aspectos más determinantes se produjese una vez experimentadas las dinámicas planteadas. Este hecho, importante en todas las sesiones, adquiere en este caso una importancia aún mayor, puesto que las

distintas cuestiones planteadas en sus formularios requieren de una mayor reflexión y desarrollo, condicionados ambos aspectos por una toma de conciencia más marcada de los fenómenos que toman forma a través de las tareas propuestas.

Cuadro 3. Fase 3: Conocimiento adquirido y transmediación

FASE 3
<ul style="list-style-type: none"> • Tarea 3.1: Acceso a zonas de trabajo (visionado, lectura y juego) • Tarea 3.2: Experiencia de juego con sets de <i>La Lego Película</i> y sets ajenos • Formulario 3A: <ul style="list-style-type: none"> ○ Interés por LEGO ○ Acceso a LEGO fuera de las sesiones ○ Zonas de trabajo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acceso a zonas: Visionado / Juego /Lectura ▪ Relación de las zonas con franquicias conocidas ▪ Prácticas <i>across media</i> y <i>across story modes</i> ○ Conocimiento previo de productos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Películas ▪ Series ▪ Videojuegos ▪ Libros ○ Posesión y experiencia videojuegos: ludología y narratología ○ Posesión y prácticas con productos impresos ○ Experiencia de juego [Todos los sets] ○ Transmediación a través de sets [Todos los sets] ○ <u>Reflexión sobre la sesión respecto a las anteriores</u> ○ <u>Reflexión sobre las historias recreadas o inventadas</u> ○ Deseo de acceder a más productos de LEGO

Fuente: Elaboración propia

En esta última fase destaca notablemente también otro aspecto, que no es sino la particular naturaleza de sus tareas. Mientras que la segunda tarea –*Tarea 3.2. Experiencia de juego con sets de La Lego Película y sets ajenos a ella*– resultó muy relevante por los motivos anteriormente aludidos, la primera –*Tarea 3.2. Acceso a zonas de trabajo (visionado, lectura y juego)*– se hizo especialmente pertinente por el hecho de introducir piezas muy heterogéneas definidas por contenidos y formas variadas, desencadenando una relación de los participantes con ellas con un enorme potencial transmediático.



Imagen 9. Equipamiento y productos audiovisuales utilizados en la actividad de visionado desarrollada dentro de la Tarea 3.1.



Imagen 10. Dispositivos y contenidos videolúdicos destinados a las dinámicas de ocio electrónico desarrolladas dentro de la Tarea 3.1.



Imagen 11. Materiales impresos –cómic, cuentos, álbumes, revistas y catálogos– ofrecidos en la zona de lectura que forma parte de la Tarea 3.1.

De hecho, atendiendo a la necesidad de comprobar hasta qué punto se materializan y cobran relevancia las aproximaciones teóricas recogidas en esta investigación, esta tercera fase constituye un cierre muy completo en el que se hacen presente los enfoques constructivista y construccionista que fundamentan el recorrido propuesto.



Imágenes 12, 13, 14 y 15. Participantes interviniendo en la Tarea 3.1, llevando a cabo procesos de visionado, lectura y juego en las distintas zonas de trabajo

Respecto al cuestionario, que se realizó al final de la sesión, pretendía medir el conocimiento que tenían los participantes de *La Lego Película* y de las franquicias presentes en las piezas implementadas en la segunda fase. Asimismo, se instó nuevamente a los participantes a reflexionar sobre la experiencia de juego con los sets y las prácticas de transmediación llevadas a cabo a través de ellos, solo que en este caso no se trataba únicamente de los que estaban basados en el largometraje sino también de aquellos otros mencionados.

Seguidamente, se les pidió que se manifestasen respecto a su rol de *prosumidores*, con el fin de conocer si solían generar piezas propias basadas en ficciones existentes y si lo habían hecho en el espacio destinado a ello dentro de la sesión. Y, finalmente, como en la fase anterior, se preguntó acerca de la sesión y las prácticas llevadas a cabo en ella.

Al aproximar a los participantes a otro tipo de productos de LEGO que hacen posibles nuevas formas de experimentar prácticas de muy distinta índole, las actividades que la conformaron perseguían apoyar las realizadas en las dos fases anteriores para trabajar aspectos que en aquellas no estaban recogidos. Si bien es cierto que en las anteriores dinámicas estaba presente la transmediación, es en ésta donde se convierte de forma más marcada en un fenómeno a implementar y evaluar.

5.2.7 Temporalización del proyecto

La temporalización de las fases y actividades que conformaron el proyecto piloto se basó en una secuenciación plenamente coherente con los principios perseguidos. Las fases se realizaron en las semanas del 7 al 11 de abril –Fase 1–, del 2 al 6 de junio –Fase 2– y del 12 al 16 de mayo –Fase 3–. Durante esas semanas, se realizaron las sesiones divididas por grupos, llevando a cabo las distintas dinámicas en cada uno de los ciclos participantes. A este respecto, es importante recalcar que se trató de una temporalización muy concreta, aplicable a esta experiencia de forma específica, motivo por el cual no ha de ser concebida como extrapolable a otros procesos de transmediación, dado que cada uno se verá condicionado por unos aspectos particulares.

Concretamente, el modo en que se planificaron las fases del proyecto, hizo posible que los distintos procesos vertebradores se produjesen en un tiempo y una forma adecuados a dicha propuesta:

1. Primer contacto con el *storyworld*, coordinado con la indagación en aquello que los participantes conocen acerca de él.
2. Aproximación al universo ficcional a través de productos que recogen sus componentes a través de dinámicas *across story* y *across media*.

3. Nuevo contacto con el *storyworld*, una vez los participantes lo han experimentado a través de diversas tareas.

El proyecto piloto debe ser entendido como una práctica concreta con un carácter experiencial y, en cierta medida, también experimental. Como se ha indicado anteriormente en varias ocasiones, su objetivo no era sino poner en práctica una serie de dinámicas y procedimientos examinados en profundidad a nivel teórico, para dotarlos de practicidad y observar de qué manera tomaban forma en la práctica real. En ningún caso, por consiguiente, la temporalización de sus fases debe ser fijada como inamovible o insustituible, sino, por el contrario, como una base que ha de vertebrar los procesos de transmediación a través de universos ficcionales, recogiendo los siguientes estadios fundamentales y –éstos sí– fijos.

5.3 EVALUACIÓN DE LAS DINÁMICAS DESARROLLADAS

Atendiendo tanto a la secuenciación de las etapas del proyecto como a la configuración de las prácticas que las comprenden, tal y como se ha expuesto en anteriores epígrafes, las dinámicas desarrolladas buscan dilucidar el modo en que los discentes llevan a cabo estrategias transmediáticas al consumir productos, reflexionar sobre ellos o complementarlos con sus propias creaciones. Por este motivo, resulta necesario evaluar las dinámicas desarrolladas en las tres fases del proyecto piloto desde dos perspectivas: la de los participantes, como sujetos sometidos a la experimentación, y la del arquitecto transmedia, que ocupa un lugar relevante como observador de las intervenciones llevadas a cabo por los individuos implicados en la experiencia.

Antes de organizar los resultados en función de esas dos perspectivas, resulta necesario matizar que los datos obtenidos se explotaron de manera cruzada, atendiendo a la evolución experimentada a lo largo de las distintas fases desde un enfoque más cualitativo que cuantitativo. En este sentido, aunque se prestó atención a los resultados numéricos, en tanto que reflejo de los aspectos evaluados en cada una de las sesiones y de los cambios experimentados entre ellas, la evaluación recogida en estas páginas se nutre de las características de las respuestas y el alcance de las mismas en base a las dinámicas desarrolladas y las

posteriores reflexiones acerca de ellas. Por consiguiente, los resultados recogidos en los diferentes subepígrafes aunados en este apartado se expresan en datos numéricos y no en datos porcentuales, ya que, unido al hecho de que se trata de una muestra reducida, se encuentra la necesidad de recoger los casos concretos a través de esa cantidad específica en lugar de identificarlos con un porcentaje que difícilmente ilustre el peso de cada una de las cuestiones en relación con los individuos.

5.3.1 Evaluación realizada por los participantes

La manera en que los participantes han experimentado el proyecto piloto se erige como una de las cuestiones más relevantes del mismo, puesto que de ellas se desprende el alcance de las prácticas y la percepción y valoración que hacen de ellas sus protagonistas. En consecuencia, corresponde considerar el modo en que los participantes acometieron y evaluaron las distintas prácticas en función de tres aspectos diferenciados: relación con la franquicia LEGO y sus *storyworlds*; dinámicas llevadas a cabo; y creaciones alcanzadas. En consecuencia, las valoraciones rescatadas y puestas en relación a continuación se derivan de los datos recogidos en los formularios, cuyos resultados se perfilan con el apoyo de la observación del modo en que los participantes llevaron a cabo las distintas dinámicas.

Resulta necesario matizar, antes de abordar los resultados relativos a estas distintas cuestiones, que en los formularios de las tres fases se realizaron preguntas dirigidas exclusivamente a aquellos participantes que habían visto *La Lego Película*, con el objetivo de apreciar las diferencias en las prácticas desarrolladas en función del conocimiento de esa obra y de los muy diferentes aspectos que revela. Y, del mismo modo, conviene resaltar que las valoraciones se realizan en función del grupo total de participantes, salvo algún caso en el que se discrimina por ciclos, debido a que los datos obtenidos son ciertamente similares entre cursos y se considera que en el resultado conjunto quedan correctamente representados.

5.3.1.1 Aspectos relativos a la franquicia y sus storyworlds

Al tratarse de un proyecto fundamentado en una franquicia como LEGO y desarrollado a través de numerosos productos que guardan una fuerte y muy evidente vinculación con distintos universos y mundos ficcionales, se hace necesario conocer de qué manera perciben esos aspectos los participantes; sobre todo, teniendo en cuenta que dichos aspectos son inseparables de algunos de los principales fenómenos que aborda la experiencia y la propia investigación. Como consecuencia, se requiere analizar qué conocimiento poseen de LEGO como marca, de *La Lego Película* como producto convergente de muchas de las actuaciones actuales más destacadas de la franquicia y de las franquicias que guardan relación con el universo ficcional del largometraje.

En primer lugar, conviene señalar que en todas las fases se preguntó a los participantes si habían visionado *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), con el objetivo de valorar, por una parte, de qué manera había podido aumentar el interés por ella gracias a las prácticas realizadas en el proyecto piloto y, por otra parte, en qué sentido había podido influir en el modo de acometer esas prácticas desde el punto de vista de la construcción y el juego pero, ante todo, de la narración.

De los 54 participantes, solo 18 habían visto el largometraje cuando se realizó la primera de las fases del proyecto: 7 participantes de 2º curso, 6 participantes de 4º curso y 5 participantes de 6º curso. En la segunda fase, este reparto aumentó ligeramente, pasando a 23 participantes, repartidos del siguiente modo: 8 participantes de 2º curso, 9 participantes de 4º curso y 6 participantes de 6º curso. Y, por último, en la tercera fase, aumentó algo más, alcanzando el total de 37 individuos que habían visto el largometraje, siendo 14 de ellos del grupo de 2º curso, 11 del de 4º curso y, finalmente, 12 del de 6º curso. De este modo, se aprecia un aumento del interés por esa ficción sobre la que se erigen gran parte de las dinámicas llevadas a cabo en el proyecto, en la medida en que los participantes accedieron a ella de manera voluntaria y, además, lo hicieron fuera de las sesiones celebradas en el centro educativo. Se trata así de una cifra interesante de cara a poder evaluar el modo en que el largometraje influyó las prácticas de construcción, juego y narrativización.

Respecto al conocimiento que tenían de LEGO antes de comenzar el proyecto, el cual se evaluó en el Cuestionario 1A, realizado antes del inicio de las

prácticas propiamente dichas y de que tuviesen ningún contacto con producto alguno de la marca, un total de 50 participantes afirmó conocer LEGO, siendo tan solo 4 participantes los que reconocieron no hacerlo. De esos 50 participantes, hubo una gran diversidad de respuestas a la pregunta de respuesta múltiple P2. *¿En qué piensas cuando oyes hablar de LEGO?*, puesto que asociaron la marca a una gran variedad de productos, alcanzándose la siguiente distribución: 37 participantes lo asociaban con piezas de construcción; 33 participantes, con figuras; 24 participantes, con vehículos; 38 participantes, con películas; 13 participantes, con series de televisión; 11 participantes, con libros; 10 participantes, con revistas; 28 participantes, con videojuegos; 7 participantes, con juegos de cartas; 15 participantes, con juegos de mesa; y 17 participantes, con parques temáticos. Esta asociación con productos tan diferentes resulta aún más significativa si se atiende al conocimiento que afirmaron tener de productos de LEGO diferentes a los juguetes, puesto que afirmaron conocer dichos productos en las siguientes cantidades: videojuegos –18 participantes–, películas –27 participantes–, series de televisión –12 participantes–, cómics –9 participantes–, libros –9 participantes–, revistas –8 participantes–, juegos de cartas –9 participantes– y juegos de mesa –12 participantes–. Estos datos indican que los participantes poseían, antes de iniciarse las dinámicas, un conocimiento bastante elevado de la franquicia y de sus productos, por lo que su implementación en las dinámicas contribuía a forjar espacios de afinidad, tanto en lo que respecta a la familiaridad como a la atracción por ellos, que se evidenció a lo largo del desarrollo de la experiencia en términos de productos y soportes como de narración y mundos de ficción, en los que se adentró el Cuestionario 2A.

Con el fin de conocer la familiaridad que mantenían los participantes respecto a los *storyworlds*, se preguntó a aquellos que habían visto *La Lego Película* qué conocimiento tenían de los personajes representados en el largometraje e, igualmente, se les plantearon otras preguntas destinadas, en primer lugar, a averiguar la influencia que había ejercido la relación de familiaridad con respecto a esos caracteres en su decisión de visionar la película y, en segundo lugar, a conocer qué valoración hacían de esa inclusión de personajes en la narración.

Del total de 23 participantes que habían visto *La Lego Película*, 12 conocían a personajes de otras franquicias, tales como *Harry Potter*, *Las Tortugas Ninja*, *Batman*, *Superman*, *Linterna Verde*, *Star Wars* o *El Señor de los Anillos*. De ellos, 10

participantes conocían a personajes de más de una franquicia, mientras que los otros dos restantes únicamente conocían a personajes de una de las franquicias – *Batman*, en uno de los casos, y *Superman*, en el otro–. Asimismo, resulta especialmente significativo, el hecho de que los 10 participantes que afirmaron conocer personajes de más de una franquicia, mencionasen *Batman* como una de dichas franquicias. Este hecho es bastante significativo en el sentido de que se trata de un personaje muy relevante en *La Lego Película* y del absoluto protagonista del largometraje *Lego Batman: La Película*, que lo sucedió a modo de derivación. Unido a esto, cabe destacar que, en relación a la decisión de ver la película por el hecho de saber que aparecían personajes conocidos, 3 participantes de los 23 que la habían visto dijeron haberlo hecho porque salían personajes de una franquicia específica, concretamente *Batman*, *El Hobbit* y *Star Wars*. Así, esos personajes actuaron como punto de entrada al largometraje, mientras que en los otros casos, si bien es cierto que no determinaron la decisión de acceso, fueron reconocibles para gran parte de los participantes.

Al hilo de este último aspecto, con independencia del motivo que les llevó a ver *La Lego Película*, de los 12 participantes que conocían personajes de otras franquicias, todos ellos valoraron la aparición de los personajes muy positivamente, alegando que les agradaba verlos en la cinta o que consideran que están bien introducidos. Estas valoraciones conectan con la existencia de coherencia que se exige en las piezas –sean exclusivas de un mundo ficcional o cruces ficciones diferentes en un mismo universo–, que permite que los componentes de la ficción no solo sean distinguibles en las piezas sino también que estén bien planteados e introducidos en ellas.

Respecto a las franquicias presentes en las dinámicas realizadas en la segunda fase del proyecto, solo 2 participantes del total de 54 que formaron parte de ellas no conocían a ningún personaje de dichas franquicias. Los otros 52 participantes, sabían de la existencia de personajes de las franquicias *Princesas Disney* –40 participantes–, *Las Tortugas Ninja* –36 participantes–, *Batman* –39 participantes–, *Lego Friends* –17 participantes– o *Lego Mixels* –16 participantes–. Este gran conocimiento de unas u otras franquicias implementadas en el proyecto resulta clave a la hora de lograr generar esos espacios de afinidad que antes se comentaban, dado que los participantes pueden conectar con las dinámicas a través de aquellos productos que pertenecen a ficciones que les resultan más

familiares y atrayentes. No en vano, las prácticas que acometieron demuestran que sienten una predilección por determinadas franquicias y que estaban predispuestos a acceder a las piezas correspondientes a cada una de ellas por este motivo.

En último lugar, a través del Cuestionario 3A que se realizó como cierre de la tercera y última fase, se preguntó a los participantes acerca del interés que les despertaba LEGO antes de acometer las dinámicas relativas a los productos mediáticos, con el fin de conocer qué tipo de modalidades les resultaban más atractivas. Así, del total de 54 participantes, 42 de ellos afirmaron que les gustaba LEGO antes de participar en las dinámicas que conformaron la tercera fase – centrada en productos diferentes a los juguetes–, mientras que los otros 12 reconocieron que no lo hacían. Ante la pregunta de qué les interesaba de LEGO antes de participar en las actividades realizadas, sus intereses se mostraron bastante repartidos entre diferentes tipos de productos, que fueron elegidos del siguiente modo: juguetes –39 participantes–, videojuegos –27 participantes–, películas diferentes a *La Lego Película* –20 participantes–, revistas –15 participantes–, juegos de mesa –10 participantes–, libros –9 participantes–, cómics –8 participantes–, series de televisión –7 participantes–, parques temáticos Legoland –7 participantes–, juegos de cartas –5 participantes–, y otros productos – 2 participantes–. Estos datos demuestran nuevamente la relevancia que tuvo el *tiering* en este tipo de experiencia y, por tanto, la pertinencia de introducir productos pertenecientes a distintos soportes y modos de intervención.

5.3.1.2 Aspectos relativos a las dinámicas llevadas a cabo

Tras abordar la evaluación del conocimiento de la franquicia y de los *storyworlds*, conviene atender a la valoración de las dinámicas llevadas a cabo, cuyo desarrollo depende en gran medida de aspectos relativos, precisamente, tanto a la franquicia como a los mundos de ficción.

De los 18 participantes que, en la primera fase, habían visto *La Lego Película*, 11 recrearon alguna de las situaciones contenidas en ella y 7 no pusieron en práctica esa actuación. En todos los casos, se trató de escenas de acción específicas que poseen un gran peso en el devenir de los acontecimientos, tales como el enfrentamiento a peligros de muy distinto tipo y persecuciones con vehículos. Cabe destacar que de los 11 que imitaron situaciones de la película, 3 lo

hicieron solos, 5 con sus compañeros y 3 de ambas formas. De este modo, reprodujeron las situaciones de la película a través de la remediación, participando activamente, bien individual o grupalmente, en la interacción directa sobre situaciones contempladas en el filme, adoptando un rol protagonista y experienciándolas de modos que, obviamente, el largometraje no podía ofrecer. En cuanto a aquellos que, pese a haber visto *La Lego Película*, no recrearon situaciones de la misma, se dedicaron a acometer construcciones o a intercambiar las piezas de personajes, localizaciones u objetos. Estas prácticas fueron llevadas a cabo de igual forma por los 36 participantes que no habían visto la película de LEGO. Como consecuencia, esas distintas prácticas no narrativas demostraron el interés de algunos participantes por otro tipo de intervenciones.

Por otra parte, respecto a la invención de nuevas situaciones no contenidas en *La Lego Película*, de los 18 que la habían visto, 10 reconocieron haber inventado nuevas situaciones frente a los 8 que dijeron no haberlo hecho. Este hecho es importante porque pone de manifiesto la capacidad de los participantes para diferenciar los aportes narrativos inéditos de la recreación de situaciones contenidas en otro medio. En cuanto a la naturaleza de esas historias, atendiendo a las reflexiones de sus performadores, 5 historias estuvieron relacionadas con *La Lego Película* y 3 fueron independientes a ésta. Respecto a las creadas por los 10 participantes restantes, dado que no se pronunciaron a este respecto, se desconoce exactamente de qué tipo fueron. Precisamente esa toma de conciencia de las prácticas llevadas a cabo resulta muy ilustrativa, puesto que demuestra la capacidad de los participantes para comprender la dimensión de las prácticas llevadas a cabo y su valor. En este sentido, es significativo el hecho de que, de la totalidad de participantes en la primera fase del proyecto, solo 16 demostrasen ser conscientes de haber creado historias con los sets de LEGO, frente a los otros 38 que negaron haber realizado esa contribución. Esas historias son más complejas en relación proporcionalmente directa al nivel educativo, resultando así más elaboradas conforme ascendían los cursos. Sirvan de ejemplo de ello tres historias que dicen haber creado tres participantes de 2º, 4º y 6º curso, respectivamente: “*Que un tiburón destroza un robot*” –participante de 2º de Primaria–, “*Que trabajábamos en la heladería y vendíamos helados y luego nos dirigíamos a casa*” – participante de 4º de Primaria– y “*He hecho una historia en la que un personaje de*

metal iba a raptar a la mujer del caballero de las fuerzas del castillo” –participante de 6º de Primaria–.

En el Cuestionario 2A volvió a preguntarse a los participantes si habían imitado alguna situación de *La Lego Película*. En este caso, de los 23 que habían visto la película, solo 7 imitaron situaciones de ella, siendo también en este caso escenas de acción que tienen un gran peso en el devenir de los acontecimientos, como peleas o batallas entre los personajes protagonistas. Y, del mismo modo que sucedió en la primera fase, algunos participantes inventaron nuevas situaciones que no aparecían en *La Lego Película*, concretamente 15 de ellos, de los que 6 crearon historias relacionadas con la película de Lego, 3 lo hicieron combinando situaciones presentes en filme y en las franquicias, y 6 se dedicaron a crear historias ajenas a cualquier producto existente. Estos últimos datos son muy relevantes porque demuestran que se produjeron cruces entre las ficciones, tanto propiciados por el hecho de que la película acoja a personajes de otros *storyworlds* como de que hubiese en las prácticas sets de franquicias no presentes en el filme.

Del Cuestionario 3A, por otro lado, lo más significativo es el hecho de que, tras acceder a distintos productos de LEGO como largometrajes, videojuegos o cómics, 14 participantes de los 54 que conforman el total, reprodujesen situaciones presentes en las franquicias. Esta práctica, que resulta tan relevante como lo es la vinculada a *La Lego Película*, se dio en relación a franquicias como *Las Tortugas Ninja*, en dos de los casos; *Princesas Disney*, en otros dos casos; y *Batman*, en un único caso. Y también en este caso, aunque con relación a las franquicias, la invención de nuevas situaciones no contenidas en *La Lego Película* fue trascendente. Un total de 18 participantes reprodujo situaciones de uFics ajenos, aunque solo 14 de ellos mencionaron a través de que franquicias lo hicieron exactamente: con *Las Tortugas Ninja* en uno de los casos, con *Princesas Disney* en 4 casos, con *Lego Friends* en 2 casos y con *Batman* en 3 casos, a los que habría que sumar los 4 casos en los que no se mencionó qué franquicias se utilizaron para dar forma a esas nuevas historias.

Y respecto a la toma de conciencia de haber creado historias con los sets de LEGO, 26 afirmaron haberlo hecho y explicaron adecuadamente las historias que crearon, que en algunos casos no dejaban lugar a dudas respecto de su vinculación con algunos de los productos mediáticos consumidos en la *Tarea 3.1: Acceso a zonas de trabajo (visionado, lectura y juego)*, como demuestra, por ejemplo, el

hecho de que uno de los participantes dijese haber creado una historia basada en “*Que Man-bat atacaba de nuevo el bat-movil*”, reflejada en uno de los cómics disponibles en la zona de lectura y, por otra parte, vinculada con *Lego Batman: La Película*, cuya producción, curiosamente, era tan solo un rumor en el momento de realización de la dinámica.

En último lugar, conviene indicar que los participantes valoraron muy positivamente la oportunidad de poder acceder a los productos de las zonas de visionado, juego y lectura, en la que se desarrollaron dinámicas de gran valor, tal y como se explica en los epígrafes destinados a valorar la evaluación del arquitecto transmedia. Sin embargo, resulta conveniente señalar que, respecto a la reproducción de situaciones vistas en cualquiera de esas piezas, solo 3 participantes reconocen haberlo hecho, mientras que la recreación de situaciones basadas en los sets siguió siendo elevada, habiendo sido acometida por 30 participantes.

5.3.1.3 Aspectos relativos a sus propias creaciones

Las dinámicas llevadas a cabo por los participantes, además de verse condicionadas por el conocimiento de la franquicia y de sus universos ficcionales, resultan representativas en relación con los contenidos generados por los participantes en el proyecto. Dado que en este epígrafe y en el que le sigue se abordan aquellas cuestiones relativas a las distintas creaciones que tomaron forma a través de las dinámicas, merece la pena detenerse aquí específicamente en los *user-generated contents* o UGCs que fueron creados tras la *Tarea 2.1: Experiencia de juego con sets de La Lego Película y sets ajenos a ella*, realizada al inicio de la segunda fase de la experiencia. En esa segunda tarea –*Tarea 2.2: Creación de un user-generated content (UGC)*–, después de tener acceso a los sets de *La Lego Película* y a los de las franquicias por primera vez, a los participantes se les pidió que creasen aquello que quisiesen utilizando un folio en blanco. De esta manera, al no proporcionar ninguna instrucción concreta, se les otorgaba una gran libertad para acometer aquella creación que desearan, respetando sin embargo una misma condición: hacerlo utilizando ese soporte.

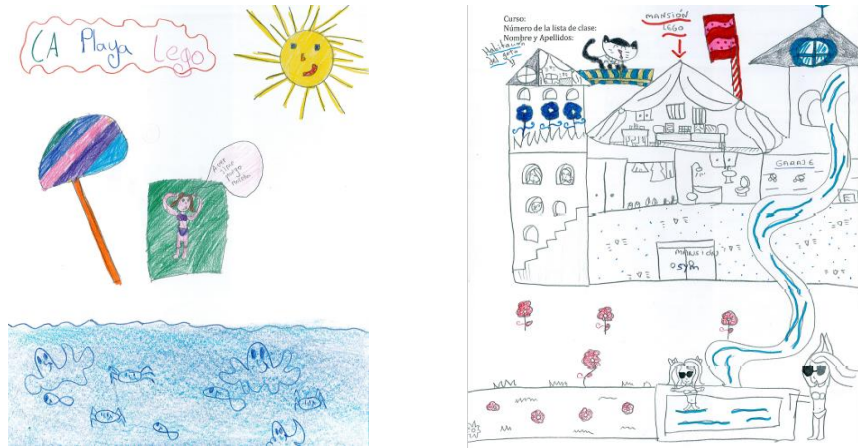
Cada uno de los 54 participantes creó sus piezas de manera autónoma y mostrando una gran implicación, sin que fuese necesario alentar su avance ni interferir en su elección de qué llevar a cabo. Así, los participantes acogieron con

entusiasmo esta tarea, hecho que no solo se apreció durante su desarrollo sino que también se puso de relieve a través de la satisfacción expresada al respecto en las preguntas del formulario correspondientes a este aspecto.

En este sentido, resulta relevante el hecho de que, al preguntarles qué les llevó a crear su pieza, 27 de ellos aludió a que le gustaban los personajes y situaciones que habían recogido en su creación, mientras que 4 de ellos mencionaron el hecho de sentir especial predilección por personajes de cuatro franquicias –*Batman*, *Las Tortugas Ninja*, *Princesas Disney* y *LEGO Friends*–, en las que basaron su pieza.

Al hilo de este aspecto, resulta conveniente valorar que franquicias reflejaron, a pesar de no haberlo especificado en sus reflexiones, y que relación guardan con los productos de origen. De los 42 participantes que crearon un dibujo, 7 de ellos lo basaron en *La Lego Película*, 1 en *LEGO Marvel Heroes*, 2 en *Batman*, 3 en *LEGO Friends*, 1 en *Star Wars*, 2 en *Princesas Disney*, 1 en *Mixels* y 1 en *Minecraft*, hecho que denota una conexión con determinados tipos de ficciones que, como se expuso en epígrafes anteriores, ejerce una indudable influencia en las prácticas acometidas por sus seguidores. Los 24 participantes realizaron un dibujo que no pertenecía a ninguna franquicia, asociaron de alguna manera las creaciones a la marca a través de la alusión a la misma o de la representación de los componentes representados siguiendo los principios del *system of play* de LEGO. Este hecho es muy significativo porque denota un interés por los productos y las estrategias de la marca a pesar de su ausencia de relación con universos ficcionales específicos, asociándose sin embargo a temas existentes o que, en el caso de no estar presentes en la marca, podría incorporarse por cumplir su filosofía y rasgos formales.

Atendiendo a las que se basaron en *La Lego Película*, pueden distinguirse entre las 4 creaciones que se encuentran más próximas a la estrategia de remediación frente a las otras 3 que lo hacen respecto a la de expansión por medio de una contribución inédita. En este sentido, la materialización de aspectos contenidos en la cinta demuestra la influencia ejercida sobre la imaginación de los participantes y la interpretación del *storyworld* y sus componentes.



Imágenes 16 y 17. Creaciones inéditas, desvinculadas de franquicias existentes que aluden a LEGO y acogen algunas de sus características más definitorias



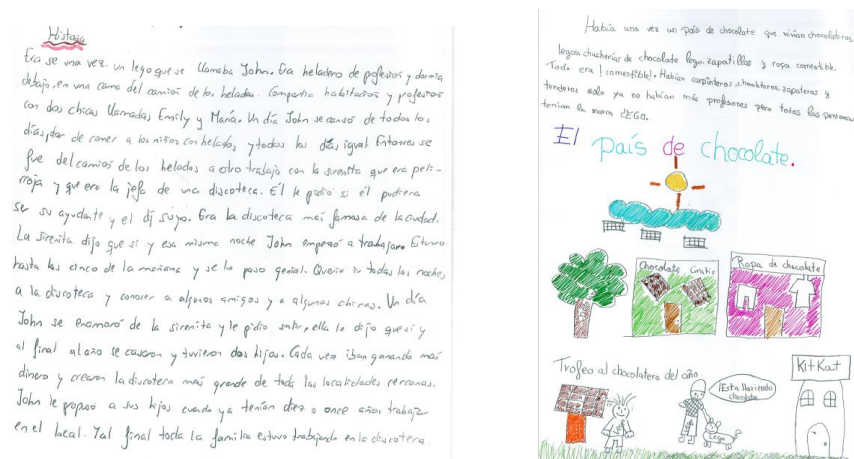
Imágenes 18 y 19. Creaciones basada en *La Lego Película*, llevando a cabo una práctica más propia de la remediación (izquierda) o sugiriendo una situación inédita y expansiva (derecha)

Por su parte, los referidos a franquicias distintas a *La Lego Película*, pese a estar representadas de algún modo en ella, ilustraron algunos de los componentes pertenecientes a los *storyworlds* que las sustentan. La elección de estos temas, al igual que la que se da en los productos del largometraje de LEGO, refleja los intereses de los participantes y, una vez más, demuestra el valor del *tiering* en este tipo de prácticas.



Imágenes 20 y 21. Creaciones vinculadas a franquicias; en este caso, corresponden a *LEGO Friends* (izquierda) y *LEGO Mixels* (derecha)

En cuanto a los 7 participantes que crearon un cuento, conviene señalar que solo uno de ellos lo conectó con *La Lego Película*, frente a los otros 6 que realizaron una apuesta inédita. En cuanto a aquellos otros 5 participantes que crearon, conjuntamente, un dibujo y un cuento, también solo uno de ellos lo conectó con una ficción existente –Batman–, mientras que los otros 4 participantes crearon un relato y un dibujo desvinculado de cualquier ficción específica, pese a poder presentar cierta intertextualidad –probablemente, no pretendida– con respecto a ellas.



Imágenes 22 y 23. Creaciones basadas en cuentos y relatos, reuniéndolos de forma independiente (izquierda) o poniéndolos en relación (derecha)

Por último, conviene reseñar un fenómeno muy relevante que se produjo en el último tramo de la segunda fase, cuando los participantes ya habían dado forma a sus creaciones. Al finalizar la tarea de creación de contenidos, muchos de los participantes aprovecharon el pequeño espacio de tiempo que se les dejó para que las retocasen antes de entregarlas para mostrárselas a sus compañeros, explicarles el relato contenido en las distintas aportaciones y dialogar acerca de las interpretaciones derivadas de las mismas. En este sentido, los principios decimoprimeros y decimosegundos, que se corresponden con la Difusión y la Validación y que se presentaban como los más difícilmente activables en la experiencia piloto, tomaron forma en el proyecto. Se hizo posible debido a que, por una parte, aquellos participantes que así lo desearon, pudieron difundir sus aportaciones y hacerlas accesibles a otras personas con el objetivo de que las pudiesen experimentar y, por otra parte, en ese diálogo se produjo una aceptación o un cuestionamiento de las estrategias empleadas a la hora de dar forma a esas creaciones, especialmente en lo que concierne a la adaptación o transmediación de sus contenidos ficticiales y narrativos.

5.3.2 Evaluación realizada por el arquitecto transmedia

La evaluación que se realiza en este epígrafe corresponde a la valoración que, como arquitecto transmedia del proyecto piloto, realiza el investigador del trabajo. Mientras que en el anterior epígrafe la puesta en orden de los resultados, así como su conexión con los distintos aspectos que conforman los objetivos del trabajo, respondían al enfoque de los participantes, en este caso, pese a derivarse de igual forma de los resultados de las fases acometidas y de la observación de su proceso, la atención al modo en que se desarrollaron las dinámicas se hace ciertamente más relevante. Sucede de este modo porque se requiere que los distintos aspectos sean evaluados bajo el criterio de quien investigó las implicaciones de las manifestaciones transmediáticas, tejió el marco de actuación conforme a los fenómenos estudiados, diseñó las fases que se debían acometer, planificó su ejecución y empleó la experiencia para dar forma al modelo de alfabetización transmediática perseguido.

Con este propósito, se recogen a continuación las distintas valoraciones que se desprenden del análisis de la experiencia desde el punto de vista de la

relación con el *transmedia storytelling*, de la capacidad de las dinámicas para favorecer la alfabetización transmediática y de la presencia de estrategias de transmediación en las creaciones.

5.3.2.1 *Análisis de la experiencia en términos de transmedia storytelling*

La experiencia llevada a cabo a través del proyecto piloto resultó satisfactoria desde el punto de vista del *transmedia storytelling*, en tanto que permitió comprobar que los participantes estaban familiarizados con los mundos transmediales y eran capaces, incluso en el caso de desconocer la franquicias que los soportan, de apreciar la existencia de diferentes productos con características heterogéneas. Su comprensión de que los distintos productos se encontraban aunados bajo una misma marca, y que pertenecían a universos o mundos de ficción comunes, resulta muy relevante en términos de franquiciación con capacidad transmedial. Más allá del hecho de que comprendiesen que las piezas pertenecían a la marca LEGO, lo que hace relevantes a estos aspectos es que, a través de las acciones llevadas a cabo y de sus reflexiones acerca de las mismas, generaban conexiones entre las distintas piezas que demostraban su toma de conciencia de los procesos de *storytelling* y de *world-building* desde una perspectiva transmediática.

En relación a este último aspecto, adquiere gran trascendencia el hecho de que fuesen capaces de reconocer los componentes del relato en esas distintas piezas y comprendiesen que a través de ellos se establecen correspondencias entre los mundos de ficción. Ha de resaltarse a este respecto que tales correspondencias se apoyan en la identificación del *setting* que conforman dichos componentes, el cual mencionan o recrean, precisamente, a través de la intervención con personajes, situaciones, localizaciones u objetos. Esta última reflexión podría resultar obvia en el caso de que se entendiese que dicho *setting* queda representado en los dioramas que incluyen varios de los sets utilizados en las fases, puesto que esa localización concreta actuaría como representación del mundo ficcional al que pertenece. Sin embargo, unido al hecho de que la asociación de los componentes con el *storyworld* se dio incluso en situaciones en las que los participantes no disponían de ningún diorama perteneciente a aquellos mundos que mencionaron, es importante recalcar que el *setting* implica mucho

más que una pequeña representación de una de sus partes y que, en este sentido, así fue concebido y referido por ellos.

Si las valoraciones anteriores descubren, ante todo, la comprensión de las prácticas *across story modes*, puede vislumbrarse que éstas están asociadas de igual manera a las de tipo *across media modes*. Los participantes no solo fueron capaces de llevar a cabo intervenciones en distintos soportes sino que, lo que es aún más importante, demostraron reconocer la existencia de diferencias en las distintas modalidades de consumo que posibilitaban esas plataformas y, al mismo tiempo, de las correspondencias que existían, a pesar de sus heterogéneas formas de representación, entre los contenidos difundidos a través de ellas. En este sentido, no solo actuaron como espectadores-usuarios-jugadores, desenvolviéndose de manera correcta en cada una de las distintas situaciones propuestas, sino que dieron muestras de que comprendían que esas diferentes modalidades podían generar una continuidad narrativa y experiencial.

Donde más evidentes resultan los aspectos referidos es precisamente en los procesos de narrativización llevados a cabo en las prácticas de juego, que se desarrollaron de forma efectiva desde el punto de vista del *storytelling* y de su puesta en relación con los *storyworlds*. En este sentido, la dotación de sentido a la narración entre soportes se manifestó de forma efectiva a través del reconocimiento de personajes y de su pertenencia a universos de ficción concretos, incluso en aquellos casos en que éstos se ubican en mundos que no les son propios o que no lo eran, al menos, hasta ese momento. Esta asociación es significativa en tanto que responde a fenómenos tales como el respeto o la recombinación de mitologías, el cruce ficcional realizado entre las narraciones desarrolladas, y la reinterpretación de leyes y componentes.

La representatividad de estas cuestiones, además, se ve reforzada con las reflexiones que realizaron acerca de ellas a través de las respuestas que dieron a aquellas preguntas de los formularios que se centraban en esos aspectos. En las reflexiones de los participantes se aprecia tanto el conocimiento de las narraciones contenidas en las distintas piezas como la capacidad para dotar de relato a aquellas que, por el hecho de resultarles desconocidas, requerían de una narrativización que les diese sentido en aquellas prácticas en las que los participantes intervenían, ya fuesen de visionado, lectura o juego.

5.3.2.2 *Análisis de las dinámicas en términos de alfabetización transmediática*

A pesar de que, tal y como se refleja en las valoraciones de la experiencia desde el *transmedia storytelling*, los participantes están acostumbrados a formar parte de dinámicas transmediales y, aunque sin ser conscientes de ello, llevan a cabo conexiones más o menos evidentes entre contenidos y soportes, no debe confundirse esta capacitación que demuestran con el grado de alfabetización transmediática del que gozan. Si bien es cierto que demostraron ser capaces no solo de leer sino también de escribir e interactuar en base a estrategias transmediáticas, quedó patente la necesidad de conducir esas habilidades adquiridas hacia fines concretos y, asimismo, concienciarles del alcance que pueden tener las prácticas transmediales. Al fin y al cabo, estos dos últimos aspectos son relevantes precisamente porque aluden al dominio que se requiere inculcar a los discentes en materia de transmediación y, sobre todo, en consonancia con procesos de enseñanza-aprendizaje.

La puesta en relación de esos aspectos en el proyecto piloto, a través de prácticas no formales e informales, constituyó sin lugar a dudas una limitación de cara a evaluar su potencial en el desarrollo de prácticas formales. Sin embargo, en contrapartida, permitió testar de manera abierta de qué forma se producían los fenómenos transmediáticos que resulta interesante alentar, utilizando para ello materiales y dinámicas dotados de gran atractivo para los participantes, y evitando la presencia de procesos instruccionales de carácter académico. El único aspecto que podría ser considerado menos libre, por su naturaleza prescrita, es el hecho de que se forzase la reflexión sobre las prácticas a través de formularios que requerían de una cumplimentación dirigida, aunque este hecho no produjo desmotivación ni indujo a la pérdida de interés por participar también de esa dinámica. Al hilo de este último aspecto, conviene señalar que tanto la motivación y la participación de los alumnos, así como la creatividad, que constituyen tres pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, estuvieron presentes durante el desarrollo del proyecto piloto. Sin embargo, también estos valores deben ser implementados y trabajados con un propósito educativo, siendo puestos en relación con aquellos objetivos que se desee alcanzar y favorecidos a través de las estrategias que se decida utilizar con ese fin.

Los principios, y las competencias transmediáticas asociadas a ellos, estuvieron presentes en la experiencia, latentes todos ellos a lo largo de la misma y activándose en momentos concretos a través de acciones y reflexiones concretas de los discentes. Ante los doce principios transmediáticos, puede diferenciarse entre aquellos que estuvieron presentes de una forma más directa por el hecho de activarse en las propias dinámicas, influyendo en la totalidad de participantes – inmersión, lectura, interacción y actuación–; los que condicionaron ciertas intervenciones, apoyándose en dinámicas llevadas a cabo en las propias sesiones del proyecto o fuera de él –navegación, asimilación, narración, construcción del mundo, expansión y expresión–; y, en último término, los que se dieron en algunos participantes, que comentaron sus intervenciones con alguno de sus compañeros –difusión y validación–. De este modo, con una mayor o menor presencia, la pertinencia de todos los principios se demostró a través de las intervenciones y reflexiones de los participantes, apoyando las dinámicas y mostrando su valor tanto de manera independiente como coordinada.

Las dinámicas que conformaron la experiencia piloto demostraron, además de la relevancia de esos principios que las sustentaron, la necesidad de propiciar la materialización de las habilidades transmediáticas a través de relatos, mecánicas de juego y procesos de creación grupal. Estos tres elementos resultaron muy útiles a la hora de desencadenar prácticas favorables y, del mismo modo, formaron parte indiscutible de dichas prácticas y de las piezas a las que éstas dieron lugar. En realidad, no debería resultar extraño que así fuese si se tiene en cuenta que el *storytelling*, la interactividad y la co-creación forman parte, de manera indiscutible, de muchas de las prácticas que los participantes en la experiencia acometen a diario fuera del aula. De hecho, han sido incorporadas a sus rutinas y se presentan como una gran oportunidad para el desarrollo de la subjetividad, puesto que favorecen la expresión personal y la puesta en relación con los otros de enfoques y pareceres.

Y, por último, no puede obviarse el hecho de que los participantes adquiriesen conciencia de las transformaciones experimentadas en sus modalidades de construcción, juego y narrativización a lo largo de las fases. Las valoraciones finales que, en el tercer formulario, hicieron algunos de ellos evidencian de forma especial no solo el hecho de que tomasen ventaja de las prácticas anteriores para enriquecer la intervención en aquellas otras que las

sucedieron sino, ante todo, que reconociesen haber sido capaces de aumentar su complejidad y coherencia de manera que éstas no solo se hiciesen más interesantes sino también más disfrutables, al acometerlas y dotarlas de sentido, para ellos mismos.

5.3.2.3 *Análisis de las creaciones en términos de transmediación*

En última instancia, tras haber valorado la presencia en las prácticas desarrolladas en el proyecto de aspectos relativos al *transmedia storytelling* y los *storyworlds*, así como de otros concernientes a la alfabetización transmediática, conviene reflexionar sobre el modo en que las creaciones resultantes llevaron a cabo estrategias transmediáticas de muy distinto tipo. A través de estas últimas valoraciones, resulta posible comprender de qué manera se pusieron en práctica las principales fórmulas de transmediación en las distintas intervenciones que llevaron a cabo los participantes.

En primer lugar, resulta especialmente significativa la presencia del llamado *tiering*, es decir, del fenómeno consistente en atraer a una determinada franquicia o universo ficcional a sus seguidores potenciales y fidelizarlos con aquellos modos de acceso o aquellas tipologías de contenido que les resulten más atractivos en cada caso. En este sentido, se aprecia una gran diversidad de tendencias en los sujetos participantes, que reconocieron sentirse atraídos por unos u otros productos en cada caso y, de hecho, asociaron el motivo de su interés a la forma en que se les permitía acceder a ellos –*across media mode*– o al contenido narrativo de éstos –*across story mode*–. Así, se presentaron casos en los que el motivo de acceso o de disfrute de una pieza vino dado, en unos casos, por el contenido de la misma, en tanto que acogía personajes, localizaciones, objetos y situaciones que les resultaban atractivos, o, en otros casos diferentes, por el hecho de ofrecerse a través de juguetes o sets de juego contenedores o propiciadores de relato, o de medios impresos, audiovisuales o videolúdicos que eran de su interés. A este hecho contribuye, indudablemente, la propia estructura y secuenciación de las fases de la experiencia piloto y, sobre todo, el modo en que se dio cabida a productos de muy distinto tipo que favorecían igualmente modalidades de consumo diferenciadas.

La existencia de piezas heterogéneas posibilitó que ellas mismas y, en algunos casos, más concretamente, aspectos narrativos contenidos en ellas o potencialidades inherentes a los soportes de difusión, actuasen como puntos de entrada al universo ficcional o pistas migratorias que redirigieron a los públicos hacia otras piezas presentes en el propio proyecto o fuera de él. Si bien es cierto que, dentro del proyecto, el acceso a otras piezas se veía limitado, en tanto que únicamente era posible experimentar aquellas que estaban presentes en el mismo, también lo es que, ante los distintos productos a disposición de los participantes, éstos se vieron conducidos hacia unos u otros en función de los transitados con anterioridad. Este tránsito desde unos productos hacia otros condicionado por los deseos e intereses de cada uno de los participantes pudo apreciarse durante el desarrollo de la *Tarea 3.1: Acceso a zonas de trabajo (visionado, lectura y juego)*, dado que ellos mismos manifestaron su deseo de acceder a unos productos concretos, aludiendo a que querían prolongar su conocimiento de determinadas ficciones; a que les gustaría experimentar un determinado producto –como un videojuego, una película o una revista con pegatinas– por el hecho de sentirse atraídos por su modalidad de consumo; o a que deseaban tener acceso a una determinada ficción en un soporte concreto.

Estas distintas situaciones mencionadas entroncan directamente con tres de las más reconocidas estrategias transmediáticas, que no son otras que la *negative capability*, el *validation effect* y la *additive comprehension*. En las creaciones resultantes se puede apreciar de qué manera ha repercutido la capacidad negativa en la decisión de los participantes de completar los vacíos existentes en las piezas, accediendo a otras piezas que guardan relación con la ficción de origen y la complementan. Puede observarse igualmente que en otros casos se produce un efecto de validación de algunos aspectos que los participantes habían intuido y que, al verlos materializados o defendidos en alguna de las piezas, se certifican y adquieren la condición de canónicos. Y por último, del mismo modo, es posible comprobar cómo algunas experiencias con las piezas implementadas en el proyecto o con otras relacionadas con él pero accedidas fuera del mismo, suponen descubrimientos narrativos que conducen a una comprensión adicional de acontecimientos relatados, del universo de ficción en el que éstos se producen o de las características definitorias de alguno de sus componentes.

Con todo lo expuesto, no debe perderse de vista que las distintas situaciones mencionadas se producen no solo a través de los materiales que forman parte de las dinámicas que conforman cada una de las fases, sino también por medio de los aportes de los propios participantes que, en consonancia con los productos oficiales, expanden la narración y la dotan de su punto de vista. En ambos casos, se produce una contribución que, auspiciada por cada uno de los participantes y, en muchos casos, enriquecida gracias a la puesta en relación de los criterios y de las interpretaciones de cada uno de ellos, convierte el aula en un espacio de afinidad en el que la transmediación demuestra su potencial para generar interacciones positivas y trascendentes a partir de ficciones que, de una u otra forma, despiertan el interés, fomentan la participación y avivan la creatividad, dando continuidad a las dinámicas dentro y fuera del centro.

5.4 RESULTADOS PREVISTOS

La experiencia expuesta en anteriores epígrafes, tal y como se ha defendido desde el mismo inicio de este capítulo, se marcó como propósito desentrañar el modo en que las teorías relativas a los procesos de transmediación podían adquirir relevancia al ser llevadas a la práctica. Los distintos aspectos desarrollados en los primeros capítulos de esta investigación, al implementarse en el proyecto piloto, descubren datos realmente significativos en tanto que proyectan algunas de las claves del *transmedia storytelling* y otros múltiples fenómenos asociados a éste.

Tras la evaluación de los resultados que arrojan las distintas dinámicas que conformaron las fases del proyecto *LEGO Transmedia Bricks Experience: hacia un modelo de alfabetización basado en el storytelling*, se exponen a continuación algunos de los resultados que se estima posible obtener a través del desarrollo de este tipo de dinámicas en el ámbito del aula. Se trata de resultados que, desde su generalidad, resultan muy relevantes porque se pronuncian, sin embargo, acerca de cuestiones específicas que sustentan no solo la propuesta que, a modo de experiencia, ha sido analizada sino, sobre todo, el modelo de alfabetización transmediática que se diseña en el Capítulo 6, orientado a hacer viable la consecución de los principales fines fijados.

5.4.1 Mejora del contexto de enseñanza-aprendizaje

Dentro de los resultados previstos, destaca especialmente la expectativa de que puedan mejorar los distintos contextos en que se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de ser un aspecto más, resulta clave en la medida en que de él depende sobremanera el correcto funcionamiento del modelo. Los cambios de enfoque que se proponen requieren de una transformación del propio entorno y del modo en que éste incide positivamente en la actitud de aquellos que lo habitan. El contexto es relevante a tres niveles: como realidad socio-educativa y cultural, como realidad intrínseca al propio centro y como realidad relativa al alumnado. Estos distintos niveles condicionan el modo en que las diferentes prácticas pueden desarrollarse, pues afectan tanto desde el punto de vista del entorno externo como del interno y de la propia idiosincrasia de los sujetos que forman parte del contexto más específico del entorno académico.

Por este motivo, la existencia de intercambios en el ámbito educativo se erige, sin lugar a dudas, como una primera necesidad. Se trata de lograr, al fin y al cabo, que el entorno de enseñanza-aprendizaje –y, más concretamente, el aula– se convierta en un espacio favorecedor de las buenas relaciones entre docentes y discentes, mejorando así las relaciones horizontales –entre alumnos– y verticales –entre profesores–. La conformación de espacios de afinidad en los que prevalezca el interés por unos soportes y contenidos, así como por unas prácticas concretas asociadas en menor o mayor medida a ellos. El contexto de aprendizaje puede mejorar al fomentar la coexistencia de diversidad de interpretaciones, favorecer consumos muy heterogéneos y propiciar creaciones diferenciadas; fines que sustentan –como podrá comprobarse en el siguiente capítulo– el modelo de alfabetización transmediática planteado.

5.4.2 Desarrollo de la *transmedia navigation* y el *transmedia play*

La navegación y el juego transmediático, con sus distintas implicaciones, se requieren en el ámbito académico porque entrañan, respectivamente, el tránsito a través de distintos soportes y el desarrollo, apoyado en ellos, de prácticas relacionadas con lo lúdico. Por consiguiente, otro de los resultados previstos es precisamente el hecho de que, a través de las prácticas llevadas a

cabo, se introduzcan dinámicas de *transmedia navigation* y *transmedia play*, contribuyendo a la puesta en relación del alumnado con fenómenos muy extendidos e implementados en el ecosistema mediático contemporáneo. Resulta necesario explicitar que no se trata de dos fenómenos sin relación –mucho menos, opuestos–, sino que llegan a producirse de forma coordinada. En este sentido, es frecuente que la navegación y el juego se produzcan en una misma práctica, otorgando un componente lúdico al tránsito a través de diferentes soportes. Asimismo, en el juego pueden darse dinámicas relativas a la navegación o, menos explícitamente, dinámicas que propicien o inciten el tránsito intersoportes. Por ello, respecto a las expectativas vinculadas a la navegación y el juego, se espera que estos dos aspectos aviven la transmediación entendida como proceso, es decir, el valor que la puesta en relación de soportes y contenidos posibilita la intervención y, con ella, el juego entendido en el amplio sentido del término –*play*– y, en algunos casos, también en el más específico –*game*–.

A pesar de lo expresado anteriormente, la navegación y el juego podrían darse por separado y, por consiguiente, se espera que las habilidades relativas a cada uno de estos fenómenos se desarrollen de forma independiente en aquellos casos en que éstos se encuentren delimitados y desligados. Puesto que pueden existir prácticas erigidas sobre la *transmedia navigation* que carezcan de un componente lúdico, así como otras que no empleen la navegación para desarrollar actividades de *transmedia play*, las competencias específicas a cada una de estas dimensiones cabe esperar que puedan incrementarse de forma independiente. Sin embargo, tal y como se mencionaba, la transmediación estará presente en todo caso como enfoque que dará sentido a la propuesta y repercutirá en la relaciones que establezcan los discentes con las plataformas y las piezas a las que dan soporte.

5.4.3 Impulso de la creación de *user-generated contents*

En tercer lugar, otro de los aspectos fundamental que se prevé lograr implementar y desarrollar de forma satisfactoria es la creación de contenidos por parte de los públicos participantes. La asunción de los alumnos del rol de productores de contenidos, y no solo del de consumidores que intervienen de manera activa únicamente en prácticas que no dejan de consistir en un consumo

guiado o condicionado mediante mecánicas y potencialidades interactivas más o menos restringidas, es uno de los resultados que poseen una mayor relevancia en la presente propuesta. La participación, al fin y al cabo, se puede dar en distintos grados, mas aquella que se pretende instaurar es la que mueve a la acción a los consumidores para convertirlos ya no solo en usuarios-espectadores-jugadores (*viewers-users-players* o *vups*) sino también en creadores dentro de cualquiera de esas tres áreas o de varias de ellas a un mismo tiempo. Por lo tanto, se puede dar en creadores de contenidos que aprovechen las potencialidades de los distintos soportes, se adecúen a sus particularidades y sean valiosos en su contenido.

Esta expectativa encierra no poca ambición, puesto que implica que los estudiantes se conviertan en productores de contenidos válidos en su forma y también en su contenido. Estos aspectos, que ya suponen todo un reto por separado, constituyen uno aún mayor de forma conjunta, pues requieren de una correcta implementación de aspectos relativos al modo (*media mode*) y la historia (*story mode*). Del mismo modo que se ha ido anunciando en distintos momentos del trabajo, y tal y como se reforzará en el propio modelo, es necesario recalcar aquí que la alfabetización no será completa si no corresponde a ambas modalidades, puesto que la especificidad del medio resulta hoy no solo cuestionable sino incluso, en algunos casos, del todo inconcebible. Sin embargo, puesto que el modelo proporciona las claves necesarias para la implementación de ambas dimensiones, no resulta incoherente que se aspire a lograr resultados satisfactorios en ese sentido. Se espera, en definitiva, que los estudiantes se conviertan en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje adoptando ellos mismos la función de creadores de materiales con potencial didáctico que empleen estrategias transmedia como vehículo y, a un mismo tiempo, logren que de éstas se desprenda un manejo apropiado de aptitudes pertenecientes a la alfabetización transmediática. Así, estas expectativas enlazan con las referidas a la adquisición de competencias transmediáticas, que se tratan a continuación.

5.4.4 Adquisición de competencias transmediáticas

Apoyándose en los aspectos precedentes, la mayor expectativa reside en la adquisición de competencias transmediáticas, que es ni más ni menos que el objetivo principal del presente trabajo. La mejora del contexto posee un carácter

más general, en tanto que implica un progreso en el ámbito que va a dar cabida a las prácticas llevadas a cabo; un ámbito en el que se van a desarrollar prácticas relativas a la navegación y el juego transmediáticos, así como a otros principios estrechamente vinculados a éstos; prácticas que aspiran a mejorar la participación del alumnado, instándole a crear sus propios contenidos para que éstos sean fiel reflejo de sus habilidades y motor de nuevas creaciones por parte de aquellos con los que se relaciona. Estas tres mejoras previstas resultan fundamentales para la adquisición de competencias transmediáticas, generando un contexto propicio para su inculcación.

Las competencias transmediáticas que busca introducir el modelo aspiran a cubrir las necesidades que presentan los públicos de la denominada Generación Z o Generación Alpha, atendiendo a los principales procesos que suscitan las distintas modalidades de creación, distribución y consumo de piezas ficcionales contemporáneas. Se espera así que los públicos, en un contexto propicio, que les conecte con prácticas transmedia y les incite a participar de forma activa, se vean capacitados para acceder, consumir, interpretar y complementar este tipo de piezas, conectándolas con su realidad y experienciándolas de forma trascendente. De este modo, las distintas competencias que se fijan en el Capítulo 6 poseen una aplicación directa en el mundo real y resultan, por ende, muy necesarias. La expectativa de que la transmediación transforme la cultura mediática también desde el ámbito educativo se erige, en consecuencia, como el valor fundamental que vertebra esta propuesta, nacida de la conjunción entre las teorías de la *transmedia literacy* y su conexión con aquellas situaciones en que éstas, a un mismo tiempo, se originan y aplican.

Dado que las diferentes competencias que se pretende inculcar atienden a una serie de principios fundamentales, resulta necesario que cada una de esas premisas respalde los distintos propósitos y conduzca al trazado de un tejido transmediático que alcance los distintos ámbitos, estrategias y actividades que en él se desarrollan. Al fin y al cabo, se espera que estos principios acaben siendo asumidos ya no como una novedad que introduce un paradigma que rompe con la tradición mediática sino, por el contrario, como un enfoque que pretende apoyarse en el pasado y el presente para trazar líneas hacia el futuro.

5.5 EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Este sexto y último epígrafe busca evaluar el proyecto piloto, atendiendo a los resultados obtenidos y a las posibilidades de mejora detectadas de cara a futuras propuestas. En este sentido, se persigue exponer los principales aciertos y desaciertos presentes en el desarrollo del mismo, esto es, los principales logros de la experiencia y, del mismo modo, las carencias más destacadas, así como aquellas perspectivas adoptadas que han terminado revelándose equivocadas.

Con estos fines, se presentan a continuación una serie de reflexiones personales respecto a los resultados obtenidos en la experiencia piloto así como las posibilidades que presenta para tener continuidad y complementarse de algún modo; perspectivas surgidas, no por casualidad, de esos distintos datos relevantes que proporcionó la explotación de los resultados obtenidos tras la realización de las distintas tareas.

5.5.1 Resultados obtenidos: aciertos y desajustes del proyecto

Todo proyecto que se preste dista en sus resultados, en mayor o menor medida, de aquello que se tenía previsto lograr con él. La planificación de todos sus aspectos, así como la correcta ejecución de ellos, no pueden ser garantía completa de su éxito en la medida en que existirán variaciones causadas por una gran diversidad de motivos imprevisibles y, en la mayoría de los casos, imposibles de evitar totalmente. Así, en este caso concreto, todo ello sucede del mismo modo, obligando a cuestionar qué aspectos han funcionado de mejor forma y cuáles, por el contrario, dan mayores muestras de desviaciones e inconvenientes. En este sentido, la observación de las distintas dinámicas, así como los resultados extraídos de los cuestionarios, permiten determinar aquellos aciertos y desaciertos más notables en la presente experiencia piloto.

Antes de destacar los principales aciertos y desaciertos que se detectan en el proyecto piloto, conviene señalar que no se han cotejado los resultados obtenidos con los de otras experiencias de similar naturaleza debido a que las dos investigaciones con aplicación práctica con las que sería interesante equiparar la presente propuesta se encuentran actualmente en desarrollo y no se han hecho

públicos todavía sus datos. Estos proyectos no son otros que *Transalfabetismos*¹⁰⁸ y *Transmedia Literacy*¹⁰⁹, que Carlos Scolari está llevando a cabo en la actualidad y que tienen previsto finalizar en 2018, tras lo cual se publicarán los resultados alcanzados de cara a plantear un escenario propicio para la alfabetización transmediática al amparo del Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea “Horizonte 2020”.

Atendiendo de manera más concreta en las dinámicas llevadas a cabo, pueden destacarse como principales aciertos del proyecto –tanto desde el punto de vista de la presencia de determinadas estrategias como de su aprovechamiento–, en primer lugar, la implementación de dinámicas que acogen tareas de muy distinta índole y, seguidamente, el fomento de la intervención activa de los participantes en ellas. La diversidad de actividades que se propician a lo largo de las tres fases del proyecto hace posible la aproximación a los diferentes fenómenos sobre los que se sustenta la investigación. Además, en consecuencia, favorecen la implicación de los públicos a los que se dirigen, que cuentan con altas posibilidades de hallar actividades acordes a sus intereses y deseos.

En cuanto a los desajustes más notables, sobresale la falta de dinámicas secuenciadas y dirigidas en base a criterios e indicaciones concretas; la desvinculación de los docentes de las distintas dinámicas, salvo como supervisores de su correcto funcionamiento; y la falta de reflexiones más profundas acerca de las dinámicas. Estos tres aspectos, si bien no impidieron la consecución de las tareas, no permitieron evaluar dinámicas más instruccionales; dificultaron la participación de los docentes en un proyecto que busca hallar las claves para plantear un modelo válido, precisamente, para ellos; y rebajaron la posibilidad de indagar de manera más pormenorizada en las consideraciones que realizan los destinatarios acerca de las prácticas acometidas.

Estos resultados, tanto los que se estiman acertados como aquellos que se juzgan de manera contraria, resultan igualmente valiosos de cara a realizar cambios sobre la propuesta y tomar buena nota de aquellos aspectos que merecen

¹⁰⁸ <http://unica.upf.edu/es/transalfabetismos-competencias-transmedia-y-estrategias-informales-de-aprendizaje-de-los> (Consulta: 17-02-2017)

¹⁰⁹ <https://transmedialiteracy.org/the-documents/> (Consulta: 17-02-2017)

ser abordados en el modelo y, sobre todo, del modo en que han de hacerlo. Es por ello que, a continuación se recoge una valoración personal y prospectiva del autor de este trabajo, que refleja sus reflexiones como investigador de los fenómenos transmediáticos abordados –lo cual otorga una visión de índole teórica– y arquitecto tanto del proyecto piloto como del modelo de transmediación que se recoge en el último capítulo –perspectiva que dota de un carácter práctico a las deliberaciones acerca del desarrollo de ambas propuestas–.

5.5.2 Valoración personal y prospectiva

El proyecto piloto resultó especialmente útil debido a que permitió observar comportamientos de los jóvenes participantes en relación con el juego, la navegación y la narrativización transmediáticas. En este sentido, posibilita la puesta en práctica de estrategias que resultan fundamentales en la sociedad del presente, en la medida en que muchas de las capacidades que de ellas se desprenden resultan fundamentales para que exista un satisfactorio desenvolvimiento en el ecosistema transmediático del presente. Por todo ello, se prevé un correcto funcionamiento de este planteamiento en futuras aplicaciones de lo transmedia a otros contextos relacionados con la ludificación del aprendizaje. De hecho, esta llamada ludificación, que empieza a relevar a la hasta entonces omnipresente gamificación, entraña la existencia de dinámicas de juego sin que éstas adopten la forma de un juego. En el ámbito anglosajón esta diferencia es mucho más evidente dado que se diferencia entre *game* y *play*, haciendo gala de todo aquello que no se corresponde necesariamente con otras formas de intervención.

Del mismo modo que sucede con las dinámicas de juego, las relativas a la navegación intersportes y la narrativización transmediática se erigen de manera indiscutible como prácticas significativas para los participantes, puesto que les proporcionan experiencias deseables y gratificantes al tiempo que les hacen tomar conciencia de las potencialidades que encierran los medios actuales y les asisten en su puesta en práctica de manera eficiente. Teniendo en cuenta que el objetivo primero del proyecto piloto no era otro que observar en sus participantes la existencia de capacidades para reconocer y llevar a cabo estrategias de *storytelling*, así como para interpretar y desarrollar prácticas transmediales, no resultará

extraño que se realice una valoración positiva del mismo y se pretenda extenderlo en tiempo y forma. Además, dado que la adquisición de dichas habilidades resulta manifiesta, el deseo de llevar a cabo esa expansión adquiere especial sentido y pertinencia, y dibuja múltiples caminos que pueden ser transitados para lograr llevarla a cabo bajo aquellas estrategias que más oportunas se estimen.

En definitiva, el proyecto piloto ha actuado de dos formas: como campo de aplicación y testeo de los principios teóricos, por un lado, y como terreno de identificación y descubrimiento de tendencias, por el otro. Si bien es cierto que los resultados que arrojan tanto los cuestionarios como las prácticas observadas no pueden ser convertidas en dogmas, no cabe duda de que han servido para ajustar el modelo configurado, proporcionando nuevos enfoques y abriendo caminos a otras formas de concebir, aplicar e interpretar los distintos acontecimientos que forman parte de la sociedad de la segunda mitad del siglo XXI. En este sentido, parece lógico prever posibilidades de ampliación y mejora, y plantearlas con el fin de que puedan implementarse en futuras experiencias y, más directamente, en el modelo de alfabetización transmedia que aspira a apoyarlas.

5.5.3 Posibilidades de ampliación y mejora

En base a la experiencia piloto realizada, se plantean en este epígrafe una serie de propuestas destinadas a su ampliación y mejora. Antes de exponerlas, es importante mencionar que, como se ha expresado con anterioridad, el piloto llevado a cabo pretendía poner en práctica algunos aspectos concretos relativos a la transmediación y observar cómo responden los distintos planteamientos teóricos al ser llevados a la práctica. Aunque reconociendo las limitaciones intrínsecas a esta experiencia, puede considerársela exitosa en el sentido de que permitió reconocer los aciertos y desaciertos del planteamiento, llamando la atención sobre aspectos que se evidenciaron como más relevantes y extendidos de lo que pudiera pensarse. Las posibilidades de ampliación y mejora son las siguientes:

- Exponer a todos los discentes a una misma pieza o varias para estudiar de qué manera afecta a todos ellos ese visionado obligatorio. Esto, por supuesto, con independencia de que se pongan a su disposición piezas de

libre acceso y consumo, tal y como se hizo en el piloto. El proyecto apostó por otra estrategia: ver de qué manera afectaba el visionado de *La Lego Película* a las prácticas planteadas, pudiendo, por una parte, diferenciar entre los que la habían visto y aquellos que no, y evaluar cómo cambian las prácticas de los que sí la vieron tras haberlo hecho.

- Introducir otras modalidades de puesta en relación de piezas y de los universos ficcionales que las conforman, y hacerlo de manera directa y específica, de manera que se propicien prácticas prescritas y libres de manera más guiada pero, a un mismo tiempo, con infinitud de posibilidades de ser abordadas. La introducción de premisas, tales como la necesidad de que se realicen cruces ficcionales o *cross-overs*; o de que se adapte, reinterprete o continúe una situación considerada canónica; o de que se genere un efecto de comprensión adicional con la inclusión de un aspecto inédito.
- Formar a los docentes para que sean conocedores de las prácticas llevadas a cabo y puedan comprender lo que está sucediendo en ellas durante su desarrollo. Éste es un aspecto que, de haberse llevado a cabo, hubiese sido enormemente enriquecedor, pues hubiese permitido testar en los docentes la implementación de las prácticas, vislumbrando así las principales limitaciones para su intervención y su capacidad para poner en relación el proceso de enseñanza-aprendizaje con esas distintas actividades.
- La introducción de prácticas de construcción, juego y narrativización, pese a que se llevó a cabo en la experiencia piloto, se produjo desde un punto de vista libre, maestro incluso, pero estos tres aspectos no pudieron ser trabajados en profundidad debido a que no se implementaban de manera prescrita. Resultaría interesante abordarlos de forma más sistemática, de manera que se trabajasen de manera directa y se garantizase así que se está formando en competencias relativas a cada uno de ellos.
- La creación de más y mejores UGCs, sobre todo en lo que respecta a la posibilidad de pronunciarse sobre lo creado y de conectarlo de manera significativa con la actividad académica. La creación de contenidos generados por los propios participantes no se compartió, lo cual imposibilitó que cada uno de los discentes pudiese poner en relación sus

concepciones, y las materializaciones derivadas de éstas, con las de sus semejantes.

- La posibilidad de poner en relación la transmediación con otras franquicias y ficciones distintas a LEGO y a *La Lego Película*, de manera que se comprobase que las distintas estrategias pueden ser aplicadas a cualquier universos ficcional y a los distintos productos que la conforman.

Todos estos aspectos resultan muy enriquecedores porque, lejos de constituir desajustes insalvables, informan acerca de aquellas cuestiones que han de ser tenidas en cuenta a la hora de dar continuidad a la propuesta. De hecho, se convierten en valores fundamentales de cara al diseño del modelo de *transmedia literacy*, pues remarcan algunas cuestiones fundamentales que deben ser aplicadas a través del mismo para dar respuesta a los fenómenos contemporáneos, formando a los ciudadanos para que puedan afrontarlos de una forma adecuada y logrando que constituyan para ellos grandes oportunidades de cara a convertirse en los futuros profesionales que ya demanda la sociedad del presente.

6. PROPUESTA DE MODELO DE ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA

Este sexto y último capítulo, apoyándose en los planteamientos recogidos a lo largo de los cinco capítulos precedentes, aspira a proporcionar todos aquellos parámetros necesarios para la creación de un modelo de alfabetización transmediática adecuado a los fines que sustentan la presente propuesta. La existencia de numerosas investigaciones y proyectos de innovación citados con anterioridad, así como la reciente aparición de la revista científica *International Journal of Transmedia Literacy*, editada por una universidad de gran prestigio en el área científico-técnica como es el Politécnico de Milán, refuerzan la necesidad de que esta *literacy* sea afrontada desde un punto de vista educativo. La creación de modelos que sirvan a la formación de la ciudadanía en habilidades transmedia, fijando principios, competencias y estrategias que resulten efectivas, se ha convertido en una necesidad tan extendida y aceptada que se encuentra actualmente en estado de investigación e implementación por parte de académicos e investigadores como Henry Jenkins, Lev Manovich, Marie-Laure Ryan, George Landow, Carlos Scolari o Susana Tosca; todos ellos, miembros de la junta directiva del *journal* mencionado.

Dada la necesidad de actualizar la escuela actual, la cual no corresponde a las prácticas que los estudiantes llevan a cabo en otros ámbitos de su vida diaria, se pretende aprovechar el potencial de las narraciones y los mundos ficcionales para activar nuevas capacidades basadas en la navegación a través de medios de difusión, la puesta en relación de los contenidos a los que éstos dan soporte y la creación de productos que consoliden y complementen los aportes realizados a través de ellos. De todos estos aspectos tan importantes se ocupa este capítulo, a través del cual se persigue consolidar los pilares del modelo de alfabetización transmediática para, una vez identificados sus fundamentos teóricos y metodológicos, diseñar las herramientas que hagan posible su extrapolación y aplicación en contextos educativos.

6.1 FUNDAMENTACIÓN DEL MODELO DE *TRANSMEDIA LITERACY*

Antes de fijar los componentes y estrategias que vertebran el modelo, resulta necesario rescatar aquellas premisas transmediales básicas, por un lado, y fundamentar los enfoques pedagógicos, por otro, que se hace imprescindible tomar en consideración para su cimentación. Así, continuando los planteamientos recogidos en el Capítulo 4, se conecta la alfabetización en *media* y *new media* a los modelos que pueden dar soporte de mejor forma a la propuesta de transmediación educativa, tratando de atender a los intereses y necesidades de los públicos actuales.

Podemos asumir que vivimos en un escenario de transmedialidad, en donde la ficción ha cobrado notable importancia en el consumo mediático, lo cual se vuelve sugestivo para pensar la educación en términos de las posibilidades y la diversidad que la tecnología ha traído a la formación de los sujetos mediatizados. (Corona, 2016: 10)

Tal y como señala este profesor de Periodismo y Comunicación de la universidad mejicana de Guadalajara, este fenómeno ha ido adquiriendo un progresivo interés por parte del mundo académico, desde el que se han organizado encuentros tan relevantes como el seminario “Transmedia Literacy”, organizado por la Universitat Oberta de Catalunya en 2013; el ciclo de conferencias “Transmedia y nuevos contenidos digitales”, promovido por la Fundación Telefónica en 2014; el Congreso Internacional “Communication and Education by Transmedia”, auspiciado en 2016 por el grupo de investigación ARPA (Anàlisi de la Recepció de les Pantalles Audiovisuales) de la Universitat de Girona; y el ciclo de conferencias “Investigar las Narrativas Transmedia”, celebrado en Febrero de 2017 en la Universitat Pompeu Fabra y encabezado por Carlos Scolari, como principal representante del Máster en Comunicación al que se halla vinculado el evento. En éstos y otros foros de encuentro de académicos y profesionales de gran reputación se han planteado muchas de las cuestiones a las que trata de dar respuesta el presente modelo. Precisamente, en el marco del congreso mencionado, la prestigiosa profesora de la Universidad de Nuevo Méjico Elaine Raybourn mencionaba una tercera ramificación dentro de la categorización globalmente aceptada de lo transmedia, diferenciando entre *transmedia*, *transmedia storytelling* y, ahora también, *transmedia learning*, categoría que define como “la

experiencia prolongada que deriva en un cambio medible de comportamiento”, cambio de comportamiento que “puede ser físico y evidente; intelectual; actitudinal; o una combinación de todos ellos” (Raybourn, 2014).

Este *transmedia learning* o aprendizaje transmedia, que se apoya en los otros dos fenómenos trabajados con profundidad en el capítulo que abría el presente trabajo, se presenta como un tercer estadio que, aunque empieza a tomar presencia, no ha hecho más que dar sus primeros pasos. Tras la instauración por parte de Kinder (1991) del término “*supersistemas comerciales transmedia*”, y la posterior puesta en relación por parte de Jenkins (2003) de este fenómeno con el *storytelling*, lo que se está gestando actualmente es una conexión de los aspectos comerciales y narrativos que dan sentido a ambos enfoques con aquellos otros que poseen una naturaleza educativa. Así, si hace algo más de dos décadas, los procesos de transmediación se analizaban principalmente como estrategia comercial; y, hace una década, las aproximaciones a estas estrategias trataban de dilucidar sus capacidades narrativas; en la actualidad, el foco de interés parece desplazarse hacia su valor educacional, tomando ventaja de las averiguaciones realizadas en los ámbitos comercial y ficcional.

Buscando dar respuesta a este cambio, tal y como se anunciaba, el presente capítulo aspira a ofrecer un modelo válido para la alfabetización transmediática que, con una marcada justificación y una clara intencionalidad didáctica, sea susceptible de corresponder a las necesidades del presente. Sin embargo, resultaría tremendamente erróneo no tener en consideración el rápido ritmo al que se producen en la sociedad actual infinitud de transformaciones de muy distinta índole –especialmente, en los ámbitos que competen a la presente propuesta–. Por este motivo, debe plantearse un modelo que minimice los riesgos de quedar obsoleto y sea susceptible de ir adaptándose a la evolución de los distintos fenómenos, para darles respuesta. El carácter líquido de los flujos comunicativos del presente, puesto en evidencia desde las primeras páginas de este trabajo, exige que cualquier propuesta apueste por la maleabilidad de enfoques y prácticas, en lugar de por su inmovilidad y estancamiento, manteniendo, eso sí, unas bases y unos marcos-guía permanentes. Al fin y al cabo, como se ha expuesto en los capítulos precedentes, resulta innegable que, con el nuevo siglo, se produjo un cambio de paradigma, tal y como Pratten (2011)

ilustraba con enorme acierto al mencionar que se ha pasado del viejo mundo, caracterizado por la concepción de los productos mediáticos como una suerte de compartimentos estanco, a un nuevo mundo marcado significativamente por las sinergias entre piezas puestas en interrelación.

Puesto que los soportes y contenidos mediáticos actuales propician usos y tendencias muy distintos a aquellos que predominaban hace tan solo un par de décadas, parece oportuno realizar un esfuerzo de síntesis e identificar los principales aspectos que caracterizan el cambio de paradigma, de cara a poder establecer los principios, las competencias y las estrategias que resultan más necesarias. Así, en base a las teorías y averiguaciones plasmadas en capítulos anteriores, se recogen en el siguiente cuadro aquellos que se consideran más relevantes.

Tabla 6. Aspectos que definen el cambio de paradigma en el s. XXI

- Democratización de las tecnologías y, con ello, del acceso al conocimiento que posibilita su popularización.
- Eclósion de la distribución multiplataforma, diluyendo la hegemonía de un único medio en el complejo ecosistema mediático contemporáneo.
- Pantallización/virtualización de piezas y productos físicos, haciéndolos accesibles en todo momento y lugar gracias a la conectividad *always-on*.
- Replanteamiento tanto de las ventajas como de las limitaciones asociadas a la especificidad mediática, apostando por las potencialidades de cada soporte.
- Toma de conciencia de la infinitud de aplicaciones que presentan las estrategias de tipo crossmediático y transmediático en cualquier proceso comunicativo.
- Tendencia a dar continuidad a cualquier creación de naturaleza ficcional, aspirando así a alcanzar la inagotabilidad narrativa.
- Creciente realización por parte de las audiencias de prácticas de producción de contenido y no únicamente de consumo, popularizándose así la figura del *prosumidor*.
- Aumento de la participación de los públicos en relación con los productos que consumen, asumiendo el rol no solo de espectadores sino

también de usuarios y jugadores, dando lugar al perfil denominado *viewer-user-player*.

- Construcción por parte de cada individuo de su propio *discurso interior* como consecuencia de su acceso a unas u otras plataformas y contenidos, experienciándolos además de manera personalizada.
- Compartición de las prácticas mediáticas y de los resultados derivados de las mismas, generando así conocimiento compartido y gestando una inteligencia colectiva.

Fuente: Elaboración propia

Todos estos aspectos, reconocidos por los más destacados estudiosos de la *transmedia literacy*, han de ser tenidos en cuenta en la elaboración del modelo, para poder así innovar en materia educativa de forma trascendente y efectiva. La innovación educativa es “un proceso complejo y dinámico que conlleva y origina transformaciones de distinta índole, pudiendo afectar tanto a las actuaciones docentes, como a los aprendizajes de los alumnos, al clima o a los sistemas organizativos de los centros” (Sosa Díaz y Fernández Sánchez, 2015: 43). Por consiguiente, se fundamenta en la búsqueda de soluciones a problemas que se detectan en la práctica profesional, que causan desajustes de muy distinto tipo y repercuten en la falta de correspondencia entre las prácticas llevadas a cabo en el entorno escolar y aquellas otras que tienen lugar fuera de éste. En este sentido, el presente modelo busca dar respuesta a estos desajustes proponiendo una serie de competencias deseables, en tanto que se hacen imprescindibles en la sociedad actual y buscan capacitar a los discentes para llevar a cabo estrategias que forman parte, de una u otra forma, de su vida diaria. El fin no es otro que desarrollar esas competencias, orientarlas hacia fines constructivos y lograr que los estudiantes las pongan en práctica de forma consciente y coherente.

Tal y como podrá comprobarse a lo largo de los siguientes epígrafes, las competencias a inculcar, y las estrategias derivadas de las mismas, responden a la necesidad de fomentar en los estudiantes el acceso a un conocimiento más profundo a través de los distintos medios a su alcance, transitando esa compleja red de soportes que conforma el actual ecosistema transmediático. No obstante,

antes de fijar esas habilidades requeridas y diseñar el modelo que permita introducirlas en la práctica docente, resulta tremendamente necesario fijar las bases sobre las que se erige la propuesta, atendiendo tanto a las premisas que lo impulsan como a los enfoques pedagógicos que lo sustentan.

6.1.1 Premisas básicas del modelo de alfabetización transmedia

En un artículo publicado en 2015 en la revista *TELOS*, la profesora e investigadora en Comunicación y Educación Digital, Tíscar Lara, se preguntaba lo siguiente: “¿Qué tipo de formación exigirán en 2020 los jóvenes *Millennials*, que han nacido en un entorno digital y que aportan prácticas de aprendizaje informal, social e hiperconectado en su uso natural de la tecnología?” (Lara, 2015: 96). Dicha inquietud resulta del todo razonable, en la medida en que alude al gran reto de dar respuesta no solo al estricto presente sino también al modo en que las actuaciones que se lleven a cabo en la actualidad influirán en los años venideros. Aunque el modelo, que se apoya en los distintos aspectos estudiados y analizados a lo largo de la investigación, busca aportar sentido y firmeza a la propuesta, debe aspirar a asentar principios que resulten representativos –en el sentido de que acojan aquellos elementos que posean una verdadera importancia– y extrapolables –al menos, en relación con aquellas prácticas que guarden una correspondencia estrecha con las contenidas en el modelo–, por lo que requiere de un enfoque prospectivo.

La profesora Conner-Zachocki, a partir de su experiencia docente en la Universidad de Indiana, proporciona algunas pistas valiosas de las aptitudes que resultan fundamentales para estar alfabetizado en el siglo XXI: ser capaz de diseñar información dirigida a comunidades globales, con diversidad de propósitos; crear textos multimodales; desarrollar competencias tecnológicas; gestionar, analizar y sintetizar múltiples flujos de información; plantear y resolver problemas de forma colaborativa; dar respuesta a las responsabilidades éticas que requieren los complejos entornos que rodean al individuo (Conner-Zachocki, 2015: 88). En relación a estas habilidades debe considerarse tanto la profundidad de las experiencias que llevan a cabo los públicos contemporáneos –definida con el término *deep media* (Rose, 2011), muy afín a la llamada *drillability* (Jenkins, 2009)– como la expansión de dichas prácticas a través de multitud de soportes y

contextos –a la que se apela con el término *screen bleed* (Hanson, 2003), relativo en este caso a la *spreadability* (Jenkins, 2009)–. Estos dos fenómenos se encuentran muy presentes en el modelo, dado que las prácticas sobre las que se nutre y de las que, a un mismo tiempo, se pretende valer, se llevan a cabo tanto a través del acceso a diversas modalidades de consumo como del seguimiento de contenidos dispersos a través de ellas. De esta manera, desencadenan prácticas *across media* y *across story*, generando dos tipos de continuidad: experiencial y narrativa; normalmente, a un mismo tiempo.

Estos dos tipos de continuidad, que fueron desarrolladas en el Capítulo 3, guardan una muy estrecha relación con la necesidad de contemplar tanto lo que sucede dentro del ámbito educativo, de manera más reglada y constreñida, como lo que ocurre fuera de él, proporcionando mayor intervención y libertad. Retomando las ideas de Corona (2015: 11) a propósito de la concepción que se tenía hasta no hace mucho de la alfabetización transmediática, puede afirmarse que “una de sus principales debilidades es que está pensado desde la lógica de la alfabetización, la cual se ha trabajado en relación a las prácticas educativas formales”. Así, a diferencia de la alfabetización mediática e informacional, que busca capacitar a los ciudadanos para que sean críticos con la información que reciben, la transmediática pretende inculcarles habilidades y conocimientos para desenvolverse en el actual ecosistema mediático, conectando, por medio de una continuidad tanto experiencial como narrativa, las prácticas que se llevan a cabo en los distintos ámbitos en los que los discentes desarrollan su actividad diaria. Por ello, resulta necesario activar prácticas que fomenten tanto la educación formal como la no-formal y la informal, no jerarquizando unas sobre otras por considerarlas más o menos apropiadas en lo que respecta a su capacidad para transmitir conocimientos y habilidades.

Carlos Scolari, en su conferencia *Transmedia Literacy*, impartida en el Congreso Internacional "Communication and Education by Transmedia"¹¹⁰ celebrado en mayo de 2016, señala que en la alfabetización transmediática confluyen tres tipos de alfabetismo: el alfabetismo videolúdico, el alfabetismo en web y redes sociales, y el alfabetismo en cultura participativa. Estos tres tipos de alfabetismo, que Scolari (2016) enunció en la ponencia con la que se clausuró el

¹¹⁰ <http://www.education-transmedia.com/#!/congress/c2537> (Consulta: 22/05/2016)

congreso, remarcan no solo las ideas de Corona (2015), sino también las que fueron puestas en valor en conferencias anteriores por otros expertos como Robert Pratten o Muriel Robinson, quienes destacaron el gran valor del *storytelling*, las mecánicas de juego y la co-creación. No resulta extraño que subyazcan estos aspectos a lo largo de los discursos de los distintos expertos si se tiene en cuenta que la apuesta de todos ellos por la convivencia de dichos componentes ha sido siempre firme. Resulta significativo, de hecho, que Pratten (2011: 6-7), en su obra de referencia *Getting Started in Transmedia Storytelling: A Practical Guide for Beginners*, ya señalase la importancia en toda experiencia transmediática de la narración, la participación, el mundo real y el juego.

A este respecto, sin embargo, cabe matizar que, a pesar de que –tal y como ya se ha comentado en diversas ocasiones– pueden existir ciertas reticencias a aceptar la coexistencia del *storytelling* y el juego en una misma experiencia –y, más concretamente, en un mismo producto de los que la conforman–, “si se realiza un esfuerzo por poner en relación las mecánicas de juego con la narración de ficción, ambos aspectos dejan de estar en conflicto y se convierten en uno” (Barbara, 2015: 244). Adhiriéndose a esta premisa que apoya la coexistencia de lo ludológico y lo narratológico, la investigación ha ido poniendo en valor todos estos aspectos que, intrincados entre sí, resultan imprescindibles para que exista una alfabetización transmedia completa, postura que se adopta igualmente en la elaboración del modelo.

Las premisas enunciadas hasta el momento ejercen una marcada influencia en los enfoques pedagógicos que respaldan el proyecto, tal y como se expondrá en los siguientes epígrafes. En este sentido, surge la necesidad de alcanzar a través del modelo tres objetivos genéricos que engloben sus pretensiones y posibilidades de alcance: permitir diversidad de interpretaciones, favorecer consumos muy heterogéneos y propiciar creaciones diferenciadas. Estos objetivos resultan clave porque se retroalimentan e implican habilidades tanto para la lectura de textos mediáticos como para su escritura y la interacción a través de ellos. Los distintos textos han de ser entendidos en el sentido más amplio del término, acogiendo tanto a los de naturaleza escrita como a otros multimediatos, multidireccionales o interactivos, puesto que todos ellos pueden pertenecer a las categorías *readerly*, *writerly* y *producerly* que establece Smith (2009), explicadas en el capítulo dedicado a definir el *transmedia storytelling*.

El hecho de rescatar esta categorización no es casual ni anecdótico, sino que se ve justificado por la necesidad de formar a los estudiantes tanto en la lectura como en la escritura y la creación. En nuestros días, “no deberíamos considerar que alguien está alfabetizado mediáticamente si puede consumir pero no expresarse” (Jenkins, 2006: 176), motivo por el que el modelo de alfabetización transmediática que se propone “evalúa la habilidad de leer, escribir e interactuar a través de múltiples plataformas, herramientas y medios” (Grandío, 2016: 89), llevando a cabo prácticas vinculadas a los siguientes procesos: distribución multiplataforma, adaptación, crossmediación y transmediación.

Los llamados *millennials*, “sujetos nacidos en la última década del siglo XX y los primeros años del XXI” (Área, Borrás y San Nicolás, 2015: 13), bajo su condición de nativos digitales, llevan a cabo prácticas que atraviesan multitud de medios y modalidades de consumo, creación y compartición. Su fascinación por la tecnología, tal y como defienden Rodríguez Rosell, Berlanga y Sedeño (2013) apoyándose en una investigación llevada a cabo en 2012 con alumnos de 1º de Bachillerato¹¹¹, no implica un dominio de las estrategias y prácticas que se desprenden del uso de los medios y soportes actuales. Ante la Generación Y (García-Galera y Valdivia, 2014), que diversos autores empiezan a diferenciar de la Generación Z –por la puesta en práctica de consumos a modo de *zapping* (Fernández y Fernández, 2016; Munaro y Vieira, 2016)– o la Generación Alpha –que da un paso más allá en el uso de las tecnologías para la producción y la participación (Fernández Roldán y García García, 2016)–, se hace necesario introducir en la escuela prácticas que conviertan el aula en un lugar en que tengan cabida otras formas de asimilar conocimientos, adquirir competencias e interactuar tanto vertical como horizontalmente; es decir, a través de la relación entre el alumnado pero también entre éste y el profesorado.

Con todo ello, las corrientes educativas constructivista y constructorista, que fueron trabajadas en capítulos anteriores de este trabajo –especialmente, en el cuarto de ellos–, forman parte indisociable del proceso de alfabetización

¹¹¹ Los resultados de la investigación se recogen en Rodríguez Rosell, M. M., Berlanga, I. y Sedeño, A. (2013). Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. En Rodríguez, J. (2013). *Códigos comunicativos y docencia*. (pp. 417-438). Madrid: Vision Libros.

transmediática, dando valor y sentido a las premisas descritas. Ambos enfoques no solo aportan luz sobre los distintos fenómenos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un modelo como el que se propone en estas páginas, sino que sustentan la transferencia de las distintas competencias fijadas de la dimensión teórica a la práctica, influyendo tanto en los individuos como en las comunidades que éstos constituyen. No puede perderse de vista que “cada individuo es portador de un modo único de acceso a la realidad, y, por tanto, cada sujeto enriquece el mundo cultural” (Penalva Buitrago, 2008: 94), y un modelo que no aproveche este hecho sino que lo imposibilite, es completamente indeseable e inapropiado. Categorizar las prácticas que se llevan a cabo en función del tipo de educación que interviene en ellas, sea ésta formal, no formal o informal resulta inconveniente, puesto que los enfoques pedagógicos indicados deben, más que nunca, tomar ventaja de las interesantes interrelaciones que se establecen entre esos distintos contextos.

6.1.2 Constructivismo: el constructo como concepto

Los roles que adoptan los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan determinantes en relación con las actividades desarrolladas, los aprendizajes que de ellas se desprenden y las consecuencias que tienen en la manera en que los estudiantes se relacionan con el mundo que les rodea. “El enfoque adoptado en una situación es el resultado de la interacción entre el profesor y el contexto”, por lo que “un mismo individuo puede emplear distintos enfoques en diferentes situaciones de enseñanza” (Hernández, Martínez, Martínez, y Hernández, 2015: 92). Es por ello que, como se ha mencionado en numerosas ocasiones con anterioridad, los modelos educativos que se han ido sucediendo a lo largo de los años han dependido enormemente de esos aspectos: profesor, alumno y contexto de enseñanza. De la puesta en relación de éstos, siguiendo una u otras directrices y estrategias, depende algo tan valioso como la posibilidad de interactuar, es decir, de intervenir en las dinámicas de las que se forma parte y tomar decisiones que condicionen la experiencia vivida a través de ellas. No es de extrañar que los medios tradicionales se hayan tenido que reinventar para proporcionar a los públicos aquello que demandaban y que difícilmente encontraban, como ha sucedido de forma bastante notable con la

televisión, debido a su fracaso continuado en la implementación de una interacción real.

Esta incapacidad interactiva de la televisión la hace incapaz de rivalizar con las instituciones sociales tradicionales, donde sí es posible aprender interactuando con padres y maestros, aunque éstos estén actualmente tan ocupados y estresados que la atención prestada a los niños, y por tanto la propia interacción niño-adulto, se hace cada vez más débil: *interacción y educación débiles*, como ese *pensamiento débil* (Vattimo) característico de la posmodernidad. (Márquez, 2015: 89)

Tratando de responder a estas debilidades manifiestas, el paradigma de educación constructivista “enfatisa la participación activa y resta importancia a la enseñanza formalizada” (Jenkins, 2016: 6), acortando las distancias entre los alumnos y los contenidos y habilidades que se les pretende inculcar. Defiende que se reduzca la separación que ha existido históricamente entre aquellos consignados a enseñar –los profesores– y aquellos otros cuyo derecho y obligación se reducía a aprender –los estudiantes–, persiguiendo acomodar sus propuestas a los nuevos entornos y comunidades de aprendizaje, y fortaleciendo los vínculos entre unos y otros agentes para que la interacción y la educación se vean reforzadas.

La defensa de dicho cambio de paradigma subyace a lo largo del extenso diálogo que mantienen los reconocidos profesores Henry Jenkins, Mizuko Ito y Danah Boyd a lo largo la obra “Participatory Culture in a Networked Era” (2016), aunque viéndose subrayado el hecho de que supone un reto con tantas oportunidades como obstáculos. Precisamente la profesora Mizuko Ito, miembro de la prestigiosa MacArthur Foundation, afirma que “la mayoría de las formas de aprendizaje están mucho más integradas en la vida dinámica de las comunidades que el actual sistema de educación formal”, aunque no duda en reconocer que, “a menudo, esas dinámicas que promocionan la cohesión del grupo constituyen igualmente barreras para los aprendices y recién llegados” (Ito, 2016: 7). Se requiere, por tanto, alcanzar puntos de encuentro que propicien la cohesión de los grupos sin anular los matices aportados por la heterogeneidad de los miembros que los integran.

Para el constructivismo la realidad es una construcción humana y social, de modo que toda observación remite inevitablemente a las cualidades del observador y a las distintas interacciones comprometidas. Los seres humanos deben encontrar los medios para generar realidades compartidas, dentro de un marco de estabilidad suficientemente amplio como para garantizar el equilibrio entre lo social y lo individual. (Carrasco y Javaloyes, 2015: 86)

Los conceptos subsumidores de Ausubel (1968) tienen que erigirse como una pieza clave dentro de este tipo de alfabetizaciones, puesto que de ellos dependen factores tan importantes como la motivación, la creatividad y la participación. Siguiendo a Ford (2010), podría hablarse, en primer lugar, de una *out-of-school knowledge*, que él denomina *lay knowledge*, conectando este término con aquel conocimiento que se fragua a través de la experiencia personal o las averiguaciones personales, no regladas ni guiadas por un experto en la materia. Tal y como señala, este tipo de conocimiento encierra un gran valor porque potencia la autonomía, la iniciativa, el espíritu emprendedor, la reflexión y, sobre todo, la existencia de perspectivas y aportes propios. Y en segundo lugar, en contraposición a este tipo de conocimiento al que podríamos llamar *casual*, habla de *disciplinary knowledge* –denominado por otros autores *expert knowledge*–, en el que la intervención de una persona ducha en el área resulta imprescindible para formar en esas aptitudes. A pesar de que se trata de dos tipos de conocimiento bien diferenciados, no han de ser concebidos de forma independiente (Wallerstein, 1996; Delanty, 2001; Brown, Shephard, Warren, Hesson y Fleming, 2016), puesto que se retroalimentan, dando valor a los aspectos menos formales a través de prácticas eminentemente formales, y haciendo más accesibles los aspectos más formales a través de prácticas informales o no-formales.

Aunque, como se verá más adelante, la creación se concibe como una de las competencias fundamentales a inculcar, en tanto que acoge la capacidad de los consumidores para realizar sus propios aportes originales, la creatividad no puede ser reducida a una categoría cerrada, sino que debe ser entendida como un valor que atraviese cualquier proyecto educativo. De alguna manera, todos los aspectos que poseen protagonismo en cualquier práctica que se lleve cabo en el ámbito educativo se ven condicionados por la presencia de este valor, en tanto que influye en la motivación, en la participación de las actividades que se llevan a

cabo dentro y fuera del aula, y en el modo en que estas distintas formas de actuar en esos contextos contribuye a generar una inteligencia colectiva. “La primera condición para la creatividad es mantener una actitud activa, expresiva, capaz de movilizar los recursos de que se dispone. Una de las funciones de esa actitud es generar proyectos para dirigir la acción” (Marina y Marina, 2013: 23). Siguiendo esta máxima, el modelo pretende apoyarse en proyectos con el fin de delimitar un contexto de acción que dé cabida a prácticas guiadas diferenciadas que otorguen el protagonismo a los propios aprendices, puesto que si se pretende generar personalidades creadoras, ha de fomentarse “la actividad frente a pasividad, la expresividad frente a mutismo, la innovación frente a repetición, el descubrimiento de posibilidades frente al síndrome de impotencia adquirida, la apertura frente a cerrazón, la independencia crítica frente a sumisión intelectual y la autonomía frente a dependencia” (Marina y Marina, 2013).

La participación activa defendida suele asociarse a la necesidad de que se establezcan relaciones entre los distintos agentes, apoyadas –a veces, incluso, fundamentadas– en tecnologías de muy distinto tipo. El uso ininterrumpido de una infinitud de dispositivos en el devenir del día a día, fundamentado en el estado de conexión constante a la red de redes que caracteriza a la sociedad del presente, deriva en los flujos comunicativos muy diversos y en la consecución de una disparidad de acciones relativas tanto a la educación y la formación como al entretenimiento. Al respecto de esta última idea, no sería extraño considerar insalvables las diferencias que se pueden producir entre unos y otros integrantes de cualquiera de las nuevas dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que los medios y sus usos no siempre resultan accesibles o conocidos para todos los públicos. Sin embargo, cualquier proyecto educativo puede reducir estas barreras planteando prácticas que se basen en medios y productos considerablemente asequibles. E incluso, en el caso de no poder contar con tecnologías digitales tales como ordenadores, *smartphones*, tabletas o videoconsolas, su presencia puede reducirse tanto como sea necesario y ser reemplazada por otros soportes que posibiliten alcanzar los mismos fines. En este sentido, Jenkins, Ito y Boyd (2016: 11) son muy contundentes cuando afirman que “la cultura participativa no está contenida en una plataforma o en un conjunto de aspectos tecnológicos [...] sino en un set de prácticas embebidas en normas y valores compartidos. [...] La participación debería ser entendida en términos

socio-culturales antes que en términos tecnológicos”. Sin embargo, es en esa justificación del uso y no del abuso de los materiales que se encuentran al alcance donde reside el verdadero reto de este enfoque pedagógico.

La versión constructivista de nuestro sistema educativo expresa que la enseñanza es una cuestión de “andamiaje”; la enseñanza consiste en “anclar” las nuevas enseñanzas a las “ideas previas” del cognoscente. Pero el problema de la inteligencia y del conocimiento, en sentido estricto, es precisamente que ni el niño ni el joven “poseen” ya una razón. Esto –la razón– es lo que hay que formar (despertar, fortalecer, alimentar, etc.). A la enseñanza se le encomienda el reto de hacer al alumno “capaz” de razonar. La enseñanza debe dar al joven *posibilidades* para que sea un hombre libre, autónomo, y con capacidad de juicio propio. (Penalva Buitrago, 2008: 93-94)

Lo fundamental desde un punto constructivista es conformar prácticas valiosas haciendo uso de aquellos materiales de que se disponga, poniendo el énfasis en un uso significativo de éstos y no pensando que son, por sí mismos, trascendentes. El potencial de estos materiales y el modo en que se tome verdadera ventaja de ellos dependerán de la manera en que esas piezas concretas asistan el proceso de construcción de conocimiento, formando personas sensatas e íntegras, y no cayendo en el error de considerar que el mero acceso a la técnica las dota de espíritu crítico y valores positivos. Al fin y al cabo, son “las construcciones que somos capaces de hacer, partiendo del nivel de desarrollo y de las experiencias acumuladas, lo que nos convierte en personas” (Navarro Olmos, 1993: 21). Las piezas, en sí mismas, no son más que herramientas, por lo que la ausencia de conocimientos previos y la escisión de metas que las respalden reduce considerablemente las posibilidades de que acaben asistiendo cualquier tipo de dinámica con carácter didáctico.

6.1.3 Construccionismo: del constructo a la creación

Si bien es cierto que el enfoque constructivista encierra un enorme potencial y cuenta con una muy extendida aceptación, parece inevitable indicar que, como soporte de la alfabetización transmediática, presenta una importante limitación. Al fundamentarse en los “subsumidores” o “conceptos subsumidores” (Ausubel,

1968), posibilita una progresión del aprendizaje basada en constructos, que no pueden desprenderse de su naturaleza conceptual, con independencia de que puedan ser depositarios de aplicaciones prácticas que adquieren sentido, precisamente, a partir de la compartición de significados por parte de cada aprendiz con aquellos otros con los que se relaciona. Así, requiere de una progresión hacia nuevos niveles de desarrollo, continuada y fundamentada en la motivación, para lo cual es necesario que las actividades que se vayan realizando sean reveladoras (Penalva Buitrago, 2008). Sin embargo, el mayor desafío que entraña el constructivismo no tiene tanto que ver con aspectos motivacionales o de permanencia como con el hecho de que no posibilita una materialización visible de aquellos conocimientos construidos en la mente del discente.

El construccionismo comparte el enfoque sobre el aprendizaje propio del constructivismo, basado en la ‘construcción de estructuras de conocimiento’ a través de una internalización progresiva de las acciones [...], lo cual sucede especialmente en aquel contexto en el que el aprendiz está comprometido conscientemente con la construcción de una entidad pública, sea éste un castillo de arena en la playa o una teoría del universo (Harel y Papert, 1991: 1).

Así, con independencia de qué se trate, se requiere que sea una construcción manifiesta, dado que el construccionismo contempla el modo en que “las ideas toman forma y se transforman cuando son expresadas a través de diferentes medios, cuando son actualizadas en contextos particulares, cuando son ejercitadas por mentes individuales” (Ackermann, 2001: 4). El gran cambio con respecto al constructivismo reside, por tanto, en el paso de la idea a su materialización, superando así la barrera que implica la interiorización constructivista y haciendo visible el modo en que se estructura un determinado conocimiento. Es por todo ello que se considera que dichas materializaciones son, de algún modo, creaciones –a pesar de que, en muchos casos, no resulten inéditas sino más bien resultado de la configuración de nuevas formas a partir de fragmentos ajenos–. De cualquier manera, lo que diferencia el enfoque de Papert (1991) respecto al de Piaget (1974) es, siguiendo a Ackermann (2001: 8), que el primero “llama nuestra atención sobre el hecho de ‘sumergirnos’ en las situaciones en lugar de observarlas desde la

distancia [...]. Llegar a ser uno con el fenómeno de estudio es, bajo su perspectiva, clave para el aprendizaje”.

El construccionismo aboga por convertir al alumno en una suerte de constructor maestro para que, al igual que el personaje protagonista de *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), alcance sus propias creaciones activando los conocimientos adquiridos a través de procesos instruccionales –representados bajo la forma de los planos de construcción y, sobre todo, de las distintas experiencias vividas fuera del espacio formal de trabajo. Al fin y al cabo, Emmet –y, por extensión, Finn, el niño humano que se proyecta en esta mini-figura–, representa la posibilidad de alterar las reglas del juego y devolver los valores más valiosos al *system of play* de esa metrópolis creada íntegramente con piezas de LEGO. De esta metáfora que puede extraerse del largometraje, se desprende la necesidad de otorgar un rol protagonista a los más jóvenes, tanto en lo que respecta a su aprendizaje como al resto de tareas que éstos desarrollan a diario, haciendo posible que la enseñanza resulte significativa, permitiendo al alumno “poner en juego su particular ‘cosmovisión’” para así “participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento” y lograr que el currículum sea “producido democráticamente por los alumnos que conviven y participan en el aula” (Penalva Buitrago, 2008: 49).

Con todo ello, el modelo debe implementar prácticas que, desde este enfoque pedagógico, pongan en valor la subjetividad de los estudiantes, favorezcan un aprendizaje constructivista y estimulen la inteligencia colectiva. En este sentido, y desde su condición de profesor de Historia de la Educación, Penalva Buitrago (2008) sostiene la siguiente afirmación:

La pedagogía no puede consistir en un “instrumento” de transmisión de “conocimiento objetivo”, sino que, por el contrario, debe ser *el momento* de la toma en conciencia de que el conocimiento es fundamentalmente “construcción social” por parte de la ideología dominante. La escuela es, pues, el *lugar* –privilegiado– de la construcción de significación; la pedagogía, el *momento* –privilegiado– de la construcción de significados. (Penalva Buitrago, 2008: 61)

De este modo, parece obvio que esos momentos privilegiados pueden –y deben– darse no solo en la escuela sino también en otros lugares en los que se

producen esos constructos que atienden a la extensa fenomenología producida por agentes distintos a los profesores y tutores, aunque tan influyentes o incluso más que éstos. En este sentido, los espacios de afinidad no deben ser pensados en términos estrictamente formales, sino que tienen que contemplar también los no-formales e informales, puesto que la construcción de significados se produce a través de todos ellos. Al fin y al cabo, el alumno que debería formarse a través de estas perspectivas debería ser una persona capacitada para afrontar su realidad diaria, por lo que debería enseñarse a los discentes “a resolver rutinariamente los problemas rutinarios, a resolver creativamente los problemas creativos, y a distinguir adecuadamente unos de otros” (Marina y Marina, 2013: 23). Así, unido a la combinación de enfoques instruccionales con otros más abiertos, resulta fundamental activar las prácticas deseadas con el respaldo de las tecnologías, sin sacrificar su verdadera razón de ser, sino, por el contrario, cambiando su forma de representación para aumentar su alcance y repercusión.

El profesor emérito de la Universidad de Alaska y experto en tecnologías educativas Jason Ohler, considera que, puesto que “los estudiantes gozan del privilegio de disponer de tiempo y de comunidades de aprendizaje informal bien desarrolladas que les ayudan a estar al tanto de los últimos y más importantes acontecimientos en el mundo de la tecnología”, lo importante es que “los profesores sean gestores avanzados de los talentos, el tiempo y la productividad de sus estudiantes. Deben ser un guía cercano más que un mago de la técnica” (Ohler, 2013: 15). Sucede así porque el interés ya no se centra “en las herramientas o en los medios, sino en el sentido que adquiere la expresión, la producción y el consumo del contenido en sí mismo” (Ciastellardi y Di Rosario, 2015: 10).

Las características de su intervención, los recursos que utiliza, las tareas que propone, dejan un mayor o menor margen a la actividad mental constructiva del alumno, de tal modo que, el que los alumnos aprendan más o menos significativamente depende de la calidad de los mecanismos de influencia educativa que utiliza el profesor. (Navarro Olmos, 1993: 25)

De igual forma, los académicos expertos en educación, Juan Silva, Paloma Miranda, Mercè Gisbert, Julia Morales y Alicia Onetto, subrayan la relevancia que posee la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación más recientes en los contextos de aprendizaje formales e informales, puesto que es en

éstos últimos “donde los procesos de aprendizaje trascienden el espacio y el tiempo, al no ser monopolio de las instituciones educativas” (Silva, Miranda, Gisbert, Morales y Onetto, 2016: 56).

En respuesta a estas necesidades señaladas, podría considerarse que “la narrativa transmedia es la forma estética ideal para la era de inteligencia colectiva” (Jenkins, 2007)¹¹². Su clara apuesta por la participación y la co-creación convierte la transmedialidad en una característica fundamental de las prácticas del presente, capaz de apoyarse en el desarrollo progresivo, tanto cooperativo como colaborativo.

Los alumnos han estado transmediando textos durante décadas, como cuando los profesores les han invitado a escribir poemas para expresar sus ideas o imágenes mentales, o a utilizar el arte, la música o las obras de teatro para volver a contar libros o historias. En el mundo digital actual, la transmediación ha cosechado una atención renovada en el aula, dado que las tecnologías digitales han aumentado, exponencialmente, el acceso de los alumnos a los productos transmediales. (Conner-Zachocki, 2015: 87)

La familiaridad cada vez mayor con las estrategias transmediales implica un sentido creciente de infinitud de tendencias de consumo coordinado a través de múltiples contenidos y plataformas, lo cual no solo demuestra el potencial de estos fenómenos sino que allana el terreno para su uso con fines educativos, planteando tareas apoyadas en aspectos narrativos y ficcionales pero orientadas a la adquisición de conocimientos y aptitudes de gran valor.

6.1.4 Valor transmedial del *storytelling* y de los *storyworlds*

A lo largo del presente trabajo se ha puesto en evidencia, a través de las ideas de figuras representativas procedentes de diversos ámbitos, el gran valor que poseen el *storytelling* y los *storyworlds* a la hora de alfabetizar. Muchas de las ideas que se han ido aportando a este respecto podrían ser resumidas en la siguiente afirmación: “las comunidades de aprendizaje son fundamentalmente comunidades de narración. Las historias impregnan nuestro tejido social y tienen

¹¹² http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html

como función primaria enseñar a otros, ya sea formal o informalmente” (Ohler, 2013: 7). Así, puesto que las audiencias contemporáneas se encuentran ya bastante alejadas del perfil *media-centered* y, por el contrario, se ven cada vez más definidas por el calificativo *narrative-centered*, resulta obvia la necesidad de atender a los tránsitos de las ficciones a través de los medios, medios que mantienen en muchos casos su especificidad por el modo en que acogen y enaltecen precisamente los contenidos a los que dan soporte.

A este respecto, y con el objetivo de incorporar estos aspectos en el modelo, debe establecerse una diferenciación entre la *serialización* y la *franquiciación*, puesto que la primera implica la continuidad en términos narrativos –conectando así con el *transmedia storytelling*–, mientras que la segunda puede aplicarse a la expansión de una marca, por lo que no requiere que exista un valor narrativo –pudiendo ser únicamente *transmedia*–, como sucede con el *merchandising*, que puede ser, sin embargo, una herramienta de gran valor a la hora de potenciar la narrativización. De estos dos fenómenos, el que realmente concierne al presente modelo es el primero, relativo a la narración transmediática, con independencia de que se pueda ver asistido desde una perspectiva publicitaria o promocional por formas de transmediación que prescindan de *storytelling* en el sentido más estricto del término. Sin embargo, conviene puntualizar que las piezas asociadas a *transmedial worlds*, aunque únicamente acojan algunos de los componentes de los mundos o universos transmedia que representan, remiten al *storytelling* que se desprende de ellos, por lo que no pueden ser consideradas una mera maniobra mercadotécnica. Por consiguiente, tanto las narrativas transmedia que se hallan tan perfectamente definidas que permiten trazar un mapa en el que se muestren las piezas que las conforman y la relaciones existentes entre ellas –tales como la serie televisiva *El Ministerio del Tiempo* (La 1, 2015–), como los mundos transmediales que convierten la indefinición de sus límites en su principal valor –de los que pueden ser buenos ejemplos los universos expandidos de Star Wars o Marvel–, son referentes muy valiosos de cara a generar el modelo de alfabetización transmediática. Estas narrativas y mundos transmediales, tal y como se expuso en el Capítulo 1, se hallan tan estrechamente interrelacionados que Thon (2016), considerando que requieren una denominación más global, sugiere el término *transmedial entertainment franchises*; concepto que, por otra parte, aúna las principales ideas exploradas y asociadas a lo largo del trabajo.

Al aplicar este tipo de estrategias narrativas al modelo, tanto las prácticas de corte constructivista como aquellas que alcanzan un enfoque construccionista han de ser apoyadas por tres fenómenos pertenecientes al ámbito transmediático: la *negative capability* (Long, 2007), el *validation effect* (Smith, 2009) y la *additive comprehension* (Mittel, 2009). De alguna manera, entre ellos se puede establecer una cierta relación de causa-efecto, puesto que la existencia de huecos que rellenar –*negative capability*– repercute en la ideación de hipótesis acerca de aquello que no se ha dado a conocer, pudiendo comprobar que se estaba en lo cierto o que la realidad era otra –*validation effect*–, y verificándose finalmente la tesis o generándose una diferente –*additive comprehension*–.

En el ámbito educativo ha de transmitirse la idea de que hay mucho por aprender, y despertar el interés por completar esas carencias que el propio alumno identifica, animándole a establecer sus propias hipótesis, a comprobar sus aciertos y errores, y, finalmente, a sentirse recompensado con la adquisición de un mayor y mejor conocimiento.

Un texto es inagotable, por lo que entendemos que lo que sabemos de un texto nunca nos permite conocerlo todo acerca de él, ni tampoco hace posible que creamos que nuestra relación con el texto o con su autor ha concluido por completo. (Burt, 2014: 272)

Como consecuencia de la presunción de inagotabilidad narrativa que se le atribuye a los textos, así como a la ausencia de límites que puede desencadenar el tránsito a través de ellos, debe alentarse en los discentes una suerte de *archaeology*, conformando una búsqueda pretendida de determinados aspectos, o de *discovering*, desplazándoles al encuentro de un hallazgo más bien casual. Para comprender mejor las diferencias entre estos dos tipos de experiencias, puede resultar útil pensar en dos célebres obras cinematográficas auspiciadas por Steven Spielberg: la saga de Indiana Jones, cuyas cuatro entregas dirigió, y *Los Goonies* (*The Goonies*, Richard Donner, 1985), filme que produjo a partir de una idea propia que guionizó el también célebre cineasta Chris Columbus.

En tres de las películas que conforman la tetralogía de aventuras, el doctor Jones ha de encontrar reliquias como el Arca de la Alianza –*Indiana Jones: En busca del Arca perdida* (*Indiana Jones: Raiders of the Lost Ark*, Steven Spielberg, 1989)–, el Santo Grial –*Indiana Jones y la última cruzada* (*Indiana Jones and the last crusade*,

Steven Spielberg, 1981)–y la Calavera de Cristal de Akator –*Indiana Jones y el reino de la calavera de cristal (Indiana Jones and the kingdom of the crystal skull, Steven Spielberg, 2008)*–, convirtiéndose así en un incursor al que encomiendan encontrar objetos específicos. Por el contrario, en *Los Goonies (The Goonies, Richard Donner, 1985)* la búsqueda del tesoro se produce por casualidad, motivada por el hallazgo de un mapa por parte de los jóvenes protagonistas.

Esta diferenciación resulta fundamental debido a que en el modelo pueden adoptarse ambos enfoques, otorgando al docente el rol de suministrador de directrices o convirtiéndolo en un mediador que supervisa la propia búsqueda que llevan a cabo los estudiantes. En cualquiera de los dos casos, lejos de ser un aspecto más del proyecto, la búsqueda se convierte en una dinámica requerida para posibilitar que se lleve a cabo un proceso gratificante –como el que viven los protagonistas de *Los Goonies*, para los que la aventura vivida es, sin duda, el mejor tesoro con el que podrían haber soñado– y se alcance un fin satisfactorio –tal y como sucede al final de las películas de Indiana Jones, en las que se obtiene la pieza deseada–. De esta manera, puede incrementarse la predisposición de los participantes a compartir los conocimientos atesorados. De hecho, precisamente en la saga del arqueólogo más reconocido de la historia del cine, los hallazgos son entregados a museos para que estén a disposición de todo el mundo. Así lo manifiesta en la tercera entrega el joven Henry Jones Jr. cuando los caza-tesoros le arrebatan la Cruz de Coronado y grita “¡Debería estar en un museo!”, destino que consigue darle tras recuperarla años más tarde y entregarla al museo de Marcus Brody. Esta historia pone de relieve las premisas y valores destacados con anterioridad, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje no deja de ser una aventura que los discentes experimentan de forma más o menos directa, implicándose en distinto grado a lo largo de la misma y enriqueciéndose de lo vivido con anterioridad.

El planteamiento anterior convierte al “consumidor implícito” (Scolari, 2009) propio de los mundos de ficción en lo que podría denominarse un “alumno implícito” que, al igual que el *viewer/user/player*, se proyecta en los personajes protagonistas de las ficciones que consume. A través de este tipo de estrategias, debe intentarse activar la identificación, mecanismo a través del cual “los miembros de la audiencia experimentan la recepción y la interpretación de un

texto desde dentro, como si los eventos les estuviesen sucediendo a ellos” (Cohen, 2001: 245). Tal y como sigue afirmando Jonathan Cohen (2001), profesor de la Universidad de Haifa, la identificación de los públicos jóvenes con personajes mediáticos puede ser muy útil para alentar la imaginación y encontrar en los mundos ficcionales experiencias de las que extraer aprendizajes valiosos de muy distinto tipo. Muchos de estos aprendizajes son especialmente relevantes en el sentido de que se producen en un contexto comunitario, formando a los sujetos para que pongan en relación su propio *yo* –el *self*, como lo denomina Mead (1934)– con el de los demás integrantes de los grupos en los que desarrollan sus distintas actividades.

Partiendo de que las prácticas que se llevan a cabo pretenden ser puestas en relación con universos de ficción inexistentes pero dotados de conexiones con la realidad real de los participantes, el modelo debe atender a las simulaciones y los mundos posibles (Albaladejo Mayordomo, 1998; Doležel, 1999), contemplando la relación entre lo *What is* y lo *What if?* –como se llamaba en anteriores capítulos a estos fenómenos–, sin perder de vista lo canónico y lo apócrifo. Sucede de este modo porque, tan importante como que los discentes comprendan de qué manera están configurados los hechos –pertenezcan éstos a la esfera de lo real o estén vinculados a lo ficcional–, lo es que puedan imaginar otros posibles, siendo en todo momento capaces de diferenciar entre unos y otros.

Por todo ello, parece obvio que las estrategias transmediáticas han de actuar como catalizador del modelo, aunque apoyadas, además de por estos enfoques, por una metodología que permita la fijación y temporalización de tareas a llevar a cabo, apoyándolos en narraciones y mundos transmediales, tal y como hace posible el llamado aprendizaje basado en tareas o *task-based learning* (TBL).

6.1.5 *Task-based learning* (TBL)

Como cierre de este bloque centrado en los aspectos sobre los que se construye el modelo de *transmedia literacy*, se realiza a continuación una aproximación al “aprendizaje basado en tareas” o “ABT” (Nunan, 1989, 2004; Crookes y Gass, 1993; Skehan, 2001; Ellis, 2003; Willis y Willis, 2007) por considerarlo fundamental para la satisfactoria consecución de dicho fin en consonancia con el *transmedia storytelling*. Además de resultar enormemente útil

en ámbitos muy heterogéneos por motivos ya señalados, la narración transmediática se presenta como una herramienta de excepcional valor para la puesta en práctica del llamado “*edutainment*” o “*edutenimiento*”, combinación de los términos “educación” y “entretenimiento”, que denomina el uso con fines didácticos de productos propios del ámbito del entretenimiento (Bartolomé, 2007). Así, aplicado a este tipo de narraciones, resulta especialmente interesante, en tanto que puede ser utilizado para transmitir conocimientos académicos por medio de piezas ficcionales y mecánicas de juego. Para ello, se hace necesario que la experiencia se base en un relato –o, mejor dicho, en una serie de pequeños relatos que conforman una misma aventura–, de manera que el hilo conductor de la propuesta sea el *storytelling*, basado en un universo ficcional que despierte el interés de los discentes y, como consecuencia, aumente su motivación y su deseo de participar de la experiencia.

El aprendizaje basado en tareas (ABT) o *task-based learning* (TBL) proporciona a los profesores orientaciones metodológicas que pueden ser usadas en aula para apoyar la enseñanza de los contenidos que conforman las distintas materias curriculares, por lo que el uso de historias ficcionales que se despliegan a lo largo de los proyectos diseñados e implementados puede satisfacer, además de la función lúdica intrínseca a su propia naturaleza narrativa, una importantísima labor didáctica. Así, partiendo de esta metodología, los docentes pueden erigir proyectos de naturaleza mediática –basados tanto en soportes y contenidos audiovisuales tradicionales– como plataforma central de la experiencia, guiando a través de ella a los estudiantes, proporcionándoles las reglas que rigen su desarrollo, indicándoles los objetivos que han de alcanzar y suministrándoles las pistas migratorias que les conduzcan hacia las distintas plataformas que dan soporte a las tareas que han de resolver. Por este motivo, aunque “se hace necesario que el profesor actúe como facilitador” (Gros, 2007: 47), el papel del docente, tal y como afirma Carrió (2007: 2), “queda relegado a coordinar y completar el aprendizaje, pero deja de ser la parte central para asumir un papel periférico”. La solución de las tareas, por consiguiente, depende de la implicación por parte de los estudiantes, que adquieren un notable protagonismo en su proceso de aprendizaje.

A pesar de ser un enfoque metodológico distinto al denominado “aprendizaje basado en problemas” (*Problem-based Learning* o PBL) (Torp y Sage,

1998; Savery y Duffy, 2001; Allen y Tanner, 2003; Downing, Kwong, Chan, Lam, y Downing, 2009) guarda una cierta relación con éste en la medida en que el marcado componente creativo intrínseco al ABT aspira a lograr no solo que los estudiantes resuelvan tareas basadas en aspectos ficcionales –especialmente, cuando tras ellas subyace un trasfondo narrativo que organiza y da sentido a sus enfoques y fines– y a menudo excesivamente centradas en cuestiones de contenido, sino también a que éstas conecten con problemas que posean correspondencias evidentes con la realidad y que otorguen gran relevancia no solo al contenido sino también al aspecto estructural y procedimental, acercando así ambos enfoques y dando consistencia a la afirmación de Marina y Marina (2013: 14) de que “toda actividad creadora, de cualquier nivel, puede considerarse la solución a un problema”. Con ello, estas actividades que se presentan bajo la forma de tareas han de reunir unas características que las hagan útiles.

Tal y como afirman Dave Willis y Jane Willis (2007) al asentar las bases del *task-based learning* y *task-based teaching*, las tareas, que deben captar el interés del alumnado y centrarse principalmente en el contenido, han de ser implementadas del siguiente modo: decidiendo si con ellas se desea alcanzar objetivos concretos, estableciendo la relación existente entre el éxito de la tarea y la obtención de resultados, y fijando su grado de relación con el mundo real. Aunque aplican estas ideas al ámbito de la lingüística –que es el que les ocupa–, esta metodología resulta extrapolable a otros ámbitos en la medida en que conecta los principios teóricos del constructivismo, el diseño instruccional y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Savery y Duffy, 2001), lo que no hace sino que dar sentido a su uso a la hora de diseñar el modelo de *transmedia literacy*.

El aprendizaje basado en tareas respalda el modelo de alfabetización transmediática, buscando introducir en él, fundamentalmente, aquello que lo caracteriza de forma más marcada: la necesidad de que el alumno busque soluciones a una cuestión planteada, adoptando un rol proactivo y aprendiendo a través del propio proceso. Al otorgar un rol protagonista al discente durante su proceso de aprendizaje, se logra responsabilizarle de una serie de actividades que, una vez superadas, le permitan sentir que los aciertos y desaciertos de los resultados obtenidos son fruto de su trabajo. Sin embargo, para que este enfoque resulte exitoso, “es necesario que los profesores diseñen e implementen tareas con un nivel de dificultad apropiado al perfil de sus alumnos, de manera que éstos se

comprometan con las tareas propuestas y puedan aprender correctamente a través de los materiales proporcionados” (Calvert y Sheen, 2015: 227). De este modo, se les hace conscientes del modo en que su intervención resulta valiosa para sí mismos, en el sentido en que les permite consolidar conocimientos y aptitudes, y también para otros, pues sus contribuciones resultan interesantes para la comunidad de la que forman parte, especialmente cuando desde ese grupo se están trabajando aspectos concretos que convierten ese contexto en un espacio de afinidad.

Este último aspecto no es casual, ya que lograr conformar espacios de afinidad se convierte en una de las primeras necesidades a la hora de poder implementar un modelo de alfabetización como el que aquí se presenta. Mientras que en otros tipos de *literacies* la compartición de unas mismas inquietudes no resulta imprescindible, en la transmediática se convierte en un requerimiento. La red que se conforma entre los distintos participantes –docentes y discentes, así como personas ajenas al centro educativo como las propias familias e incluso las comunidades de fans– depende en gran medida del sentimiento de pertenencia a una comunidad con la que comparten unos mismos intereses. Sin embargo, esto último no se traduce en que los discentes participantes tengan que ser fans cuando acceden al proyecto, sino que, a través de las prácticas llevadas a cabo, pueden ir adoptando una mayor implicación de forma progresiva.

Para comprender mejor en qué sentido la transmediación de proyectos educativos debe ponerse en relación con la metodología descrita, ha de acudirse a las llamadas 4 C’s que prestigiosos investigadores en innovación educativa señalan como elementos fundamentales en la formación de los discentes del siglo XXI, y que corresponden a los siguientes aspectos: el pensamiento crítico (*critical thinking*), la comunicación (*communication*), la colaboración (*collaboration*) y la creatividad (*creativity*). Resulta imprescindible formar a los estudiantes en ellos, permitiéndoles adquirir las siguientes habilidades, que se aúnan bajo el calificativo de *deep learning proficiencies* (competencias de aprendizaje profundo). El Catalina Foothills School District (CFSD) de Tucson (Arizona), que ha ido recogiendo en los informes publicados a lo largo de los últimos años las cuatro competencias base (4C’s) que se asocian al aprendizaje basado en problemas o PBL, propone la actualización del modelo a través de la adhesión de nuevos aspectos. En su plan estratégico *Envision21: Deep Learning* (2015), añade una nueva

competencia –la *ciudadanía*– e incorpora igualmente otro factor –el *pensamiento sistémico*– que, más que ser una competencia autónoma, subyace a lo largo de todo el modelo, proporcionando un particular enfoque bajo el que se organizan las demás competencias y que interviene en la totalidad de áreas de actuación.

Tabla 7. Las 4 C's de los discentes del siglo XXI

Competencias (4 Cs)	Áreas de actuación DLP	Competencias DLP (5Cs + s)
Pensamiento crítico	Información y descubrimiento Análisis e interpretación Razonamiento Solución de problemas Auto-regulación y reflexión	Ciudadanía + Pensamiento crítico + Colaboración + Creatividad + (Pensamiento sistémico)
Comunicación	Adhesión a conversaciones y discusiones Uso de las herramientas comunicativas del s. XXI Escucha activa Convenciones comunicativas Auto-regulación y reflexión	
Colaboración	Liderazgo e iniciativa Cooperación y flexibilidad Responsabilidad y productividad Sensibilidad Auto-regulación y reflexión	
Creatividad	Generación de ideas Diseño y mejora de ideas Apertura y ánimo para explorar Trabajo creativo junto a otros Producción e innovación creativa Auto-regulación y reflexión	

Fuente: Elaboración propia a partir de las rúbricas de Catalina Foothills School District

Así, si bien es cierto que todas las competencias recogidas en esta propuesta se hallan interrelacionadas y se complementan entre sí, las dos nuevas incorporaciones obligan a pensar este tipo de aprendizaje a la luz de esos factores

tan relevantes. El aprendizaje profundo defendido se fundamenta en la formación de una ciudadanía preparada para afrontar los retos del presente, una ciudadanía que debe desarrollar su actividad concibiendo el mundo que habita como una compleja red en la que convergen infinitud de prácticas, procedimientos y enfoques. El *deep learning* busca alcanzar soluciones, considerando en todo momento los distintos elementos y sus interrelaciones dentro de ese sistema, y partiendo del hecho de que el sujeto construye a partir de la realidad observada, imprimiendo su propia subjetividad.

La intervención activa de los sujetos que defiende el Catalina Foothills School District está condicionada por la concepción de éstos como espectadores/usuarios/jugadores, a la luz de las distintas transformaciones producidas en el ámbito mediático a lo largo de la última década. No es de extrañar, por tanto, que cuando Amanda Lotz instauró el término "*post-network era*" para definir el surgimiento de nuevas cadenas televisivas que reducían la hegemonía de los grandes canales hasta entonces reinantes, hablase de 5 Cs o características que determinarían los procesos de consumo mediático resultantes: elección, control, pertinencia, customización y comunidad (Lotz, 2007: 245). Estas cinco características pueden ser vinculadas a las habilidades que se espera inculcar en los públicos más jóvenes, en la medida en que se hace necesario favorecer su acceso a la información y el conocimiento a través de múltiples canales y contenidos –elección–, formarles para que sean capaces de gestionar el consumo llevado a cabo –control–, ayudarles a determinar qué prácticas son relevantes y convenientes –pertinencia–, y asistirles para que puedan acomodarlas a sus necesidades e intereses –customización– y compartirlas con sus semejantes –comunidad–.

En definitiva, el *storytelling* no se reduce a una mera estrategia basada en proporcionar informaciones inéditas y valiosas que permitan completar la narración, sino que contribuye enormemente a que el proyecto adquiera una mayor complejidad, abarcando competencias fundamentales y de muy distinta índole, y apostando como consecuencia por una formación humana y un aprendizaje íntegros.

6.2 PRINCIPIOS DE LA *TRANSMEDIA LITERACY*

Atendiendo a los aspectos descritos, y manteniendo como fondo subyacente de toda la propuesta las perspectivas del constructivismo, el construccionismo y el aprendizaje basado en tareas, el modelo de alfabetización transmediática que se diseña tiene en cuenta una serie de aspectos que actúan tanto como impulsores como barreras. Es lógico que así suceda dado que, presentados bajo la forma de premisas que han de cumplirse para que se dé un correcto funcionamiento del modelo, los principios actúan como condicionantes de la experiencia que se pretende llevar a cabo, tanto desde un punto estrictamente didáctico como desde otros inherentes a este fin. Sin duda alguna, la capacidad del profesorado para transmedializar su práctica docente se convierte en un aspecto fundamental a este respecto, puesto que su formación e implicación pueden constituir importantes ventajas o, por el contrario, grandes trabas para la correcta implementación del modelo, salvando el abismo que existe muchas veces entre docentes y discentes.

Este contraste de generaciones entre el profesorado y los alumnos, la exigencia del desarrollo de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria –sobre todo la competencia digital–, el cambio y la adaptación a las nuevas habilidades sociales que tienen que ver con el uso de las tecnologías y las necesidades de nuevos aprendizajes para una sociedad cambiante, hacen que nos preguntemos sobre la preparación del profesorado actual para liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la Generación Z. (Fernández y Fernández, 2016: 98)

De esta cita se deduce nuevamente que, tan importante como identificar las verdaderas necesidades del alumnado con el firme objetivo de darles respuesta a través de prácticas lo más certeras y útiles posibles, es capacitar al profesorado para que aplique correctamente las distintas estrategias a su disposición en la transmisión de conocimientos y la inculcación de habilidades. En este sentido, resulta fundamental tener en consideración tres factores principales: la indiscutible presencia de las narraciones en los distintos ámbitos que conforman las sociedades del presente, que se expanden a través de múltiples modos y medios; la urgencia de transmedializar cualquier proceso comunicativo con el fin de que supere una especificidad del medio que pueda limitarlo y reducir su

eficacia; y el esfuerzo creciente que se está realizando desde diferentes esferas por crear productos de muy distinta naturaleza –informativos, formativos, educativos, de entretenimiento, culturales, promocionales...– conformados por distintas piezas que, puestas en interrelación, ofrezcan soluciones desde un punto de vista didáctico, comercial o lúdico. Aunque los aspectos reseñados serán desarrollados en los siguientes epígrafes, merece la pena detenerse en éste último, en la medida en que dota de un sentido especial al diseño del modelo planteado.

La implementación de los distintos aspectos señalados en el primer epígrafe de este capítulo puede verse enormemente beneficiada al concebir cualquier proyecto como una campaña transmedia que emplee estrategias similares a aquellas de las que se hace uso en los ámbitos de la ficción o la publicidad, aunque aplicándolas a la educación. A la profesora Elaine Raybourn, considerada previamente en estas páginas una de las más destacadas investigadoras del *transmedia learning*, se le atribuye igualmente el mérito de poner en relación las campañas transmedia con proyectos de naturaleza educativa.

El uso de campañas de aprendizaje transmedia para la formación y el aprendizaje es una aproximación de vanguardia que puede ayudar al refuerzo de la retención, la remediación y el conocimiento porque, al igual que sucede con Star Wars, los aprendices pueden acceder a contenidos a su propio ritmo, en cualquier momento y en cualquier lugar. Utilizando estrategias de campaña de aprendizaje transmedia, los elementos integradores de una narrativa formativa se dispersan sistemáticamente a través de múltiples canales de distribución con el propósito de crear una experiencia de aprendizaje unificada y coordinada. Idealmente, cada medio realiza su propia contribución a la totalidad de la narración que se despliega. De este modo, el diseño de un aprendizaje transmedia es afín al diseño de un sistema de experiencias que transmite mensajes comunicativos consistentes. (Raybourn, 2013: 3)

En esta cita se ponen en valor los principios fundamentales del transmedia, tal y como lo entienden los autores que acuñaron el término hace poco más de una década y que lo han ido definiendo hasta el presente, acomodándolo a las distintas transformaciones y, a un mismo tiempo, encaminándolo hacia modelos que sirvan para cambiar, a través de sus mecánicas, las dinámicas sociales.

Partiendo de esos mismos principios, Raybourn (2013) presenta las campañas transmedia como una gran oportunidad en el ámbito educativo, que permiten llevar a cabo un consumo trascendente de fragmentos dispersos que han de ser hallados y accedidos, convirtiendo así el propio proceso en algo tan valioso como el logro de los fines. Se trata de un enfoque al que ha dado continuidad, enriqueciéndolo y consolidándolo, tal y como demuestra su intervención en el Congreso MODSIM World 2016, prestigioso lugar de encuentro de expertos procedentes de muy distintas disciplinas para el intercambio de enfoques relacionados con la creación de modelos y simulaciones aplicables a campos relativos a la educación y la formación. A través de una comunicación titulada “A Metaphor for Immersive Environments: Learning Experience Design Challenges and Opportunities”¹¹³, en la que pone en valor la interacción, la narración, la cultura emergente y el emplazamiento como elementos que han de ser tenidos en cuenta en cualquier práctica educativa contemporánea, Raybourn (2016) defiende la construcción de conocimiento a través de nuevas formas de trabajar la narración.

La “construcción social narrativa” es la creación, por parte de un grupo de personas, de estructuras sistemáticas y coherentes con el fin de organizar el conocimiento compartido y el desarrollo de conocimiento futuro. Aunque el objetivo de la construcción social narrativa es aplicable a casi todas las formas de trabajo colaborativo informacional, el énfasis en la narrativa como una construcción social es particularmente relevante en el diseño de experiencias de aprendizaje. (Raybourn: 2016: 3)

De este modo, tal y como se defendió en epígrafes anteriores, se corrobora de nuevo en palabras de esta prestigiosa investigadora el papel fundamental que juegan las narraciones en los procesos de aprendizaje. Y, del mismo modo, se legitima el hecho de que la alfabetización transmedia ha de apoyarse en las narraciones y los mundos ficcionales para lograr inculcar aquellos conocimientos y competencias que se hacen necesarios en el mundo real pero que pueden ser aprendidos y aprehendidos, respectivamente, a través de esos mundos

¹¹³http://www.modsimworld.org/papers/2016/Learning_Experience_Design_Challenges_and_Opportunities.pdf (Consulta: 23/11/2016)

imaginados, en los que pueden basarse prácticas muchas veces más ilustrativas y atrayentes que aquellas que se basan de forma exclusiva en la realidad.

A través de estos planteamientos, se busca aportar las claves necesarias para modificar el rol no solo de los de docentes sino también de los propios centros de enseñanza de los que forman parte, para lograr los objetivos que, como tecnólogo educativo, el profesor Manuel Area Moreira señala que deben alcanzar las nuevas políticas educativas:

Organizar el currículum en torno a competencias clave o básicas que deben desarrollar los estudiantes y reducir el enfoque logocentrista o enciclopedista que ha estado vigente hasta la fecha. [...] Reformular tanto la formación inicial como continua del profesorado de modo que se potencie en los mismos la adquisición de la competencia digital, así como la competencia pedagógica de uso de las TIC. [...] Potenciar el centro educativo, y no solo al profesor individual, como eje o unidad de cambio educativo con las TIC. [...] Desarrollar políticas destinadas al cambio de los materiales didácticos y escolares de forma que se reduzca el monopolio de los libros de texto en papel, y se potencien la creación y el uso de plataformas o entornos digitales de aprendizaje. [...] Finalmente, es necesario generar entornos online de comunicación entre el profesorado y la comunidad educativa. (Area, 2015: 187-188)

Estos objetivos, subyacentes en todo el planteamiento del modelo, son acogidos de manera especialmente significativa en los principios que se fijan a continuación. Ciertamente, en los capítulos 1 y 4 de este trabajo se establecieron una serie de principios relativos al *transmedia storytelling* (Jenkins, 2009) que se abordaron posteriormente desde una perspectiva educativa (Jenkins, 2010), buscando destacar los valores didácticos intrínsecos a los procesos de transmediación y conectar sus ejes de acción fundamentales a los enfoques pedagógicos que han conducido a este último capítulo. Sin embargo, con el fin de acomodarlos de forma satisfactoria al modelo, se hace necesario replantearlos nuevamente, atendiendo en este caso a las aportaciones que se desprenden de los aspectos teóricos, metodológicos y experienciales recogidos en esta última parte del trabajo. Es por ello que en este epígrafe se recogen los principios transmediáticos resultantes de la puesta en relación de los mencionados de los

Capítulos 1 y 4 –7 *principles revisited*– con los acuñados por Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, y Robison (2009), así como por Herr-Stephenson, Alper y Reilly (2013).

6.2.1 Principio 1: Navegación

La navegación implica el tránsito a través de diferentes medios que, concebidos como territorios con características propias a través de los que se da soporte a productos muy heterogéneos en contenido y forma, propician experiencias significativas. El tipo de navegación que, consecuentemente, se requiere para que exista una verdadera alfabetización transmedia, no es aquel que se limita al acceso a cada uno de los distintos soportes de forma independiente y descoordinada, sino aquel que permite establecer relaciones entre lo experimentado en cada uno de los lugares accedidos, para así hacer del recorrido un *continuum* que permita que su consumo se vea beneficiado de la convergencia mediática existente.

Los discentes deben aprender a buscar aquello que les interesa, sabiendo a qué lugares acudir, cómo moverse a través de las plataformas en las que se encuentra alojado el contenido, y de qué forma acceder a los materiales que parecen interesantes. Este primer principio acoge así competencias que implican el tránsito a través de plataformas y el hallazgo de materiales, constituyendo los primeros estadios de cara a la consecución de una experiencia de consumo transmediática. A este respecto, se ha de contemplar la búsqueda en dos sentidos: como proceso destinado a hallar algo que se conoce que existe (*seek*) y como proceso exploración que parte de la asunción de no saber a ciencia cierta qué puede encontrarse e, incluso, si puede encontrarse realmente (*search*). Dicha diferenciación no es caprichosa, sino que se presenta como fundamental a la hora de comprender de qué modo el consumidor alcanza –o no– el material requerido (*digging*¹¹⁴) o realiza un descubrimiento tan trascendente como inesperado (*discovering*).

¹¹⁴ El autor de esta investigación la considera una excavación porque guarda una estrecha relación con la *story archaeology* o “arqueología narrativa” que menciona Phillips

Un ejemplo muy interesante para comprender este principio puede ser el producto multimedia alojado en la web denominado *Gorgomancy*¹¹⁵, que acoge diversas creaciones del polifacético artista multimediático Chris Marker, como la miniserie *L'héritage de la chouette* (1989), la obra completa *Inmemory* (1997) o la pieza *Stopover in Dubaï* (2011), creada a partir de imágenes registradas con cámaras de seguridad. El conocimiento previo que se tenga de la web, así como del creador y su obra, resulta fundamental a la hora de determinar el tipo de experiencia que puede llegar a vivirse. No obstante, con independencia del grado de conocimiento que atesore el consumidor acerca de la figura y la obra de Chris Marker, se trata de una experiencia que busca, a través de su estructura laberíntica, fomentar la exploración de un terreno repleto de material de gran interés que, de hecho, aprovecha el fenómeno de la arqueología mediática para dotar a los contenidos de un valor añadido.

6.2.2 Principio 2: Inmersión

El segundo de los principios alude a la necesidad de lograr que los estudiantes se sientan parte de las prácticas llevadas a cabo, sumergiéndose en dinámicas que conecten los mundos ficcionales con su propia realidad. Parte de la creencia de que la fantasía es un estímulo de gran valor, que permite la adopción de roles a través de los que trasladarse a otras dimensiones y hacer posible la “suspensión de la incredulidad”. Este concepto, introducido a principios del XIX por el poeta inglés Coleridge, implica “conferir un sentido de realidad a aquello que sabemos que es irreal” (Britton, 1998: 15), lo cual encierra un gran valor no exento de cierto coste, en la medida en que requiere de una aceptación tanto de sus potencialidades como de los frenos que pueda comportar su consideración como algo poco práctico y útil.

La fantasía es un proceso psicológico poderoso que capacita a los seres humanos para crear nuevas ideas y conceptos en sus mentes construyendo a partir de otros existentes. [...] Al mismo tiempo, la preocupación por los

(2012), solo que sería más apropiado denominarla *content archaeology* o arqueología de contenido, pues la pieza puede no tener una naturaleza narrativa.

¹¹⁵ <http://gorgomancy.net/>

efectos potencialmente nocivos de los textos sobre los procesos mediados por la imaginación y la creatividad, en particular con respecto a los niños, tiene raíces en los primeros debates sobre la fantasía. Platón, en la antigua Grecia, por ejemplo, percibe que la fantasía, las imágenes y los mitos pueden ser fuerzas corruptas que desplazan la mente del pensamiento conceptual al mundo de ilusiones. La cultura impresa, ahora considerada valiosa para el desarrollo de la fantasía, fue atacada con dureza en el pasado por la misma razón. (Gotz, Lemish, Aidman y Moon, 2005: 3-4)

Conviene no perder de vista este último argumento, al hilo sobre todo de prácticas tan afectadas por estas reservas y ataques como las vinculadas al campo de lo videolúdico: videojuegos, en general, y realidad aumentada y virtual, en particular. Aunque en estos campos, indudablemente, la tecnología juega un papel fundamental como soporte de las experiencias, resulta fundamental que los públicos olviden el modo en que está mediatizado el contenido y se centren únicamente en él (Dalby, 2016: 112), de manera que pueda producirse una verdadera inmersión. De este modo, la simulación de esos entornos virtuales cobra sentido, precisamente, a través de la narración.

Aplicada a ámbitos relativos a la representación como el del teatro u otros relacionados con el *storytelling*, se convierte en un mecanismo muy valioso en el ámbito educativo, convirtiendo el aula –o cualquier otro espacio en que se desarrolle la actividad– en un espacio de relación, a partir de los elementos de una ficción reconocida y aceptada. Blumenthal y Xu (2012: 190) hablan de “*storyscape*” para denominar un modelo que representa “una aproximación franquicial al *transmedia storytelling* [cuyos] principios básicos incluyen la multimodalidad, la participación de los usuarios y, a menudo, una diferenciación difusa entre el mundo real y los mundos ficcionales”. Para estos autores, los distintos productos que conforman ese paisaje narrativo se vinculan a través de la mitología, el canon, los personajes y el género; cuatro conectores que permiten a los participantes “proyectar historias a través de medios no narrativos y entornos en experiencias mediáticas en tercera persona” (Blumenthal y Xu, 2012: 193). Sin embargo, la existencia de ese componente inmersivo no implica necesariamente que se posibilite la interacción, puesto que en muchos casos, pese al uso de tecnologías de última generación para posibilitar una modalidad de consumo

futurista, el contenido auspiciado no deja de ser un contenido mediático lineal “aumentado” para crear la sensación de que se forma parte de él aunque la capacidad de intervención que ofrezca sea mínima o nula.

6.2.3 Principio 3: Interacción

Siguiendo el ejemplo incluido en el principio de Inmersión, y aplicándolo concretamente a productos más convencionales que puedan encerrar un potencial educativo, se requiere que los discentes, una vez hayan accedido al producto, puedan moverse de manera satisfactoria a través de su infraestructura. Solo de este modo se hace posible que no intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje únicamente como receptores de conocimiento, sino que, por el contrario, interactúen a través de las distintas prácticas que se ponen a su alcance. De este modo, por medio de su participación activa, ellos mismos se constituyen parte fundamental de las distintas acciones llevadas a cabo y, en ocasiones incluso, condicionan el desarrollo de las mismas. Se trata de una interacción en el sentido más profundo del término: no solo una actuación limitada y concreta, en un instante pensado para que exista intervención, sino una completa y compleja, basada en la activación o dinamización de esas prácticas.

El rol protagonista que asumen los discentes permite el contacto directo con los contenidos y, lo más importante, con las propias mecánicas bajo las que éstos se ofrecen. La alfabetización que, desde este punto, atañe al presente principio, tiene que ver con la relación que se establece con plataformas mediáticas que incluyen potencialidades interactivas, permitiendo realizar un consumo más proactivo y una construcción de la experiencia dependiente de las elecciones realizadas. En consecuencia, la intervención derivada de él se produce, ante todo, dentro de cada soporte, entendido éste como un agente capaz de proporcionar actividades que realizar, seguimiento a lo largo del proceso y respuestas acordes a la intervención llevada a cabo a lo largo del mismo. Es importante señalar a este respecto que “la interacción del agente [virtual] con el estudiante no debe obstaculizar sus acciones sino darle las instrucciones necesarias para facilitar una satisfactoria resolución del problema planteado” (Kuk, Milentijević, Rančić y Spalević, 2012: 8053). Así, el discente ha de gozar del apoyo que le proporciona la herramienta, siendo capaz de desenvolverse dentro

de ella, reconociendo las opciones que le ofrece y acometiendo aquellas acciones que pueden acercarle a los fines deseados. Al fin y al cabo, la interactividad se ve definida por las acciones que pueden realizar los usuarios, por una parte, y los fines y consecuencias de dichas acciones, por el otro (Sims, 1997; Kennedy, 2004), lo que la convierte en un “mecanismo fundamental para la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades físicas y cognitivas” (Barker, 1994: 1) tan necesarias.

6.2.4 Principio 4: Lectura

La relación con el contenido que se produce a través de las distintas formas de interacción usuario-soporte desencadena el contacto con una gran diversidad de lenguajes, desde aquellos que poseen una naturaleza escrita, lineal y monomediática hasta aquellos otros que combinan diferentes códigos en un discurso multidireccional, multimediático e interactivo. Resulta necesario, por consiguiente, formar en la lectura de los distintos productos mediáticos que conforman el ecosistema contemporáneo, especialmente en aquella que concierne a productos que cuentan con una acogida y una repercusión tan importante como los de naturaleza audiovisual y videolúdica (Hobbs, 2010, 2013), los cuales, con sus muy distintas funciones –informativa, formativa, lúdica...–, han cambiado por completo la manera de participar del proceso comunicativo.

Como consecuencia de la pluralización masiva de formas en que la gente lee, los diversos tipos de textos disponibles para ser leídos y los propósitos de la lectura, podemos observar una masiva pluralización de los caminos disponibles. Cuando miramos a nuestro alrededor, vemos que en el escenario de lectura del siglo XXI [...] los lectores se encuentran constantemente en cruces de caminos, afrontando una desconcertante –o estimulante– variedad de opciones relativas a qué leer, cómo, a través de qué soportes, cómo documentar o archivar lo leído, con quién compartirlo (sincrónica o asincrónicamente) y cómo reconcebir la propia idea de lectura. (Hartman y Morsink, 2015: 75)

Surge así la necesidad de formar a los discentes en estas nuevas formas de lectura, ayudándoles a relacionarse de forma satisfactoria con los distintos textos.

Con ello, este principio remite al alfabetismo en su sentido más amplio y lo hace no por casualidad, puesto que si no se es capaz de comprender el mensaje que se trata de transmitir desde un medio, difícilmente se podrá ser depositario de aquello que éste pretende transferir. En este sentido, se ha de formar a los estudiantes no solo en la lectura de los distintos lenguajes de cada medio, sino también en una lectura entre soportes, capacitándoles en su puesta en relación de manera que los distintos mensajes acaben viéndose asociados y conformen un discurso que cobra sentido a partir de las distintas partes que lo conforman.

6.2.5 Principio 5: Asimilación

Si la lectura entraña reconocer y decodificar el mensaje, la asimilación va un paso más allá y entraña comprenderlo y ponerlo en relación con aquellos otros conocimientos que ya se poseen. Implica, por tanto, la capacidad de alcanzar verdaderamente el contenido y extraer su significación. Desde un punto de vista constructivista, tiene mucho que ver con los “conceptos subsumidores” que menciona Ausubel, pues cada nuevo conocimiento incorporado cobra sentido en relación a aquellos que ya formaban parte del sujeto, complementándolos, contradiciéndolos e incluso sustituyéndolos. En el anclaje de nuevas estructuras y contenidos, según González (2004: 118), “el uso de las tecnologías a partir de las narrativas digitales, no sólo está contribuyendo al uso artefactual, sino que a partir de su arquitectura posibilitan la asimilación y retención de información”.

Uno de los aspectos fundamentales a este respecto tiene que ver con el hecho de que “todas las interpretaciones humanas sobre el universo están sujetas a revisión o sustitución. Siempre existen construcciones alternativas” (Moreira, 1997: 22). Con el fin de convertir esta alteridad de interpretaciones en una ventaja en lugar de un inconveniente, se hace necesario ofrecer un enfoque en el que tengan cabida diferentes visiones sobre un mismo fenómeno, cada una de ellas con sus condicionantes. Al fin y al cabo, la asimilación se produce en su nivel más profundo cuando se da no solo una comprensión sino que se aprehende aquel conocimiento al que se ha accedido, haciéndolo de algún modo propio, viéndose incorporado como parte del sujeto y sirviéndole en el desarrollo de su actividad dentro y fuera del entorno escolar. Remarca así la necesidad de que los distintos principios no resulten transcendentales únicamente en el entorno escolar sino que,

por el contrario, se hagan especialmente importantes fuera de él, en el desempeño de toda actividad cotidiana.

De este modo se hará posible que los discentes relacionen todo aquello que sucede en el centro escolar con el mundo real y viceversa, incorporando en él aquello que viven fuera de los límites del contexto académico. Para ello resulta fundamental que se mueva a la acción, que lleven a cabo actuaciones que permitan dar un sentido práctico a aquello que, de otro modo, quedaría reducido a un plano teórico, carente de una praxis que lo haga realmente útil y convierta al alumno en un actor de pleno derecho.

6.2.6 Principio 6: Actuación

La actuación no es sino el modo en que los alumnos llevan a cabo diferentes acciones con el fin de hacer avanzar aquellas dinámicas de las que forman parte. Guarda una estrecha relación con la interactividad, pues implica igualmente una intervención, solo que en este caso esa intervención resulta ciertamente más activa y autónoma, viéndose movida más bien por motivaciones intrínsecas. Por el contrario, como se explicó con anterioridad, la interacción implica generalmente responder a aquello que se plantea, siguiendo las instrucciones proporcionadas y sin poder, normalmente, superar los límites propios del soporte o del contenido.

Así, mientras que la interacción se parecería a los videojuegos de tipo *quick time event* –en los que el jugador debe realizar un comando muy concreto en un momento señalado–, la actuación estaría más próxima a los pertenecientes a la categoría *sandbox* –los cuales se caracterizan, precisamente, por la libertad que ofrecen para llevar a cabo todo aquello que el jugador desea–. En ambos casos, sin embargo, el principio de inmersión juega un papel fundamental, actuando como un catalizador tanto de su motivación como, consecuentemente, de su deseo de implicarse en el proyecto.

Al hilo de esta distinción, y siguiendo a los profesores canadienses expertos en tecnologías interactivas Karen Tanenbaum y Joshua Tanenbaum, podría diferenciarse entre la *agency* como elección, en la que “los usuarios solo pueden actuar dentro de las posibilidades que han sido establecidas”, y la *agency* como libertad, en la que el usuario “está interesado principalmente en realizar

acciones y experimentar sus consecuencias” (Tanenbaum y Tanenbaum, 2009: 2). Bajo cualquiera de estas dos modalidades, que vienen a definir los dos extremos posibles en lo que a grado de actuación se refiere, se permite a los jugadores intervenir en los distintos entornos de juego como protagonistas –en mayor o menor medida– de las situaciones representadas.

En el ámbito escolar, estas perspectivas pueden ser aplicadas de igual modo a las distintas prácticas educativas, determinando el grado de intervención que interesa favorecer de cara al alumnado. La capacidad de actuación se presenta como una gran oportunidad para la expresión de las inquietudes, los deseos, las ideas, los valores y, en conjunto, la creatividad que habita en ellos; una creatividad que se torna imagen de su ser y su deseo de estar en el mundo.

6.2.7 Principio 7: Narración

La necesidad de relatos que posee el hombre, y su deseo irrefrenable de narrativizar toda experiencia vivida y por vivir, prevalece sobre otro tipo de prácticas que, aun guardando relación con el *storytelling*, a veces ensombrecen el verdadero sentido de ese relatar. En capítulos anteriores se puso de relieve la importancia que algunos de los mayores especialistas en los fenómenos comunicacionales del siglo XXI otorgaban tanto a la narración como a las mecánicas de juego, considerándolas pilares fundamentales de cualquier práctica comunicativa que pretenda alcanzar a los públicos del presente. Sin embargo, como se ha visto a lo largo de la presente investigación, existen divergencias en la manera en que unos y otros teóricos procedentes de las áreas más diversas consideran estos dos elementos, desde enfoques ludológicos o narratológicos.

La narración, incluso en aquellos casos en que se prescindiera intencionadamente de ella a la hora de proponer una dinámica, se convierte en una herramienta fundamental para dar sentido a lo sucedido o en ella. La experiencia vivida a través de un videojuego puramente lúdico, por ejemplo, desencadena sin embargo un relato que acoge lo sucedido en dicha práctica. Por otro lado, además de aquellas narraciones que se pronuncian sobre experiencias que, como se ha reseñado, pueden no tener una naturaleza narrativa, han de considerarse aquellas otras narraciones que se convierten ellas mismas, precisamente, en la experiencia. Todas aquellas prácticas consistentes en generar

un relato de cualquier naturaleza, entrañan unas competencias relacionadas con la capacidad para contar historias a través de diferentes lenguajes y adaptando esa narración a las potencialidades de los distintos soportes. Se trata, al fin y al cabo, de desarrollar en el alumnado la capacidad para llevar a cabo prácticas *across story modes* y *across media modes*, esto es, que acomoden a los distintos medios las historias relatadas aprovechando la infinitud de posibilidades que se les presentan para realizar aportes valiosos e inéditos, como defiende Jenkins (2003) en cada una de las plataformas implicadas.

La narración se convierte así en un elemento clave de la experiencia, dándole un sentido que trasciende la mera inclusión de relatos. La propia experiencia es, de hecho, una narración que se construye a cada paso, que va moldeando el modo en que los discentes desarrollan su actividad y van adquiriendo saberes y habilidades de gran valor para la formación de su persona, tanto desde una dimensión personal como desde una dimensión profesional. En muchos casos, de hecho, puede hablarse incluso de *serious storytelling* o narración seria, por considerarla “reflexiva, de gran calidad y relacionada con temas relevantes” (Lugmayr, Sutinen, Suhonen, Sedano, Hlavacs, y Montero, 2016: 1).

Asimismo, la narración puede propiciar reflexiones acerca de las distintas tareas realizadas en el aula y poner en valor las relaciones establecidas entre compañeros, profesores y otros miembros de la comunidad educativa, generando así una red de relaciones hilada a través del *storytelling*.

6.2.8 Principio 8: Construcción del mundo

Junto a la capacidad para narrar historias, la construcción de mundos –lo que se denomina en el ámbito anglosajón *world-building*– constituye una de las bases fundamentales de la alfabetización transmediática. La gran relevancia que han adquirido los denominados *transmedial worlds* a lo largo de los últimos años, ha repercutido en la revalorización de los cuatro componentes fundamentales del relato: personajes, sucesos, localizaciones y objetos. La incapacidad de asociarlos a un único texto que marque los límites espacio-temporales de su desarrollo, impidiendo más representaciones o perspectivas que las estrictamente recogidas en él, implica una mayor complejidad y completitud en las narrativas contemporáneas. Por este motivo, estos componentes resultan fundamentales

tanto de forma autónoma, por el modo en que acogen los distintos elementos que juegan un papel dentro de la narración, como en interrelación, dado que es precisamente a través de su presencia y de las distintas funciones que desempeñan dentro de la misma como adquieren valor.

La construcción del mundo requiere que, habiendo sido identificados los distintos elementos, se fijen y asimilen las leyes que rigen su presencia dentro del mundo ficcional. Las características de cada uno de ellos, así como el modo en que se interrelacionan, ejercen una influencia determinante en el desarrollo de cada una de las narraciones autónomas y, por extensión, el de la gran narración que entre todas ellas conforman. De este modo, los distintos componentes “pueden ser actualizados o derivados a través de una diversidad de formas mediáticas” (Lettieri y Faro, 2008: 3), modificando o complementando el conocimiento que sobre ellos atesoran los seguidores de las ficciones de las que forman parte.

Todo ello es aplicable no solo al consumo de mundos transmediáticos sino también, especialmente, a su creación. Tan importante como conocer el modo en que están conformados los mundos ficcionales que los públicos conocen a través de los distintos productos basados en ellos, es la capacidad para conformar sus propios mundos y universos ficcionales a partir de los distintos elementos que los conforman. Y lograr que lo hagan a través de distintas modalidades permite no solo que se posibilite una mejor comprensión (Guerrero-Picó, 2015), sino también que surjan posibilidades de creación sustentadas en la motivación y el deseo de participación (Bruner, 2004). Ha de formarse, en consecuencia, a los discentes para que sean capaces de contribuir en distintos grados a través de este tipo de procesos.

6.2.9 Principio 9: Expansión

Aquellas prácticas que implican el empleo de narraciones de cualquier tipo, pueden presentar una gran variedad de estrategias destinadas a replantear lo narrado en obras anteriores, a expandirlas, a validarlas o a volverlas a contar de otro modo, sin variar sus aspectos más definitorios. Sin embargo, a pesar del gran interés que encierran todas estas posibilidades, aquella que se hace especialmente significativa desde un punto de vista constructivista es la expansión, pues implica

que existe capacidad para dar continuidad a aquello que se ofreció, de algún modo, como terminado. Sucede así porque es precisamente el consumidor quien ha de prolongar la experiencia que le fue ofrecida, realizando sus propios aportes.

Aunque esa manifestación de lo generado, y su consiguiente difusión a través de canales que toman ventaja de la digitalización y la conectividad, hacen posible que dicha expansión llegue a sus receptores potenciales, el hecho de encontrar un modo de expandir la narración y darle forma entraña por sí mismo un principio con suficiente entidad para ser considerado de forma independiente. La expansión, que se puede presentar de muy distintas formas, ha de tener sin embargo una característica común: el deseo de proporcionar continuidad a una experiencia que se presenta como potencialmente prolongable, como una narración más pospuesta que clausurada, más interrumpida que imposibilitada, más fructífera que exhausta.

El discente, guiado por el docente, tiene que encontrar modos de realizar sus propias contribuciones y lograr que éstas resulten válidas y valiosas para otros. De hecho, como parte de una colectividad, no se trata de que produzca para sí mismo, de manera individualista, sino que, aun manteniendo su autoría y su propia visión sobre lo creado, lo plantee de manera que sea atractivo y útil para sus semejantes.

Este último aspecto mencionado, referente a la intervención individual frente a aquella otra grupal, resulta de especial relevancia en este principio. La inteligencia colectiva, al fin y al cabo, depende de las aportaciones de los miembros del grupo que conforman los distintos individuos en el espacio de afinidad en el que desarrollan su actividad, convirtiéndose así en un valor esencial de la presente Sociedad del Conocimiento. Por este motivo, las expansiones que realizan los distintos miembros son tan importantes como aquellas que, conjuntamente, realizan todos ellos como grupo, en las que la coherencia entre los distintos puntos de vista de los participantes será un aspecto determinante.

6.2.10 Principio 10: Expresión

Este principio, el antepenúltimo de los que se consideran al respecto de la alfabetización transmediática, da un especial sentido a los anteriores por el hecho

de que se basa en dar a conocer aquello que se ha creado y, de esta manera, también aquello que se cree acerca de dicha creación. Las estrategias empleadas para realizar su aporte, tanto como el mismo contenido de éste, adquieren una gran relevancia porque reflejan no solo unas habilidades o unos conocimientos específicos sino también una determinada posición ante los mismos.

Cuando los consumidores elaboran sus piezas, dependiendo del modo en que las acometan tanto en forma como en contenido, comunican a través de ellas no solo informaciones sino también ideas y valores. Dan a conocer, entre otras cosas, sus inquietudes y preferencias, e imprimen su punto de vista y sus concepciones acerca de las ficciones representadas y aquellas otras en que se basan. En el ámbito del entretenimiento transmedia, este hecho es muy evidente en los contenidos generados por los usuarios (UGCs), que constituyen una parte fundamental de los fenómenos relativos al *fandom*. La estrecha relación que establecen los seguidores con los mundos ficcionales y los elementos que los habitan dota a las piezas generadas de un carácter especial, en gran medida por el compromiso y la pasión que desencadenan en sus creadores.

A través de estas dinámicas centradas en la expresión, los alumnos pueden erigirse protagonistas del proceso de aprendizaje de forma muy similar a como lo son los seguidores de cualquier franquicia. La posibilidad de expresarse a través de piezas que, ante todo, son susceptibles de acoger aspectos clave de la sociedad del presente, hace de este principio un fenómeno fundamental que ha de alentarse dentro del entorno académico y conectarse, no obstante, con las prácticas que tienen lugar fuera de él.

Convertida el aula en un espacio de afinidad, los discentes producen contenidos que responden a sus intereses, necesidades y deseos más profundos, de manera similar a como ocurre con los *fans* de las narraciones transmedia. Por este motivo, se debe alentar a los discentes a que empleen sus creaciones para transmitir sus formas de ver el mundo y sus sentimientos respecto al lugar que ocupan en él. No se trata únicamente de que generen piezas que den continuidad a ficciones existentes, sino que se ha de aspirar a que éstas contengan otro tipo de valores asociados al mundo real.

6.2.11 Principio 11: Distribución

La sociedad del presente se halla indudablemente caracterizada por la democratización de la producción audiovisual y, durante los años más recientes, también videolúdica. Como consecuencia de un mayor y más fácil acceso a los equipamientos surgidos a raíz de la digitalización, muchos consumidores han adoptado el rol de productores –los denominados *prosumidores*–, llevando a cabo sus propias piezas y llegando, en muchos casos, a difundirlas para que logren visibilidad. De este modo, pareja a esa democratización de la producción, ha surgido durante los años más recientes otro tipo de democratización, relativa a la distribución de esas creaciones a través de una gran diversidad de plataformas digitales. La grabación, edición y subida de vídeos a canales como YouTube, y su propagación a través de redes sociales como Facebook, Twitter o Instagram, son actualmente prácticas de lo más frecuentes, sobre todo para los públicos más jóvenes. Asimismo, la creación de productos multimediáticos y videolúdicos, asistida por aplicaciones destinadas a guiar la programación y la implementación de mecánicas, y su posterior distribución a través de tiendas de aplicaciones u otros canales destinados a favorecer su acceso o descarga, se han convertido en tendencias cada vez más extendidas.

En respuesta a lo expuesto, se convierte en un principio fundamental de la alfabetización transmediática la distribución de productos con valor o aplicación didáctica a través de aquellas plataformas que resulten más adecuadas en cada caso. A este respecto, tanto la efectividad a la hora de alcanzar a los públicos potenciales como la eficiencia de cara a lograr los mejores resultados a través de una óptima utilización de los recursos, resultan primordiales. Tal y como expresan los expertos en Cultura Mediática Henry Jenkins, Sam Ford y Joshua Green (2013), “los buenos creadores conocen los aspectos estratégicos y técnicos que deben dominar para crear contenidos que puedan expandirse, y se preguntan acerca de aquello que motiva a los participantes a compartir información y a construir relaciones con las comunidades que configuran su circulación” (Jenkins, Ford y Green, 2013: 196).

Aunque estos autores se refieren concretamente a los creadores que integran las industrias mediáticas, conectando así la expansión con aspectos relativos a la franquiciación desde una perspectiva comercial, su máxima puede

ser aplicada de igual modo a los creadores que, a través de las prácticas desarrolladas en el aula, pueden difundir sus obras para que otros se beneficien de la experiencia que proporcionan.

La distribución de los productos generados puede producirse a través de los mismos canales que se emplean en el ámbito del entretenimiento u otros afines a éste, tomando así ventaja de la gran acogida con la que cuentan por parte de los públicos. Lo que proporcionará el valor didáctico será precisamente el contenido de esos productos y sus fines, apoyados en el uso del *storytelling* y otras estrategias propias de la transmediación. Y en lo que respecta al contexto, se hace posible que se generen espacios de afinidad no necesariamente sujetos a un espacio físico, a través de los cuales los públicos reciban las piezas y los mensajes contenidos en ellas, sin perder por ello su enfoque educativo.

6.2.12 Principio 12: Validación

En último lugar, se hace imprescindible que aquello que se presenta en la pieza sea validado; es decir, que reciba la aprobación de aquellos distintos individuos que, de una u otra forma, guardan relación con ella. Dicha validación, que en el contexto transmediático se asocia al fenómeno denominado *validation effect* (Smith, 2009), consiste en lograr que la aportación se conciba como algo propio del universo ficcional con el que guarda relación, con independencia de que ésta haya sido generada oficialmente, bajo el paraguas de marcas o franquicias comerciales, o generada por seguidores cuya relación con las empresas licenciatarias se limita al consumo de sus productos, pese a que ellos mismos puedan producir contenidos con capacidad para convertirse en parte del canon.

Este último aspecto es capital porque, si bien la validación afecta a los dos tipos de productos identificados, adquiere una importancia mayor en el caso de los segundos. Los productos eminentemente canónicos resultan identificables por presentarse, normalmente, bajo el auspicio de una marca cuyo respaldo no solo no se suele velar sino que, por el contrario, se evidencia con el fin de proporcionar una fidelidad y un valor anticipado al producto. Por el contrario, las creaciones apócrifas, a pesar de que empleen elementos clave de la franquicia, asocian la pieza con un tipo de *fandom* que desea que prevalezca la libre creación de los

hardcore fans por encima de marcas que puedan restringir la expansión del universo ficcional a los límites derivados de las estrategias comerciales. Por ello, la validación se hace más compleja y, por ende, más valiosa cuando se concede, en aquellos casos en los que las piezas nacen de los propios seguidores en lugar de gestarse al amparo de conglomerados mediáticos.

Por todo ello, al igual que sucedía con los anteriores, la validación se presenta como un principio fundamental de la alfabetización transmediática. Las creaciones llevadas a cabo por los estudiantes han de ser validadas desde el punto de vista de su pertenencia al canon en lo que respecta a su naturaleza ficcional o su proximidad respecto al *storytelling* y los *storyworlds*. Tomando la concepción de Smith (2011: 27), quien considera que “las validaciones pueden ser admiradas como una técnica innovadora que permite a los productores llegar de forma sutil a los seguidores más implicados”, podría afirmarse que, de igual modo, se presentan como una oportunidad para que los docentes logren una mayor implicación de los alumnos implícitos.

6.3 COMPETENCIAS DE LA TRANSMEDIA LITERACY

Del mismo modo que los distintos principios indicados buscan señalar las bases fundamentales del modelo, permitiendo a los docentes atender a aquellas estrategias, mecánicas y enfoques transmediales que pueden acoger y aplicar en el desempeño de su labor educativa, se hace necesario establecer una serie de competencias transmediáticas que los discentes han de adquirir a través de las prácticas que conforman los proyectos. Unas competencias que den respuesta a esos principios que, de no ser puestos en relación con habilidades concretas y perceptibles, podrían presentar cierto grado de abstracción o imprecisión por no conectar los fenómenos transmedia al ámbito de la educación, alejándose así del carácter práctico que persigue adquirir el modelo.

En el BOE de 29 de enero de 2015, en relación a las competencias en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, se recoge el siguiente texto:

DeSeCo (2003) define competencia como «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada». La

competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz». Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. (En Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato).

Se trata de una definición fundamental, en la medida en que acoge aspectos tan relevantes –puestos en valor en numerosas ocasiones a lo largo de la presente investigación– como la conexión entre los distintos contextos educativos y la correspondencia con los siempre cambiantes fenómenos sociales. Precisamente este último aspecto es digno de ser resaltado, puesto que son “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en constante cambio, transferibles y desarrolladas con base en la experiencia, y que permiten al individuo reaccionar, gestionar y actuar con pertinencia en situaciones complejas y contextualizadas” (Ramírez, 2012: 85).

En consecuencia, podría decirse que mientras que los principios aluden a los métodos empleados para alfabetizar transmediáticamente al alumnado, las competencias conciernen a los resultados que se espera obtener en materia de adquisición de habilidades mediante su implementación. Es por ello que se establece entre ellos una estrecha relación de correspondencia, evidente incluso en el propio nombre que se les otorga, que pretende destacar el modo en que los principios y las competencias conectan las dinámicas propias del *transmedia storytelling* al ámbito educativo, persiguiendo alcanzar el denominado *transmedia learning* (Raybourn, 2016).

Resulta necesario abordar nuevamente las competencias transmediáticas, relacionándolas ahora con las competencias básicas que dicta el Decreto, puesto que este hecho implica un esfuerzo por terminar de hacerlas corresponder con lo que dicta la Ley. En el propio BOE anteriormente citado, concretamente en su

Artículo 2, se indican como competencias clave en el Sistema Educativo Español las siguientes siete: 1) Comunicación lingüística, 2) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 3) Competencia digital, 4) Aprender a aprender, 5) Competencias sociales y cívicas, 6) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y 7) Conciencia y expresiones culturales. Estas competencias, vertebradoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el sistema educativo español, dan sentido a las distintas prácticas y procesos que persiguen formar a los estudiantes de los diferentes niveles educativos que conforman la Educación Básica –Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria– y la enseñanza postobligatoria de Bachillerato.

Asociadas a ellas, se implementan una serie de Competencias Generales, entendidas como “conjunto de conocimientos, actitudes, valores y habilidades que están relacionados entre sí, ya que en combinación, permiten el desempeño satisfactorio de la persona que aspira a alcanzar metas superiores a las básicas” (Martínez y Carmona, 2009: 89), y de Competencias Específicas, que “corresponden a conocimientos, destrezas y actitudes requeridas para el desempeño en una actividad profesional específica” (Martínez y Carmona, 2009: 89). Sin embargo, dado que el presente modelo pretende resultar marcadamente flexible y extrapolable, superando cualquier especificidad que limite su alcance o aplicación, las competencias transmediáticas que implementa surgen no de las competencias específicas, tampoco así de las competencias generales, sino de las básicas, consistentes en “la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que se aplican para adaptarse en diferentes contextos sociales” (Martínez y Carmona, 2009: 89).

Estas competencias básicas, siguiendo la clasificación de las investigadoras asociadas al Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) Elena González Briones, Natalia Bernabeu Morón y Noemí Esteban Ruiz (2011), expertas en la promoción de la innovación educativa, encajan en tres ámbitos fundamentales para el desarrollo de los discentes: expresión y comunicación, de relación e interacción, y de desarrollo personal. Al trabajar la alfabetización mediática en relación con la adquisición de las competencias básicas, encajan en el ámbito de Expresión y Comunicación las siguientes cuatro competencias: 1) Comunicación lingüística, 2) Matemática, 3) Cultural y artística y 4) Tratamiento

de la información y competencia digital; en el de Relación e Interacción, otras dos competencias: 5) Conocimiento e Interacción con el mundo físico, 6) Social y ciudadana; y, por último, en el de Desarrollo Personal, suman otro par de competencias, no menos relevantes: 7) Aprender a aprender y 8) Autonomía e iniciativa personal. Como puede apreciarse, corresponden a las competencias que señala el Real Decreto y aluden a todos los aspectos puestos en relación a lo largo del presente trabajo. Competencias que, en los distintos ámbitos y con sus numerosas particularidades, conforman las bases sobre las que se erige la intervención de los docentes y el desarrollo personal y académico de los discentes.

Por este motivo, siguiendo el trabajo de estas investigadoras, dichas competencias se abordan en función de los tres saberes asociados a ellas: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*, en tanto que cada uno de ellos resulta indispensable desde una perspectiva cognitiva, procedimental y emocional, respectivamente. Asimismo, y en estricta relación con esos saberes, conviene señalar que existe una marcada transversalidad entre las competencias adoptadas, en la medida en que se apoyan entre sí para formar esos alumnos íntegros e implícitos de los que se hablaba en anteriores capítulos, capacitados para desenvolverse académica y profesionalmente en el mundo del presente.

Partiendo de todo lo expuesto, y siguiendo la clasificación de González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011), se desarrolla a continuación la aplicación de las competencias básicas al modelo de *transmedia literacy*, buscando así mostrar de qué manera se trabajan las distintas habilidades clave en este nuevo enfoque de alfabetización.

6.3.1 Competencias de Expresión y Comunicación

Las competencias concernientes a la expresión y la comunicación entrañan la capacidad para interpretar y generar mensajes dentro de los diferentes ámbitos, participando de los diversos procesos que caracterizan a la actual Sociedad de la Convergencia. Para que estas capacidades resulten completas, en un contexto definido por la constante transformación de medios y por las sinergias entre ellos, se recogen aspectos lingüísticos, matemáticos, culturales y artísticos, y de

tratamiento de la información, todos ellos en relación con el mundo digital, siendo diferenciados en las tres competencias básicas expuestas a continuación.

6.3.1.1 Competencia Básica 1: Comunicación lingüística

La primera de las competencias básicas (CB1), denominada ‘Comunicación lingüística’, remite –y no por casualidad– a lo que suele entenderse en términos más básicos por ‘alfabetización’: “habilidad para identificar, comprender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, usando materiales impresos y escritos asociados con diversos contextos” (UNESCO, 2005: 21). La competencia lingüística, tal y como se concibe en estas páginas, implica el conocimiento y la adopción de un alfabeto que, aceptado y compartido, posibilite la comunicación entre personas a través de una gran diversidad de procesos mediatizados, asociados a los diferentes contextos en que se desarrolla la actividad humana. En este sentido, esta primera competencia destaca especialmente porque en ella se apoyan, de diferentes modos, las otras siete.

Así, en lo que respecta a la dimensión del *saber*, involucra el conocimiento del ecosistema mediático contemporáneo y de los distintos medios que lo constituyen, así como de las especificidades y potencialidades de cada uno de ellos. Este aspecto resulta fundacional en la medida en que constituye el terreno sobre el que se erigen tanto los otros dos saberes de esta competencia como los de las otras siete competencias. No es extraño que así sea si se tiene en cuenta que es el conocimiento del mundo mediático –indisociable del mundo, en términos generales– lo que posibilita a quienes lo habitan desarrollar satisfactoriamente su actividad en él, siendo consciente del modo en que está estructurado y funciona, y tomando ventaja de ese conocimiento a la hora de emprender acciones y definir su propia identidad. En este sentido, esa estricta correlación entre los tres saberes es extrapolable a todas las competencias recogidas en estas páginas.

Por su parte, la dimensión del *saber hacer* implica la capacidad de los individuos para decodificar los distintos mensajes que circulan a través de los medios que tejen ese ecosistema, crear otros propios y trasladarlos a sus semejantes, llevando así a cabo tanto la lectura y la escritura de mensajes en medios de muy distinta naturaleza, como la interacción derivada del intercambio de informaciones. En este sentido, y para que sea posible llevar a cabo esos tres

procesos, resulta imprescindible que los individuos sean capaces de adecuarlos a los soportes que acogen dichos mensajes, adaptándolos a sus características y logrando que sus particularidades sean más una ventaja que un obstáculo.

En último lugar, la dimensión del *saber ser* implica hacer uso tanto de los conocimientos como de las habilidades antes señalados para, aplicándolos en el desarrollo de dinámicas mediáticas heterogéneas, lograr ser parte activa y productiva de la sociedad. Se trata de que se conviertan no solo en individuos comunicativos sino en comunicadores, en personas que, desde los distintos ámbitos en que desarrollan su actividad, llevan a cabo prácticas comunicativas a través del ecosistema mediático contemporáneo, transmitiendo a otros mensajes útiles y valiosos.

Cuadro 4. Competencia básica en comunicación lingüística

<i>Competencia Básica 1: Comunicación lingüística</i>		
Saber	Conocer los medios y sus especificidades, identificando sus características definitorias y sus distintas aplicaciones	ALFABETO MEDIÁTICO
Saber hacer	Leer, escribir y dialogar correctamente en los distintos contextos, haciendo un uso adecuado de los distintos medios empleados	LECTURA, ESCRITURA E INTERACCIÓN
Saber ser	Establecer vínculos con los demás que conduzcan al establecimiento de relaciones productivas a través del uso de los medios	COMUNICACIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.1.2 *Competencia Básica 2: Matemática*

La segunda competencia básica (CB2), que lleva por nombre ‘Matemática’, implica un grado mayor de toma de conciencia de los mensajes que circulan a través de los medios y, lo que resulta incluso más relevante, del modo en que los

soportes de difusión favorecen dichos tránsitos. Se trata de lograr que los individuos sean capaces de identificar no solo de qué medios de comunicación pueden valerse para estar informados y, a su vez, comunicar informaciones, sino, sobre todo, de determinar la validez de dichos medios y de los mensajes a los que dan soporte y difusión. Esta capacitación es fundamental tanto en lo que se refiere a los *mass media* tradicionales, que se han ido adaptando en mayor o menor grado a los públicos del siglo XXI para otorgarles una mayor intervención, como a los *new media*, nacidos con esa intención implícita en su genética con el fin de convertir a esos consumidores con reducidas oportunidades de participación en verdaderos *prosumidores* que contribuyan de manera significativa.

Dentro de esta competencia, el primero de los saberes –*saber*– conlleva tomar conciencia del modo en que está configurada la realidad, de las leyes por las que se rige. En este sentido, repercute sobremanera el modo en que los individuos perciben esa realidad y generan discursos para explicarlos, en la medida en que, tal y como afirma Platón en *Timeo*, “los discursos están emparentados con aquellas cosas que explican” (2009: 10). La relación con la competencia lingüística, por consiguiente, reside en el modo en que se expresan las ideas a través de distintos modos de expresión oral y escrita; un aspecto que se encuentra presente en las distintas competencias y que adquiere un particular sentido en el segundo de los saberes de ésta que ahora se expone.

El *saber hacer* de la competencia matemática adquiere su sentido en la aproximación a informaciones y argumentaciones presentes en los medios, realizada desde la perspectiva de las leyes comúnmente aceptadas. El sentido de aquello que se transmite se va modelando a través de los códigos sociales por los que se encuentra regida la sociedad, lo cual exige que los individuos, como miembros integrantes de los diferentes grupos que la conforman, adopten roles y asuman actitudes acordes a esas normas sociales.

La relevancia que quiere *saber hacer*, tal y como se ha descrito, conduce a un *saber ser* en que esos códigos, que “vienen a significar toda clase de interacción social” (Niño, 2007: 54), hacen posible la socialización entre individuos. Una socialización basada en el encuentro de diferentes puntos de vista acerca de una realidad compartida, esto es, en la puesta en relación de criterios que, pudiendo ser más semejantes o disímiles, se enriquecen como consecuencia de su encuentro.

De hecho, precisamente esa reciprocidad es lo que favorece que, ante una realidad dada, existan distintos puntos de vista condicionados por la experiencia, en tanto que “no hay ninguna experiencia, incluso la posición ocupada en el macrocosmos social, que no sea determinada o al menos alterada por el efecto de las interacciones sociales al interior de estos microcosmos sociales” (Bourdieu, 1993: 10).

Cuadro 5. Competencia básica matemática

<i>Competencia Básica 2: Matemática</i>		
Saber	Conocer la configuración de la realidad en términos cuantitativos y espaciales	LEYES
Saber hacer	Valorar, desde un punto de vista lógico y atendiendo a las leyes aceptadas, la validez de informaciones y argumentaciones	VALIDACIÓN
Saber ser	Socializar a través del razonamiento y la puesta en común de pareceres, formando un criterio propio a través de esa participación activa	CRITERIO

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.1.3 Competencia Básica 3: Cultural y artística

La competencia cultural y artística (CB3), tercera de las recogidas en este modelo, atiende al componente estético y al modo en que las innumerables formas de representación coexisten en la actual Sociedad de la Convergencia. Ante la heterogeneidad de formas de contar, producir y distribuir contenidos que definen el ecosistema audiovisual contemporáneo, la presente competencia se erige como indispensable, entroncando de manera especialmente significativa con las prácticas *across media modes* y *across story modes*, trabajadas a lo largo de esta investigación.

En relación al *saber*, los destinatarios del modelo de *transmedia literacy*, considerados espectadores-usuarios-jugadores, deben aprehender el binomio contenido-forma, haciéndose conscientes de que, asociada a cualquier apuesta estética, hay una ideología más o menos explícita (Benjamin, 1975). Los medios elegidos para comunicar, el propio mensaje comunicado y la forma en que se comunica, se ven influenciados por estas dos cuestiones, ya sea en soportes pertenecientes al mundo mediático, al multimediático o al transmediático. Sin embargo, para que todas esas premisas puedan ser alcanzadas de manera satisfactoria, es indispensable que los individuos sean conocedores de las distintas corrientes artísticas y culturales contemporáneas; tanto de las consideradas vanguardistas, como de aquellas otras que las precedieron, en tanto que originarias de las surgidas a raíz de ellas.

En lo que respecta al *saber hacer*, el modelo de *transmedia literacy* debe trabajar en sus destinatarios habilidades relativas al empleo de herramientas de producción de contenidos, tanto de naturaleza escrita como audiovisual o multimediática, convirtiéndose ésta en una de las mayores aspiraciones y, por consiguiente, en uno de los más destacados requisitos para el buen funcionamiento de la propuesta.

Y en último lugar, han de aprender *a saber ser* proactivos, no solo desarrollando la capacidad creadora de manera individual, sino también realizando aportes inéditos y valiosos que contribuyan a la Inteligencia Colectiva y a la Inteligencia Colaborativa. Se requiere por tanto que no solo se geste un conocimiento compartido sino que se haga además a través de una interacción directa entre los individuos, dando nuevamente sentido a la máxima de que el todo es más que la suma de las partes.

Partiendo de que el presente modelo busca fomentar la implicación en las dinámicas sociales y la participación en los fenómenos culturales que atraviesan toda suerte de ámbitos y prácticas, la proactividad de los individuos para generar contenidos propios y extender otros ya existentes, se convierte en un valor indispensable.

Cuadro 6. Competencia básica cultural y artística

<i>Competencia Básica 3: Cultural y artística</i>		
Saber	Conocer las manifestaciones artísticas y culturales, comprendiendo la relación existente entre las dimensiones ideológica y estética	RELACIÓN CONTENIDO / FORMA
Saber hacer	Poner en relación prácticas basadas tanto en la analogía como en la diferencia de modalidades y enfoques	CREATIVIDAD CONVERGENTE Y DIVERGENTE
Saber ser	Cultivar la capacidad creadora y alimentar la predisposición a realizar aportes individuales y compartidos	PROACTIVIDAD

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.1.4 *Competencia Básica 4: Tratamiento de la información y competencia digital*

La cuarta competencia básica (CB4) lleva por nombre ‘Tratamiento de la información y competencia digital’ y guarda una gran relación con la anterior competencia expuesta –‘Cultural y artística’–, dada la gran atención que presta a los modos de acceso, consumo y compartición de la información. Sin embargo, mientras que la tercera competencia tenía un enfoque marcadamente cultural, centrándose en el componente más artístico, esta cuarta posee una perspectiva más funcional, otorgando una mayor relevancia a los componentes informativo y divulgativo. Las transformaciones experimentadas en los escenarios actuales han venido provocadas por el fenómeno de la digitalización y acrecentadas por los muy distintos acontecimientos asociados a ella, tales como la navegación intersoportes, el consumo multitarea y la difusión de contenidos que, trascendiendo la esfera privada, acaban formando parte de la esfera pública.

En este contexto descrito, el *saber* implica conocer en qué medida, y con qué consecuencias, ha repercutido la digitalización en el surgimiento de nuevos soportes y en la evolución de los medios tradicionales. La llegada de lo digital,

además de implicar una importante y trascendente conversión tecnológica, supuso la eclosión de valores como la interconexión y la interactividad, haciendo posible la aproximación de públicos hasta entonces dispersos y centrados en prácticas individualizadas. Por este motivo, resulta necesario que dichos públicos conozcan las oportunidades que les ofrece el nuevo panorama mediático; especialmente, cuando la diferenciación entre nuevos y viejos medios se ha hecho enormemente compleja e incluso contraproducente.

La toma de conciencia de esas transformaciones y de las posibilidades que ponen a su disposición, conduce a los individuos a una situación repleta de oportunidades aunque no exenta de riesgos, puesto que les otorga un gran poder pero, de forma simultánea, les exige una gran responsabilidad. Sucede así porque el modelo de alfabetización transmediática que se propone, persigue capacitarles para que puedan acceder y transitar los distintos soportes, llevando a cabo a través de ellos prácticas de consumo multiplataforma, crossmedia y transmedia, habilidades que corresponden al *saber hacer*. Se pretende así que formen parte de esas dinámicas comunicativas como participantes activos, ya sea difundiendo contenidos a través de otros medios, logrando así amplificar su alcance; generando puntos de enlace que conduzcan a piezas alojadas en otras plataformas, favoreciendo así el acceso a emplazamientos que, de otro modo, difícilmente serían alcanzados; o poniendo en relación productos de muy distinta naturaleza que, pese a encontrarse dispersos por el ecosistema mediático, guardan una estrecha relación entre sí y construyen un significado mayor al ser accedidos de forma conjunta que de hacerlo de manera autónoma y desvinculada.

Si bien es cierto que en ese *saber hacer* se halla implícita una cierta actitud que responde también al *saber ser*, lo que representa realmente esta dimensión en la cuarta competencia es la asimilación de esas prácticas que se llevan a cabo, que implica no solo acometerlas de manera proactiva sino, sobre todo, de hacerlo de forma responsable y constructiva. Tanto el consumo como la producción y distribución de esas piezas deben erigirse sobre un deseo de contribuir de forma positiva al intercambio de informaciones y a la participación en los distintos flujos comunicativos, realizando contribuciones valiosas precisamente porque existe una maduración de las reflexiones que de ellas se desprenden.

Cuadro 7. Competencia básica en tratamiento de la información y competencia digital

<i>Competencia Básica 4: Tratamiento de la información y competencia digital</i>		
Saber	Conocer los cambios experimentados en el escenario mediático como consecuencia de la digitalización	NUEVO ECOSISTEMA MEDIÁTICO
Saber hacer	Acceder a informaciones a través de los soportes que conforman la mediasfera contemporánea y participar, a través de ellos, de los procesos comunicativos	ACCESO Y TRÁNSITO MULTIPLATAFORMA, CROSSMEDIÁTICO Y TRANSMEDIÁTICO
Saber ser	Consumir y producir contenidos valiosos y diferenciados de forma consciente y responsable	ASIMILACIÓN, ACTUACIÓN Y DISTRIBUCIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.2 Competencias de Relación e Interacción

En lo que respecta al segundo grupo de competencias, de Relación e Interacción, suponen una continuación de las anteriores de Expresión y Comunicación, en la medida en que propician ya no el conocimiento de los aspectos antes reseñados sino, en su lugar, una puesta en práctica de los mismos en los contextos de relación entre personas. Es por ello que las dos competencias que conforman este grupo persiguen activar la interacción entre individuos y apuntan a la consecución de logros a nivel social, potenciando valores y formas de actuar propicios para el correcto progreso de los flujos comunicativos.

6.3.2.1 Competencia Básica 5: Conocimiento e interacción con el mundo físico

Todas las competencias anteriores –también las posteriores– requieren de una correspondencia entre aquello que se pretende inculcar y la realidad en la

que tomará forma y validez. En este sentido, esta quinta competencia básica (CB5), 'Conocimiento e interacción con el mundo físico', corresponde a la comprensión de la realidad circundante, en un momento en que los límites se ven difuminados debido a la posibilidad de aproximarse a otras realidades, tan reales como la propia, a través de los medios de comunicación. Se hace necesario que los destinatarios del modelo de *transmedia literacy* conozcan su entorno y reflexionen sobre lo que en él sucede, pudiendo intervenir de manera directa gracias a la relación de proximidad que pueden mantener con él; de ahí la matización que se realiza en el propio nombre de la competencia respecto a la fisicidad de esa relación.

Consiguientemente, *saber* cómo está configurado el mundo físico, reparar en qué agentes lo conforman, cómo se relacionan entre sí y qué consecuencias tienen las distintas actividades que llevan a cabo, ocupa un lugar fundamental en el modelo que se ofrece en este trabajo. A la parte predominantemente tecnológica que apoyaban algunas de las anteriores competencias, la complementa ésta con una dimensión más social y humana, prestando atención a la relación que establecen los públicos más jóvenes con la dimensión sociocultural. Partiendo de la idea de que "concebir las construcciones de los niños como una producción totalmente autónoma de sentidos sobre el mundo sería volver a aislar analíticamente a los niños de las prácticas sociales de las que participan" (García y Castorina, 2014: 1057), ha de favorecerse que del conocimiento del mundo por parte de los individuos surja una presencia más marcada en él.

Con el fin de que se cumpla esta última idea, es necesario que exista una reflexión por parte de los individuos frente a la realidad en que se encuentran inmersos, de modo que el *saber hacer* se traduzca en un análisis del entorno y de quienes lo habitan que conduzca a un posicionamiento y, en consecuencia, a acciones individuales y a interacciones con los demás. Del *saber* debe surgir el *saber hacer*, instruyendo a los individuos para que formen parte activa del mundo físico con conocimiento de sus características y su funcionamiento. Tal y como se afirmaba anteriormente a través de la cita de García y Castorina (2014), el *saber* tiene que repercutir en las prácticas sociales que los individuos llevan a cabo, dando sentido a través de la acción a las ideas y puntos de vista que éstos tienen respecto a la realidad que les concierne.

Asimismo, la dimensión del *saber ser* está íntimamente conectada con la del *saber hacer*, pues a través de esas acciones e interacciones la persona se define y forja su responsabilidad. En este sentido, de igual forma que en la anterior competencia –‘Tratamiento de la información y competencia digital’– se situaba la responsabilidad como un valor fundamental asociado al uso de la información, aquí la responsabilidad es igualmente fundamental, pero de cara a propiciar interacciones ya no con el conocimiento sino con los agentes que conforman el mundo físico.

Cuadro 8. Competencia básica en conocimiento e interacción con el mundo físico

<i>Competencia Básica 5: Conocimiento e interacción con el mundo físico</i>		
Saber	Conocer el espacio en el que se desarrolla la actividad humana y las relaciones existentes entre aquellos que lo habitan	CONOCIMIENTO DEL MUNDO
Saber hacer	Tomar conciencia de los fenómenos que tienen lugar en el mundo físico, así como de las actitudes y acciones del ser humano, y ser capaz de posicionarse al respecto	REFLEXIÓN Y POSICIONAMIENTO
Saber ser	Desarrollar una relación positiva con el entorno e interactuar de forma sensata y trascendente con quienes forman parte de él	RESPONSABILIDAD

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.2.2 Competencia Básica 6: Social y ciudadana

La competencia denominada ‘Social y ciudadana’ (CB6), sexta de cuantas conforman las competencias básicas que pretende implementar este modelo de alfabetización, encuentra enraizados sus fines en algunas de las ideas de tipo

tecnológico, como comunicativo y humano expuestas con anterioridad. El ecosistema mediático definido a lo largo de esta investigación no está sujeto a un ámbito limitado, restringido a un espacio y un tiempo determinados. En la actual Sociedad de la Convergencia, de hecho, podría decirse que dicho ecosistema trasciende cualquier límite espacio-temporal y abarca todo tipo de contextos y prácticas. Por ello, deben instruirse comunidades acordes a todos esos fenómenos que atraviesan los ámbitos sociales, culturales, económicos, políticos, educativos y lúdicos. Los tres saberes que le dan forma, se compenetran para lograr que los públicos a los que se destina la propuesta adquieran, ante todo, habilidades de sociabilización. Para alcanzar este objetivo, en lo que respecta directamente a la dimensión del *saber*, se requiere que los depositarios de este modelo de alfabetización conozcan de qué manera funciona el sistema, con sus normas y procedimientos, con sus principios y valores. Al fin y al cabo, su actividad se encuentra supeditada a los intereses de las instituciones dominantes, que marcan el sistema social de valores a seguir y respetar (García y Simancas, 2016). En consecuencia, la *transmedia literacy* debe capacitar a los individuos en el conocimiento de esos aspectos, observados a través del prisma de los fenómenos mediáticos que definen la segunda década del siglo XXI.

Por otra parte, a través de una serie de acciones y actitudes que se busca poner en práctica, se persigue conformar una ciudadanía implicada en los principales asuntos públicos y privados. Es aquí donde toma forma la dimensión del *saber hacer*, formando a los individuos en la resolución de conflictos y el establecimiento de acuerdos, poniendo en práctica estrategias basadas en la negociación. Ante un mundo en el que, cada vez más, se produce una hiperespecialización del consumo, y los intereses y necesidades crecen en número y heterogeneidad, resulta hartamente complejo aunar a los públicos en un mismo nicho. De forma similar, y extrapolando esta idea a otros ámbitos, las comunidades tradicionales están conformadas por individuos que hacen de sus diferencias un rasgo identitario fundamental, lo que impide que puedan ser considerados una unidad con motivaciones y deseos compartidos. Sin embargo, estos individuos buscan espacios de afinidad reales y virtuales, lugares en los que hallar mayores conexiones con sus semejantes, en los que, sin embargo, también surgen diferencias de enfoque y se hace necesario negociar.

Prosiguiendo la idea anterior, es importante destacar que, ante un mundo basado en la diversificación, a veces los individuos corren el riesgo de sentir que viven en ecosistemas totalmente diferentes entre sí, en los que el diálogo y la unión resultan, cuanto menos, complicados. *Saber ser*, en este contexto, exige que adquieran las habilidades necesarias para integrarse satisfactoriamente y socializar con aquellos que, aunque les parezcan totalmente opuestos a sí mismos, no dejan de ser sus iguales; personas con las que, en mayor o menor grado, deben convivir y en relación con las cuales deben desempeñar sus distintas actividades en el marco de las relaciones sociales.

Cuadro 9. Competencia básica social y ciudadana

<i>Competencia Básica 6: Social y ciudadana</i>		
Saber	Conocer el modo en que está organizada la sociedad en sus distintos ámbitos y niveles	EL SISTEMA Y SUS VALORES
Saber hacer	Desarrollar estrategias para alcanzar acuerdos, resolver conflictos o satisfacer necesidades relativas a asuntos públicos y privados	NEGOCIACIÓN
Saber ser	Adquirir, por experiencia o transmisión, los componentes socioculturales necesarios para la integración en la sociedad	SOCIALIZACIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.3 Competencias de Desarrollo Personal

Por último, el tercer grupo lo conforman dos competencias –‘Aprender a aprender’ (CB7) y ‘Autonomía e iniciativa personal’ (CB8)– que terminan de favorecer la formación íntegra de los individuos a los que se destinan. Si las competencias de Expresión y Comunicación persiguen que estén informados y sepan comunicarse de manera satisfactoria, y las de Relación e Interacción permiten que se relacionen de manera positiva en contextos heterogéneos, las

recogidas en este grupo aspiran a favorecer el crecimiento personal de los individuos en una sociedad que, cada vez más, demanda de ellos un rol proactivo. Estas competencias persiguen, por una parte, que los destinatarios aprendan a aprender –proporcionándoles las herramientas necesarias para que ellos mismos, a su vez, encuentren otras herramientas útiles para hacerlo–, y que se incremente en ellos la predisposición a participar en las dinámicas que constituyen los ámbitos académico y profesionales.

6.3.3.1 Competencia Básica 7: Aprender a aprender

La primera de las competencias básicas relativas al Desarrollo Personal, que corresponde a la séptima de cuantas se recogen en el presente modelo, se denomina ‘Aprender a aprender’ (CB7) y resulta fundamental para la adquisición de conocimientos y competencias, pues posibilita la progresión del aprendizaje. En gran medida, hace posible esa progresión por el hecho de que forma a los discentes para que puedan gestionar este proceso de manera autónoma, enriqueciéndolo y continuándolo en función de sus inquietudes y demandas. En este sentido, se erige como una habilidad fundamental para el correcto desenvolvimiento de los individuos en la sociedad.

Tal y como se expuso en el Capítulo 4 de este trabajo, pueden diferenciarse tres tipos de aprendizaje –formal, no-formal e informal–, cada uno con sus propias implicaciones pero todos importantes para la alfabetización de los ciudadanos actuales. Así, la dimensión del *saber* atiende a los diferentes procesos y categorías de aprendizaje, buscando que los individuos sean capaces de reconocerlos, identificar sus rasgos e implicaciones más notorias, y tomar ventaja de cada uno de ellos para alcanzar su aprendizaje en las áreas y situaciones que corresponda en cada caso. Solo a través de ese conocimiento de lo que puede aprender a través de contextos formales, así como de otros no-formales o informales, el individuo puede tomar conciencia de las vías de que dispone para conectar esos distintos aprendizajes y llevar a cabo un aprendizaje completo.

En lo que respecta a la dimensión del *saber hacer*, la clave reside en enseñarles a aprender a aprender, capacitándoles para que puedan desarrollar su actividad en los distintos ámbitos, tanto en los educativos o profesionales, como en aquellos otros de tipo personal o lúdico. En este sentido, deben aprender a

utilizar herramientas y recursos para recabar informaciones, procesarlas y convertirlas en conocimiento, derivándose de esas prácticas un aprendizaje que, al ser guiado y posibilitado por ellos mismos, les dote de unas capacidades enormemente enriquecedoras con independencia de los resultados obtenidos en materia de contenido recabado. Este último aspecto resulta especialmente destacable, fundamentalmente, por una razón: que les convierte en protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y potencia su implicación y motivación por aprender. El aumento de la predisposición a aprender que acarreará esa adopción de un rol protagonista, aumentará el deseo por continuar asimilando conocimientos y aprehendiendo habilidades, activando la dimensión del *saber ser*, alentando así la constancia y la continuidad del aprendizaje, entendido como fin pero también como proceso. La verdadera finalidad, en este sentido, consiste en formar individuos proactivos, deseosos de aprender y, lo que es más importante, de hacerlo con apoyos y guías, pero gozando de cierta libertad. Individuos formados para llevar a cabo un aprendizaje significativo en el que, con cada paso, se construya un mayor aprendizaje erigido sobre los ya fundamentados con anterioridad.

Cuadro 10. Competencia básica en aprender a aprender

<i>Competencia Básica 7: Aprender a aprender</i>		
Saber	Conocer los distintos procesos de aprendizaje, identificando sus características definitorias e implicaciones	TIPOS DE APRENDIZAJE
Saber hacer	Aplicar herramientas, recursos y capacidades para la obtención de informaciones y su integración como conocimientos	APRENDER A APRENDER
Saber ser	Aspirar, con motivación y constancia, a la progresión y mejora del aprendizaje como proceso y como fin	PERSEVERANCIA Y APRENDIZAJE CONTINUO

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

6.3.3.2 Competencia Básica 8: Autonomía e iniciativa personal

En último lugar, la octava competencia, 'Autonomía e iniciativa personal' (CB8), que complementa a su correlativa en el ámbito del Desarrollo Personal, prosigue el enfoque constructivista de ésta pero, en lugar de aplicarlo al aprendizaje, lo hace al emprendimiento. En tanto que resulta fundamental no solo que los individuos aprendan sino también que empleen lo aprendido en sus distintas intervenciones sociales, la presente competencia persigue que sean capaces de llevar a cabo proyectos creativos, laborales o educativos que den respuesta a inquietudes personales, a demandas profesionales o a procesos instruccionales.

Los actuales ciudadanos de la Sociedad de la Convergencia, en la que se exigen habilidades de creación –muchas veces, asociadas las propias dinámicas de consumo–, deben ser capaces de abordar procesos creativos. Por ello, antes de realizar esos proyectos, han de conocer los procedimientos y requisitos necesarios para acometerlos y llevarlos a buen fin. En este sentido, por tanto, se hace necesario *saber* qué acciones deben llevarse a cabo, en qué orden y con qué fines. El emprendimiento, actividad muy valorizada durante los años más recientes en los distintos ámbitos sociales, debe ser inculcado en los individuos desde edades tempranas para que éstos sean capaces de corresponder las demandas de la sociedad del presente.

Orientado a dotar a los públicos de los conocimientos y aptitudes necesarias para emprender, la dimensión del *saber hacer* implica la realización de las diferentes acciones de planificación, ejecución e implementación de un proyecto de cualquier tipo. Asimismo, supone el conocimiento de las necesidades asociadas a cada tipo de proyecto, así como la capacidad para gestionarlas y aplicarlas para lograr dotarlo del contenido y formas deseados. A la hora de llevar a cabo estos procesos, la autonomía y la iniciativa personal se convierten en aspectos fundamentales, pues son ellos los que proporcionan un verdadero sentido a este tipo de prácticas, convirtiéndolos en el resultado de un trabajo que evidencia las facultades de quien lo acomete e imprime en él su visión propia.

Al hilo de estos aspectos, se hace patente la necesidad de que exista un espíritu emprendedor, una predisposición real a aportar creaciones nuevas y dotadas de valor. *Saber ser*, en este caso, se traduce en tener no solo voluntad, sino

también motivación, para contribuir con proyectos personales que, con sus distintas metas, resulten válidos desde el momento en que se empiezan a gestar y puedan llegar a resultar ventajosos para la sociedad una vez finalizados e implementados en aquellos contextos en los que alcanza sentido su aplicación.

Cuadro 11. Competencia básica de autonomía e iniciativa personal

<i>Competencia Básica 8: Autonomía e iniciativa personal</i>		
Saber	Conocer los requisitos necesarios para el emprendimiento y la consecución de proyectos académicos, laborales o creativos	PROCESO CREATIVO
Saber hacer	Prever las acciones requeridas en cada una de las fases que conforman un proyecto, gestionar las necesidades derivadas de ellas, y acometer los procesos correspondientes	PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN
Saber ser	Tener predisposición para acometer proyectos que puedan propiciar creaciones innovadoras y ofrecer resultados valiosos	ESPÍRITU EMPRENDEDOR

Fuente: Elaboración propia a partir de las competencias básicas que indican González Briones, Bernabeu Morón y Esteban Ruiz (2011)

Tal y como puede observarse, en estas habilidades se refleja la progresión desde aquellas que acogen prácticas que se producen normalmente en un estadio primigenio –como sucede con el acceso a medios, que posee un carácter más bien iniciático– hacia otras que, por el contrario, entrañan ya no solo una profundización en los contenidos por parte de los discentes sino incluso una aplicación de éstos a su realidad –como sucede con el emprendimiento, al que se le puede otorgar una naturaleza resolutiva–. Así, esa progresión, que ya estaba presente en la enumeración de los principios, se extiende a las competencias expuestas.

Con independencia de que exista, en términos de profundización y gradación del desarrollo, una suerte de secuenciación en el planteamiento de las

habilidades descritas, se hace necesario que éstas puedan ser combinadas y organizadas de la manera que resulte más apropiada en cada caso. “En el siglo XXI, la experiencia de los estudiantes, tanto académica como socialmente, es multimodal, y nos corresponde por tanto formarlos para que sean capaces de comunicar a través de medios tanto escritos como de otra naturaleza para ampliar las formas en que se relacionan con el mundo” (Reiss y Young, 2013: 165). Por ello, reincidiendo una vez más en la modularidad, el modelo facilita la elección de aquellas competencias que se busca conectar a las tareas que conforman los proyectos diseñados. Las competencias transmediáticas que se fijan para el modelo, de este modo, podrán ir apoyando las necesidades y fines que se estimen en cada caso, dando cabida igualmente a futuras reasignaciones.

A la hora de implementar las competencias fijadas, sin embargo, resulta conveniente atender al grado de madurez y familiaridad con los principios y procesos de transmediación que poseen los públicos destinatarios. A pesar de que el modelo que se expondrá a continuación posibilita la adecuación de cada propuesta desde esta misma perspectiva, resulta conveniente establecer una distribución por niveles de las prácticas que se derivan de los principios y competencias expuestos, de modo que facilite la toma de conciencia a este respecto y sirva de apoyo al diseño del modelo de *transmedia literacy*.

Tabla 8. Aplicación de los principios transmediáticos en función de los niveles de alfabetización transmediática del grupo destinatario

	Básico	Intermedio	Avanzado	
Navegación	Acceso a...	Identificación de las relaciones existentes entre...	Conexiones significativas entre...	...contenidos alojados en distintos soportes
Inmersión	Identificación de...	Apropiación de...	Reinterpretación o expansión de...	...los elementos y las leyes del universo ficcional
Lectura	Capacidad de leer ...	Capacidad de leer y escribir en...	Capacidad de leer, escribir e interactuar en...	...los lenguajes propios de cada medio
Interacción	Uso de las mecánicas...	Aprovechamiento de las mecánicas...	Dominio de las mecánicas...	...multidireccionales e interactivas
Asimilación	Comprensión de...	Aprendizaje de...	Interiorización de...	...los conocimientos depositados en las distintas piezas

Actuación (Escritura)	Realización prescrita...	Realización activa...	Realización participativa...	...de las prácticas que se ofrecen
Narración	Creación limitada...	Creación notable...	Creación trascendente...	...de aportes con valor narrativo
Construcción del mundo	Organización de...	Complementación de...	Creación inédita de...	...los elementos que conforman los mundos y los universos ficcionales
Expansión	Difusión de...	Desarrollo de...	Ampliación de los...	...aportes que dan continuidad a las piezas facilitadas
Expresión	Exposición de...	Testimonio de...	Revelación trascendental de...	... formas de ver el mundo
Difusión	Publicación...	Transmisión...	Propagación...	...de las aportaciones acometidas
Validación	Comprobación...	Argumentación...	Probación...	...de las leyes que rigen el proceso comunicativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Jenkins (2007); Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, y Robinson (2009); Jenkins (2010) y Herr-Stephenson, Alper y Reilly (2013).

Con todo ello, la adaptación de los principios transmediáticos en función del nivel de alfabetización transmediática que poseen los destinatarios propicia la adquisición de las ocho competencias básicas, a pesar de que ésta se produzca en un mayor o menor grado dependiendo, no solo de esta jerarquización, sino también de la implicación del alumnado.

6.4 DISEÑO DEL MODELO DE *TRANSMEDIA LITERACY*

El modelo de alfabetización transmediática que se recoge en las siguientes páginas se erige sobre los distintos aspectos que se han trabajado a lo largo de la investigación y que han permitido dilucidar los principales factores que hacen necesaria una transformación de los planteamientos educativos en materia mediática y, especialmente, transmediática. La definición de los fenómenos englobados bajo el marco del *transmedia storytelling* –Capítulo 1–, la aproximación al *system of play* de la marca LEGO implementado en sus innumerables creaciones –Capítulo 2–, el estudio del largometraje *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) y sus derivaciones desde una perspectiva transmedial –Capítulo 3–, la puesta en relación del ecosistema transmediático con el ámbito

educativo –Capítulo 4– y la realización de una experiencia piloto destinada a poner en contacto las distintas teorías con el mundo real –Capítulo 5–, unido todo ello al establecimiento de unas bases sólidas para la constitución del modelo perseguido, constituyen el complejo entramado a partir del cual se desarrolla, en este último apartado del trabajo, el diseño del mismo.

El escenario mediático actual obliga a hallar nuevas fórmulas educativas que permitan “ampliar el pensamiento, enriquecer la imaginación y, con ambos, hacer que tanto nuestra memoria como las extensiones de nuestros sentidos se vuelvan más amplias y profundas” (Ascott, 1999: 86). A diferencia de lo que sucedía con anterioridad a la digitalización y la eclosión de plataformas de contenido en movilidad, la inmensa mayoría de los textos actuales –tanto los de soporte impreso como aquellos de naturaleza audiovisual– fomentan un consumo participativo en que el ‘lector’ construye su propio discurso a partir de los distintos fragmentos de relato a los que va accediendo por medio de las distintas plataformas. Consecuentemente, resulta fundamental inculcar una serie de hábitos que permitan que los estudiantes progresen en el proyecto de la manera más satisfactoria posible.

Para los profesores Marina y Marina (2013), existen tres hábitos esenciales que han de ser trabajados: los motivacionales, para los cuales defienden la realización dentro de los proyectos de actividades compartidas; los cognitivos, favoreciendo la introducción de nuevas informaciones en las redes de conocimiento; y los operativos, fundamentales en la medida en que aspiran a poner en práctica los recursos a través de actividades. Estos hábitos, que propician en el alumnado el interés, la comprensión y la acción –valores intrínsecos a la filosofía que sustenta el presente trabajo–, son tenidos en especial consideración en el presente modelo, siempre apoyados por el *storytelling* y los *storyworlds*, así como por la apuesta por la modularidad. De hecho, este último aspecto resulta especialmente relevante porque, como será explicado en las siguientes páginas, el modelo pretende materializarse en bloques combinables que permitan la adecuación de contenidos, objetivos, materiales y metodologías a las distintas necesidades que se presente en la práctica educativa.

El denominado *LEGO Brick Learning*, como se le ha mencionado en el marco de esta investigación, debe su nombre al *system of play* de la célebre marca danesa, que favorece no solamente un tipo de intervención en la construcción y el juego,

sino también en la narrativización y su aplicación a los procesos formación –en el caso de los públicos más adultos– y de enseñanza-aprendizaje –en el de los más jóvenes, que son los que interesan a esta investigación–. Este tipo de aprendizaje, el *LEGO Brick Learning*, con su carácter modular y transmediático, proporciona el enfoque necesario para propiciar una alfabetización transmediática. Por este motivo, resulta enormemente pertinente, tal y como señalaba anteriormente la profesora Raybourn (2013), tomar como referencia el concepto de campaña, entendiéndola como “conjunto de actos o esfuerzos de índole diversa que se aplican a conseguir un fin determinado” (RAE, 2014). Así, con el fin de apoyar estos fines, y partiendo de la necesidad de potenciar en los discentes la búsqueda del conocimiento para la adquisición de saberes y habilidades, las llamadas *quests*, que Egenfeldt-Nielsen, Heide Smith y Pajares Tosca (2012: 207) definen como “pequeñas misiones que los jugadores deben llevar a cabo, estructuran una acción de juego y crean oportunidades para contar historias”, se presentan como una herramienta fundamental.

Aunque esta elección no implica una completa innovación, en tanto que estas *quests* han sido utilizadas para apoyar la alfabetización mediática, sí significa un avance en lo que a la alfabetización de naturaleza transmediática se refiere, pues la eclosión de fenómenos como el transmedia las dota de relevancia en ese tipo de prácticas que suceden entre el centro escolar y el mundo exterior, o directamente fuera de los límites de esta institución. El uso de narraciones en el desempeño de la labor educativa, con unos objetivos prefijados y una metodología concreta, se ha ido poniendo cada vez más en relación con otras prácticas que toman ventaja del consumo de piezas con contenido narrativo que llevan a cabo los públicos más jóvenes. Y, lo que resulta tremendamente interesante, se trata de prácticas que actúan en dos sentidos: dando continuidad a lo que sucede en el aula fuera de ella, por una parte, y viceversa, logrando así que exista una correspondencia entre ambos contextos de aprendizaje.

La puesta en práctica de este tipo de planteamientos, que constituyen un terreno propicio para la construcción del modelo y que serán desarrolladas en los siguientes epígrafes, propicia el uso de textos multimodales a través de los cuales apoyar los fines perseguidos mediante estrategias relativas a la distribución multiplataforma, la adaptación, la *crossmediación* y la transmediación. De este

modo, frente a las *quests* más tradicionales que basan su razón de ser en el empleo de recursos electrónicos que, de forma *online*, *offline* o de una combinación de ambas, son accesibles a través desde un único medio –normalmente, un ordenador–, se defiende la necesidad de incorporar una versión más evolucionada de esta herramienta que responda a los distintos desafíos que presentan las estrategias enumeradas con anterioridad. Se propone de este modo una *quest* basada en el planteamiento de tareas coordinadas en función de los principios que rigen los procesos de transmediación, a la que se ha denominado, precisamente, *TransmediaQuest*. Por medio de esta herramienta, en la que confluyen los planteamientos expuestos a lo largo del presente trabajo, y a través de la cual se busca dar respuesta a las necesidades y oportunidades recogidas en el mismo, se pretende dar respuesta a esos nuevos enfoques metodológicos que se vienen demandando en el ámbito educativo.

Siguiendo a Boss y Kraus (2007: 13), dos figuras relevantes de la innovación educativa en el área del aprendizaje basado en proyectos, podría afirmarse que “cuando los profesores facilitan proyectos bien diseñados que emplean herramientas digitales, hacen mucho más que crear experiencias educativas memorables. Preparan a los estudiantes para progresar en un mundo que no cesa de transformarse”. Así, un modelo que adquiere su forma a través de los aspectos referidos, busca proporcionar a los docentes las claves necesarias para que ellos, como verdaderos mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, sean capaces de apropiarse de esos planteamientos y, apoyándose tanto en las guías o marcos ofrecidos como en los packs a modo de módulos combinables, proponen montar aquellos proyectos que mejor respondan a sus objetivos concretos.

El escritor *beat* William S. Burroughs, en la introducción a la obra de J. G. Ballard *La exhibición de las atrocidades* (1970), afirmaba lo siguiente: “La línea entre los paisajes interiores y exteriores se está desquebrajando. Los terremotos pueden resultar de levantamientos sísmicos dentro de la mente humana” (Burroughs en Ballard, 1970). Esa grieta no ha dejado de expandirse y hacerse más profunda, demostrando que los muros que delimitan los espacios presentan cada vez más aberturas; en gran parte, porque las inquietudes de quienes los habitan hacen que las ideas y los conocimientos se expandan y se vean puestos en relación en varios espacios de afinidad interconectados. El modelo de alfabetización transmediática

debe, por tanto, establecer sus objetivos, contenidos y metodologías en base a este fenómeno, para darle respuesta. Con estos fines como propósito a alcanzar, el modelo toma la campaña transmedia como enfoque principal de la propuesta de alfabetización transmediática y le da forma a través de la denominada *TransmediaQuest*. Esta herramienta posibilita la transmediación de proyectos educativos, asistida, además de por los planteamientos teóricos que se desprenden de los principios propios de la *transmedia literacy*, por unas tablas-tipo fácilmente adaptables a los contextos de enseñanza a los que se dirige.

6.4.1 Campaña Transmedia

Los aspectos más destacados puestos en valor a lo largo de la investigación, como se venía anunciando en epígrafes anteriores, se aplican al modelo partiendo de la estrategia de campaña. Al igual que ha sucedido en otros ámbitos en los que, para corresponder los flujos económicos y sociales contemporáneos, se ha hecho imprescindible “planificar campañas de mayor cobertura espacial, es decir, que complementen los medios *off line* y *on line* (tradicionales y digitales)” (Moreno López, 2012: 7), en el educativo se detecta la necesidad de proceder de un modo similar. En dicho contexto, la campaña transmediática debe ser capaz de lograr los siguientes fines: poner en práctica las estrategias transmedia que resulten más efectivas e implementarlas de manera que cumplan su función satisfactoriamente; favorecer el aprendizaje significativo, apoyando las prácticas propuestas en aquello que los discentes ya conocían o han asimilado a través de fases previas del proyecto en marcha; e incrementar, con todo ello, la motivación, la participación y la creatividad.

El desarrollo de la iniciativa personal, la autonomía, la responsabilidad y la comprensión de lo que están haciendo en la escuela con el trabajo que se les pide, ha hecho que el alumnado también se sienta más seguro y motivado realizando cualquier tipo de actividad, sea tradicional o no, porque han aprendido a reflexionar sobre lo que hacen y no sólo a obedecer órdenes inconexas y conocimientos ordenados en cajitas sin relación (aparente) entre ellos. (Castañeda y Adell, 2013: 115)

Sin embargo, resulta vital no perder de vista que el hecho de utilizar el planteamiento de la campaña implica que ésta tiene un inicio y un fin, que se halla limitada temporalmente al espacio de tiempo a lo largo del cual se despliega, alcanzando a sus públicos objetivos a través de muy distintas formas. La campaña transmedia se desarrolla durante un tiempo concreto, con actividades y fines específicos, mas debe aspirar a forjar conocimientos e inculcar habilidades permanentes, capaces de trascender esa práctica puntual y encontrar aplicación en otros contextos. Al hablar de la educación permanente, Apps (1982) hablaba de cuatro propósitos, que pueden ser traídos al presente y aplicados a esta propuesta: en primer lugar, “ayudar a las personas a sobrevivir, por ejemplo, ofreciéndoles entrenamiento laboral, aptitudes de desenvolvimiento para la vida cotidiana, aptitudes para las relaciones interpersonales, etc.”; seguidamente, “ayudarlas a descubrir el significado de sus vidas, contribuyendo a que aprendan a gozar de la creatividad personal, de la satisfacción inherente a la excelencia y de los beneficios del descubrimiento emocional e intelectual”; a continuación, “ayudarlas a aprender a aprender”; y, finalmente, “ayudar a la comunidad (sociedad) a ofrecer todos sus miembros un ambiente social, psicológico y físico más humano” (Apps, 1982: 147). Partiendo de estos propósitos, se hace necesario en el proyecto alcanzar tres objetivos fundamentales:

1. *Recoger prácticas que tengan una aplicación en el mundo real*, permitiendo a cada persona comprender mejor la actividad que lleva a cabo, favoreciendo nuevas formas de relación e interacción a través de prácticas que fomentan la compartición de información, la conformación de una inteligencia colectiva o la interacción (entendida como participación colaborativa y/o cooperativa) en espacios de afinidad.
2. *Posibilitar la continuidad del aprendizaje*, propiciando una adquisición constante de conocimientos, cada vez más complejos, de manera que se produzca un aprendizaje significativo. Este aprendizaje significativo, lógicamente, tiene que producirse no solo en lo que respecta a los conocimientos, sino también a las competencias –de las que, en la mayoría de los casos, resultan indisociables–. Esta imposibilidad de separar contenidos y competencias viene justificada por el hecho de que muchas

de las habilidades se fundamentan en conocimientos, especialmente en aquellas ocasiones en las que existe un *storytelling* o, al menos, un *storyworld* que dé sentido a las distintas prácticas llevadas a cabo.

3. *Responder a las exigencias que plantea la sociedad*, posibilitando la conexión de las simulaciones –a modo de entrenamiento de la creatividad, la participación o la interacción– con la ejecución en entornos reales, lo que permite formar en un uso más consciente y productivo de los medios. En este sentido, ha de ser tenida en cuenta tanto la alfabetización transmediática de cara al ámbito académico o profesional como al ámbito personal, dando cabida en ambos tanto a prácticas serias, asociadas con el aprendizaje formal, como a otras libres, relativas al aprendizaje informal.

El modelo debe favorecer estos objetivos, formando a los estudiantes de hoy para que se conviertan en los profesionales necesarios del mundo de mañana. Unos profesionales íntegros, en los que los conocimientos y habilidades se combinen con las ideas y los valores, propiciando que sean capaces de seguir aprendiendo, construyendo sobre aquello que ya poseen, progresando de forma incesante y alimentando, con todo ello, su espíritu crítico. A través de estos distintos propósitos, se pretende formar sujetos cuyas vivencias sean trascendentes, partiendo de la creencia de que “es condición de la experiencia estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone” (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 26).

Respecto a esta necesidad de implicación por parte del individuo, Tsovaltzi y Fiedler (2003), profesores de la Universidad de Saarland en Alemania, consideraban hace poco más de una década que el alumno implícito es parte de un algoritmo y, por consiguiente, como parte de un sistema con unas reglas preestablecidas, otorgará las respuestas esperadas. Esta concepción asemeja al estudiante a una pieza de un sistema deshumanizado e irracional, en un mero apéndice de la máquina (González Requena, 2015) que actúa de forma automática y despersonalizada. Por su parte, los profesores expertos en Psicología, los doctores Edwards y Mercer (1987: 53), consideraban a finales de los años ochenta que “el modelo de niño-alumno implícito en la pedagogía progresista (que se

apoya en los planteamientos piagetianos) es el de un individuo psicológico, un organismo en soledad, más que el de un participante cultural”.

Estas posturas no corresponden al modelo de discente deseable en la sociedad actual, puesto que se ha de atender al ser humano que va a codificar y decodificar los mensajes antes que a la máquina que les da soporte, evitando así que el hombre no posea más identidad que la que le confiere su relación con la misma. Frente al planteamiento de estos teóricos, se hace necesaria la revalorización de la singularidad del individuo, con el fin de favorecer el intercambio de pareceres y, como consecuencia, la puesta en relación de sus interpretaciones con las de aquellos con los que se relaciona.

Ante el riesgo de que el discente, en lugar de convertirse en un ser singular, quede reducido a la categoría de engranaje, uno de los principales aportes que puede realizar el *storytelling* es precisamente aquel que tiene que ver con la expresión de formas de ver el mundo, sea el propio –el de la realidad en que se halla inmerso el individuo– u otros ajenos –como los mundos ficcionales a los que accede a través de productos contenedores de relato–, permitiendo que el estudiante adquiera autonomía y posibilidades de participación. Es por ello que el uso de relatos para sustentar las acciones llevadas a cabo en materia educativa se convierte en un aspecto fundamental que ha de estar presente en las campañas transmedia. Se han de poner en relación las distintas piezas que forman parte de ella y, desde un punto de vista didáctico, favorecer el denominado *engaged learning* (Garris, Ahlers y Driskell, 2002), aplicando al ámbito académico estrategias de fidelización que atiendan a factores cognitivos, emocionales y sociales (Wang y Kang, 2006), como hacen aquellas que guardan relación con el ámbito del entretenimiento y que fueron puestas en valor en capítulos anteriores.

Puesto que la fidelización se presenta como un aspecto fundamental de la campaña transmedia, ha de destacarse su vinculación con la *transmedia memory* (Harvey, 2015: 34)¹¹⁶, puesto que se persigue que el consumidor implícito se vea inmerso en la experiencia. A este respecto, el profesor finlandés en Cultura Digital Raine Koskimaa conecta las ideas ancla o conceptos subsumidores con la “memoria transmedia” del siguiente modo:

¹¹⁶ Este fenómeno alude a la revisitación de una realidad solo vivida de forma simulada por lo que en el primer capítulo de esta investigación fue denominado *rekall*.

Muchos juegos permiten salvar la partida, en cualquier punto o en lugares específicos (llamados ‘puntos de guardado’). Es posible así para el jugador cargar más tarde el estado guardado, con el fin de continuar la partida desde ese punto. Cargar una partida guardada es, en efecto, una suerte de máquina del tiempo que permite retornar a estados anteriores del mundo ficcional del juego. En los juegos con contenido narrativo existe a menudo una estructura de líneas argumentales alternativas dentro del mismo mundo ficcional, y el jugador puede tener varios estados guardados, lo que le permite pasar de unos a otros. En este caso, no es solo una cuestión de viajar en el tiempo (ficcional), sino también de alternar entre mundos ficcionales paralelos. (Koskimaa, 2015: 21)

Los mundos transitados con anterioridad –a veces, mucho tiempo antes– a través de productos de ocio electrónico, se despliegan nuevamente ante el jugador cuando éste carga una partida guardada. De algún modo, es como si se viese inmerso de forma repentina en un mundo ficcional que quedó detenido en el tiempo a la espera de su próxima intervención. Para ilustrar este fenómeno, resulta interesante aludir al videojuego *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* (Nintendo, 1998), que introdujo este mecanismo en la plataforma Nintendo 64 a finales de los años noventa; algo que, aún hoy día, resulta admirable porque dicha videoconsola aún utilizaba cartuchos –frente al resto de estaciones de juego de la competencia, que habían dado el salto al disco óptico– y carecía de conexión a la Red. La memoria de la consola, a modo de reloj interno, permitía simular que el tiempo transcurría realmente en el mundo ficcional videolúdico, proporcionando una experiencia de lo más estimulante.

Este aspecto juega un papel fundamental en el modelo no solo porque haga posible esa sensación de inmersión desde un punto de vista experiencial, sino también porque permite que prevalezca el sentido de continuidad¹¹⁷ dentro de la

¹¹⁷ Aplicado a *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), podría decirse que el gran diorama representado en ella no genera relato si no hay un niño manejándolo, lo cual se hace evidente en el momento en que se releva el juego que lleva a cabo con su doble dimensión ficcional y se da a conocer a los espectadores que, a diferencia de lo que sucedía en *Toy Story* (John Lasseter, 1995) el relato solo puede avanzar cuando existe una manipulación de los juguetes por parte de los personajes humanos.

misma. El jugador se apoya en los recuerdos que guarda de anteriores experiencias vividas para seguir construyendo su conocimiento acerca de ese mundo. Al propio goce que proporciona el juego, en tanto producto ludológico, se une muchas veces el placer narrativo, consistente en “poder disfrutar de una experiencia de exploración de un mundo diferente, único y cautivador, descrito con gran profundidad y riqueza de detalles” (Pérez Latorre, 2012: 29). Esta perspectiva, que aporta el profesor de la Universitat Pompeu Fabra e investigador experto en lenguaje videolúdico Oliver Pérez asemejando los videojuegos a series de televisión como *Perdidos* (*Lost*, ABC, 2004-2010), confirma nuevamente el valor adquirido por los *storyworlds* frente al *storytelling* convencional. Así, apoyándose en los aspectos señalados, las campañas transmedia asientan las bases requeridas para la ejecución de acciones concretas orientadas a la alfabetización y, a un mismo tiempo, a la transmisión de conocimientos. Este hecho conduce a la necesidad de dar forma a esas acciones bajo una propuesta específica, diseñada en función de unos principios y unas mecánicas que posibiliten su adecuación a los contextos que las demandan, para lo cual se introducen las denominadas *TransmediaQuests*, que se exponen a continuación.

6.4.2 *TransmediaQuest*

Las llamadas *quests*, que fueron abordadas previamente a partir de los planteamientos de Egenfeldt-Nielsen, Heide y Pajares (2012), corresponden al enfoque de las campañas transmedia –incluso, desde su concepción más tradicional– en la medida en que se basan en la puesta en relación de bloques que el consumidor ha de transitar para alcanzar los objetivos marcados. La profesora Tanya Krzywinska (2006: 208) defiende que “las *quests* son vistas como micro-narraciones establecidas dentro de una narración global multihilo” (Krzywinska en Egenfeldt-Nielsen, Heide Smith y Pajares Tosca).

Así, cada una de esas *quests* constituye un relato diferente que, pese a su carácter auto-conclusivo, forma parte de una narración más amplia, realizando dentro de ella una “contribución específica y valiosa” (Jenkins, 2006: 101) al conjunto. Y cada uno de esos relatos se haya vinculado a una tarea específica que, al igual que la narración, encuentra una resolución al desafío pero no a la totalidad de la aventura. Por tanto, la superación de cada *task* o tarea supone un

importante logro y permite, conforme se van sobrepasando satisfactoriamente las distintas etapas, acercarse progresivamente al fin a alcanzar. Así, aunque en lo que respecta a la dimensión didáctica, permite que el proyecto funcione desde el punto de vista del aprendizaje basado en tareas, consiguiendo que los estudiantes adquieran los conocimientos que se les pretende inculcar, no debe descuidarse en ningún caso el aspecto puramente narrativo, dado que actúa como hilo argumental de la experiencia y aporta un componente lúdico de indudable interés.

Atendiendo a lo expuesto, las *quests* se revelan esenciales como apoyo de los procesos de transmediación, como herramienta para la puesta en práctica de modalidades de consumo coordinadas a través de varios soportes y, al mismo tiempo, de los distintos modos de narración derivados de ellas. Sin embargo, dado que las *quest* suelen asociarse de forma mayoritaria a las WebQuests, lo que reduce su apoyo a un único medio como el ordenador y un único soporte como la Red, conviene hablar de *TransmediaQuest* y desarrollar esa herramienta para que resulte efectiva en el presente ecosistema transmedial, correspondiendo así de forma satisfactoria al cambio de denominación. En este sentido, los expertos en aprendizaje basado en juegos Anders Gronstedt y Marc Ramos subrayan que el uso del *transmedia storytelling* con fines educativos permite “llegar a una audiencia más numerosa usando múltiples canales” y hacer que ésta “se comprometa más con la narración, buscando pistas e incluso contribuyendo a escribir la historia”, puesto que “alienta la iniciativa, y es social, móvil, accesible y rejugable” (Gronstedt y Ramos, 2014: 7).

Las *quests* transmedia o *TransmediaQuest* reúnen las características necesarias para cumplir esta función, pues, tal y como dijo el célebre escritor James Graham Ballard en una entrevista radiofónica concedida en 1967, “nuestras vidas no se desarrollan en términos lineales. Están mucho más diversificadas; un flujo de sucesos aleatorios está teniendo lugar”¹¹⁸. Esta consideración resulta especialmente significativa al ser realizada por J.G. Ballard, en la medida en que sus cuentos, novelas y ensayos presentaban, en el momento de su publicación, mundos posibles que, a pesar de su naturaleza ficcional, abogaban por una suerte

¹¹⁸ Puede leerse la transcripción de dicha entrevista en el siguiente enlace: http://www.jgballard.ca/media/1967_feb1_BBC3_radio.html (Consulta: 07/02/2017)

de imprevisibilidad predecible. Sus escritos vaticinaban acontecimientos futuros cuyos síntomas, a pesar del indudable carácter extraordinario de sus representaciones, empezaban ya a manifestarse; especialmente, aquellos que guardan una mayor conexión con enfermedades, patologías y desórdenes de muy variada naturaleza, como sucede en las novelas *El mundo sumergido* (1962), *Crash* (1973), *Compañía de sueños limitada* (1979) o *Noches de cocaína* (1994), o en los distintos ensayos recopilados en la obra *Guía del usuario para el nuevo milenio* (1996).

La afirmación de J. G. Ballard (1967), tan alejada en el tiempo, resulta sin embargo muy pertinente en la actualidad, puesto que entronca con el planteamiento de las *TransmediaQuest*, las cuales utilizan la narración como hilo argumental pero la ponen en relación con modos heterogéneos de experienciarla, de tal forma que se alienta la bifurcación, la extensión o la interpretación, desencadenando esa diversificación que citaba el novelista británico para referirse a un hecho que forma parte indisociable de la vida. No es extraño por ello que en 1969, tras el lanzamiento del compendio de relatos de J.G Ballard *La exhibición de las atrocidades*, se llevase a cabo una adaptación multimedia del que lleva por título 'El arma del asesinato'. Esta adaptación, cuyo guion de Stewart McKenzie incluía el subtítulo *A Trans Media Quest for Reality*¹¹⁹, consistió en la exhibición en el Instituto de Arte Contemporáneo de Londres de una multiproyección basada en la alternancia de diversas imágenes –fotografías, pinturas surrealistas, mandalas, etc.– que, procedentes de cuatro proyectores, iban ilustrando la lectura del relato (Baxter, 2009).

Frente a la instalación *The clock* (2010) de Christian Marclay, citada en el Capítulo 1 para explicar la trascendencia de la modularidad narrativa en las formas comunicativas contemporáneas, lo que la instalación de McKenzie proponía era la puesta en relación de las informaciones proporcionadas a través de los distintos medios, con el fin de resolver un enigma: a partir de las pistas ofrecidas, la incógnita que se animaba a desentrañar tenía que ver con una

¹¹⁹ Un análisis del proceso, acompañado de la documentación original, se encuentra expuesto en la web dedicada al autor británico, disponible en: http://www.jgballard.ca/deep_ends/assassination_weapon_script.html

versión alternativa del asesinato de John Fitzgerald Kennedy. De esta manera, la adaptación de aquel relato de Ballard recogía los aspectos más relevantes de la *TransmediaQuest* que se pretende implementar en el modelo. Por una parte, la centralidad del relato, que vertebra toda la propuesta fundamentándola en su interés desde un punto de vista no solo ficcional sino también narrativo. Por otro lado, el uso de diferentes soportes para propiciar una experiencia unitaria. Seguidamente, el uso de mundos posibles para alentar la reflexión sobre la versión ofrecida y, a un mismo tiempo, estimular la teorización sobre versiones alternativas de ese mismo fenómeno. Y, por último, el uso de todo ello para incitar a los sujetos participantes a ser parte de una búsqueda de la que son protagonistas y cuyo éxito reside tanto en alcanzar el fin propuesto como en extraer conocimientos valiosos durante el proceso.

Las potencialidades de este tipo de *quests*, tal y como se ha expuesto, pueden ser aplicadas a cualquier tipo de tarea y apoyadas con aquellos relatos que se estimen más oportunos. En las *TransmediaQuest* existen dos niveles: un nivel narrativo (*story level*), correspondiente a las historias que se van relatando y actúan como hilo conductor, y un nivel didáctico (*action level*), relacionado directamente con las distintas tareas que han de superar los estudiantes. No se trata de dos niveles independientes, sino que se hallan interrelacionados, ya que la historia se va contando también a través de la resolución de enigmas. Por su parte, los distintos conocimientos se van revelando, a modo de hallazgos, a través de las distintas tareas, expandiendo la historia y despertando el interés de los participantes por conocer más, tanto acerca de la historia como –y esto es lo más importante– de los aspectos didácticos que ésta divulga.

Con ello, a través de estos dos niveles, la *TransmediaQuest* puede alcanzar a sus destinatarios en las dos dimensiones que los conforman: como lectores/espectadores/jugadores, por un lado, y como alumnos, por el otro, siendo potencialmente implícitos en ambos casos. Esta doble dimensión hace posible el desarrollo de prácticas de *edutainment*, en las que se aprende de forma aparentemente distendida; en gran parte, porque las dinámicas que se llevan a cabo reproducen muchas de las técnicas que se aplican en el consumo de productos ficcionales. Dado que los principios que se señalaron anteriormente como válidos para la transmediación en el ámbito educativo proceden del ámbito ficcional, los objetivos, así como las metodologías empleadas para ello, deben

implementarse en el modelo de tal manera que favorezcan esa conexión entre lo que sucede en las aulas y fuera de ellas, aprovechando relatos ficcionales que los alumnos consumen para estrechar esas relaciones entre lo lúdico, lo narrativo, lo formativo y lo didáctico. Los niveles narrativo y de acción deben ser puestos en práctica a partir de las siguientes dinámicas que la profesora Navarro Olmos (1993) señala como imprescindibles: proporcionar informaciones organizadas y estructuradas; ofrecer modelos de acción a imitar; proponer la ejecución de tareas relativamente pautadas; y organizar actividades de exploración o descubrimiento. Todas estas dinámicas, que pueden ser alcanzadas a través del modelo que se propone, utilizan sus principios para conectar la construcción progresiva de conocimientos con la narrativización y las mecánicas de juego.

6.4.3 Objetivos

El objetivo principal del modelo es permitir a los alumnos participantes en las *TransmediaQuests* generar conocimiento de forma colaborativa, apoyándose para ello en un relato que va desplegándose a través de diferentes plataformas y reproduciendo las tendencias de consumo y creación de contenidos llevadas a cabo por los seguidores de las narrativas transmediáticas. Para los profesores Blanco, De la Fuente y Anguita (2007: 195), es imprescindible “fomentar la ‘socialización del conocimiento’ (Marina, 1999), pasando de la construcción individual del conocimiento a su construcción social facilitando, a los miembros de la comunidad de usuarios de WebQuest, la posibilidad de descubrir, explorar y compartir conocimientos sobre dicho tema, para desarrollar y mejorar su utilización”. Aunque aplican esta afirmación a la WebQuest, puede hacerse extensiva a las *TransmediaQuests*, correspondiendo a ese objetivo principal que las vertebraba. Además, persigue varios objetivos secundarios que corresponden a ese objetivo principal, apoyándolo y orientándolo hacia una aplicación práctica que mejore las dinámicas llevadas a cabo. Dichos objetivos son los expuestos a continuación:

1. *Aproximar la escuela al mundo real*, conectando el aprendizaje formal con otras formas de aprendizaje no-formal o informal que posibiliten tanto la adquisición de conocimientos por parte de los propios estudiantes

(‘*lay knowledge*’) como de otros inculcados por expertos o profesionales (‘*expertise knowledge*’).

2. *Emplear un enfoque constructivista* que, tomando ventaja de aquello que los estudiantes conocen, favorezca el aprendizaje significativo y convierta al discente en un aprendiz implícito. Conectando los contenidos que éste ha de aprender con aquellas historias y modos de consumirlas que más despiertan su interés, se persigue lograr que la memoria transmedia (Harvey, 2015) supere su función lúdica y pueda ser aplicada con fines educativos, haciendo atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. *Establecer relaciones transversales entre las distintas asignaturas* con el fin de dotar al proyecto de un marcado carácter interdisciplinar que permita a los estudiantes adquirir una formación completa.
4. *Implementar prácticas que favorezcan la navegación* a través de diversos medios y la puesta en relación de los contenidos a los que éstas dan soporte, propiciando un contexto en el que se produzcan experiencias de aprendizaje *across media modes* y de aprendizaje *across story modes*.
5. *Lograr llevar a cabo una alfabetización completa*, que capacite tanto en la lectura como en la escritura y la interacción, siempre a través de cada una de las plataformas vigentes y del ecosistema mediático que, de forma conjunta y muchas veces coordinada, todas ellas conforman.
6. *Hacer uso del storytelling, las mecánicas de juego y la co-creación* para lograr que esa alfabetización, tal y como indica Scolari (2016), se produzca en tres ejes indispensables: alfabetización videolúdica; alfabetización en web y redes sociales; y alfabetización en cultura participativa.
7. *Fundamentar las distintas acciones planificadas en el desarrollo de la motivación, la participación y la creatividad*, tres aspectos que resultan fundamentales e indisolubles, en la medida en que alientan hábitos motivacionales, cognitivos y operativos.
8. *Conectar los gustos y necesidades del alumnado con los contenidos de las asignaturas curriculares*, logrando sintonizar con los usos y tendencias que los estudiantes llevan a cabo a diario fuera de las aulas, y permitiendo que muchas de las prácticas que caracterizan su consumo

de información y entretenimiento tengan cabida en los centros educativos.

9. *Potenciar la subjetividad de los individuos*, buscando enriquecer cualquier experiencia a través de la diversidad de interpretaciones que éstos hacen, derivadas de la heterogeneidad de consumos que llevan a cabo, y que plasman en las creaciones diferenciadas que, en muchos casos, terminan acometiendo.
10. *Propiciar la existencia de intercambios de conocimiento en un contexto intercultural*, buscando que las diferencias existentes impulsen y enriquezcan en lugar de frenar y entorpecer.

En la obra colectiva *The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities* (2016), una figura tan representativa del *transmedia storytelling* como Geoffrey Long aborda en el capítulo titulado “Creating Worlds in Which to Play: Using Transmedia Aesthetics Grow Stories into Storyworlds” el modo en que franquicias tan exitosas como Star Wars o Star Trek pasaron de ser ‘historias’ a ‘*storyworlds transmedia*’. Planteándose qué ha hecho posible tal crecimiento, no duda en considerar como indispensable el hecho de que en las narraciones que se han ido desplegando bajo muy distintas formas se hayan ido dejado huecos que rellenar, pues esos ‘espacios negativos’ han proporcionado a las audiencias retos o misiones narrativas que superar (Long, 2016). Este mismo planteamiento es el que da sentido a la herramienta que sirve de mecanismo básico para la implantación del modelo, pues ella misma encuentra su razón de ser en la configuración de desafíos orientados a la resolución de enigmas.

6.4.4 Tareas (*Tasks*)

Atendiendo al modo en que se encuentra definida la pieza clave del modelo propuesto, el valor de la *TransmediaQuest* reside en la propuesta de tareas coordinadas entre sí a través de un *storytelling* que actúa como hilo conductor y un *storyworld* en el que ese macrorrelato se va desarrollando. De este modo, existe una relación de correspondencia entre las tareas o *tasks* que los discentes han de resolver y las piezas con valor narrativo asociadas a cada una de ellas. Dicha correspondencia puede producirse por dos razones: bien porque las piezas

contenedoras de relato justifiquen la existencia de las tareas, proporcionándoles una suerte de contexto narrativo; bien porque recompensen de algún modo su resolución, ofreciendo nuevos datos sobre la historia para premiar el éxito alcanzado por los estudiantes. De esta manera, las tareas que se implementan en el modelo presentan una relación estrecha con la narración, puesto que cada una de las piezas posee una naturaleza auto-contenida y, al mismo tiempo, se vincula con las demás a través de la transmedialidad para generar el macrorrelato antes referido.

Con independencia del papel que jueguen las piezas que la conforman, lo que resulta ineludible es el hecho de que la *TransmediaQuest*, correspondiendo al enfoque del modelo, no solo debe facilitar la existencia tanto de modularidad y auténtica transmedialidad, sino que ha de convertir esos dos aspectos en sus principales valores. Puesto que se persigue que los docentes puedan adaptar el modelo a sus metas, la *quest* transmedia debe acoger tanto tareas obligatorias como otras opcionales. Este planteamiento dota a la herramienta de infinitud de posibilidades, puesto que, en lugar de restringir su aplicación a las estrategias puramente transmediales, da cabida a otras más cercanas al ámbito de lo cross-media, permitiendo determinar el grado de control sobre la experiencia que proporciona la *TransmediaQuest* a sus participantes. Así, debe permitir que sea el docente quien decida si desea aplicar el modelo a un proyecto basado únicamente en tareas con carácter obligatorio y evaluables, tanto en el ámbito de las distintas asignaturas como en el del propio proyecto, o si por el contrario se quiere hacer uso de otras tareas voluntarias que, aunque no constituyan materia de evaluación de las asignaturas, sí puedan hacerlo del proyecto.

Del mismo modo que sucede con las tareas, las piezas narrativas adoptan ambos enfoques. Siguiendo esa mecánica, las asociadas a la primera categoría se dirigen a todos los participantes y buscan proporcionarles la información principal a modo de recompensa, lo que, atendiendo a la conceptualización de las narrativas transmediáticas, las convierte en la narración principal o *macrostory* (Scolari, 2009: 598). Las piezas narrativas vinculadas a la segunda de las categorías, en cambio, están orientadas a los participantes más implicados y buscan ofrecerles informaciones complementarias que, a pesar de su carácter accesorio, logren enriquecer la experiencia, motivo por el que satisfacen la función de *satellites*, término que Chatman (1978: 19) emplea para diferenciarlas de

aquellas otras piezas que recogen los momentos narrativos cruciales, a las que denomina *kernels*. La naturaleza y función que adopten las piezas narrativas determinará tanto el contenido de la *TransmediaQuest* como las estrategias que han de ser empleadas para hacerlos llegar a sus destinatarios, convirtiéndolos en seguidores de una narración que se despliega a través de distintos medios y de la que pueden ser partícipes y, en cierto modo, auténticos protagonistas.

Si al deseo por parte de los alumnos de consumir historias se suma la posibilidad de ser co-creadores de las mismas, ya sea desbloqueándolas¹²⁰ tras la superación de una tarea –como si fuesen niveles o contenidos ocultos de un videojuego– o generándolas ellos mismos –dentro de alguna tarea en la que se exija que generen un contenido con carácter narrativo–, se hace posible la sinergia tantas veces referida y perseguida entre las dimensiones ficcional y didáctica. La implementación de ambos tipos de piezas y tareas permite que existan diferentes grados de implicación, por lo que puede resultar muy deseable y conveniente en aquellos casos en los que se desee transmitir a los discentes que tienen capacidad de acción –entendida como *agency* (Murray, 1997)– en el desarrollo de la actividad acometida. En el caso de aplicar esta estrategia, las primeras piezas y tareas estarían dirigidas a la totalidad de estudiantes que participan en el proyecto, que podrían ser equiparados a los llamados seguidores casuales o *casual fans* de las experiencias transmediáticas; aquellos que realizan un consumo tradicional y monomediático. Por el contrario, las segundas se orientarían a los seguidores más acérrimos o *hardcore fans*, susceptibles de querer recopilar tantos datos sobre el universo ficcional como les sea posible, atravesando para ello todo tipo de soportes. En este último caso, que es el que otorga una mayor entidad transmediática a la propuesta, aunque tanto las tareas como las piezas narrativas poseen carácter autónomo, se ven ampliadas, extendidas y complementadas al ser consumidas de forma conjunta, tanto en lo que respecta al grado de conocimiento de la historia como al de los distintos aspectos didácticos. Esta decisión se justifica por la necesidad de implementar tanto la *spreadability* como la *drillability*, premisas

¹²⁰ Se emplea este término, comúnmente utilizado en el ámbito videolúdico, para expresar la existencia de esos fragmentos de relato que, materializados bajo la forma de contenidos narrativos, están presentes en la herramienta aunque ocultas, a falta de que una acción concreta desencadene y facilite el acceso a ellos.

fundamentales del modelo y estrategias vitales para el correcto funcionamiento de cualquier proyecto del tipo de los que dicho modelo pretende posibilitar. De hecho, la realización de estas tareas grupales resulta fundamental en el sentido de que, como indica Muñoz (2009), juegan un papel fundamental a la hora de aumentar la confianza, fomentar el compromiso y despertar la pasión de los estudiantes, promoviendo además valores como la comunicación, la capacidad de esfuerzo, la generosidad, la creatividad, la innovación, la capacidad crítica, el aprendizaje continuo, la conexión interpersonal y la proactividad.

Ya sea a través de tareas individuales o grupales, los alumnos deben conocer qué piezas deben consumir para disponer de la información mínima necesaria para resolver los retos que se les plantean, así como cuáles otras, por el contrario, ofrecen una información que, a pesar de ser valiosa para su resolución, poseen una naturaleza más secundaria y complementaria. El acceso que llevan a cabo los discentes tanto a las plataformas como a los contenidos alojados en ellas debe verse justificado en el interés o la necesidad de éstos de acceder a unas determinadas prácticas o contenidos que les van a permitir alcanzar sus fines. Si bien es cierto que en muchos casos no interesará revelar los hallazgos que pueden realizarse con cada recorrido, al menos sí será conveniente dar a conocer el carácter de las recompensas que podrán obtenerse a través de ellos. Así, el diseño de materiales y la elección de las plataformas en que alojarlos resulta fundamental, del mismo modo que lo son la prácticas a llevar a cabo.

Las tareas pueden erigirse sobre la estrategia de la distribución multiplataforma –mismo mensaje, distinto soporte–, la adaptación –mismo mensaje, distintos lenguajes–, la crossmediación –experiencia secuenciada y guiada– o la transmediación –experiencia libre y expansiva–. De hecho, pueden perseguir una adaptación libre, una recreación con mayor o menor grado de fidelidad respecto al contenido primigenio, o una remediación que corresponda con exactitud a lo representado a través de un lenguaje diferente. Además, no puede perderse de vista que este tipo de estrategias pueden propiciar fenómenos de expansión, compresión o recapitulación. Sucede así porque el presente modelo aplica el *LEGO Brick Learning* y su enfoque modular, buscando que la combinación de bloques *intra-set* e *inter-set*, permita una construcción de conocimiento progresiva y apoyada por la relación con otros agentes implicados.

En lo que respecta a los materiales asociados a estas prácticas, tanto los digitales como los que poseen soporte físico, deben ser recogidos en los paquetes propuestos, denominados *Transmedia Learning Packs* y tratados en el siguiente epígrafe, soporte fundamental de las tareas que conforman el proyecto. Asimismo, deben introducirse atareas que fomenten la producción de contenidos por parte de los estudiantes, convirtiéndoles en creadores de piezas narrativas propias. A partir de los hallazgos realizados, éstos han de interpretar las informaciones encontradas y darlas a conocer a los demás participantes bajo la forma de textos, pequeños videos, notas de voz, historietas ilustradas, aportes en wikis o publicaciones en redes sociales, por citar algunas de las muchas posibilidades existentes. Dado que “las tareas no consisten simplemente en reaccionar ante materiales preparados, sino en crear otros nuevos” (Hodges y Sasnett, 1993: 32), el proyecto permite que los estudiantes difundan sus conocimientos de una forma divertida y se conviertan en protagonistas indiscutibles de su proceso de aprendizaje, dando lugar a una auténtica cultura de la participación en la que “los miembros creen que sus contribuciones importan y sienten cierto grado de conexión social los unos con los otros (al menos, en el sentido de lo que otros piensan acerca de lo que ellos mismos han creado)” (Jenkins, 2006: 31). Además, la inclusión de estos contenidos resulta muy útil para los profesores, puesto que les permite conocer de qué manera han sido asimilados los conocimientos, pudiendo detectar los mayores aciertos y también las posibles carencias que hayan de ser solventadas.

6.4.5 Metodología: *Transmedia Learning Packs*

Tal y como se adelantaba en el anterior epígrafe, el presente modelo y su correspondiente herramienta se fundamenta en la creación de *Transmedia Learning Packs* o paquetes de aprendizaje transmedia, buscando materializar, en un sentido constructorista, las prácticas a través de las que se pretende alfabetizar al alumnado para que sea capaz de participar activamente en las dinámicas sociales y extraer aprendizajes de ellas. Sin embargo, antes de desarrollarlos, resulta necesario exponer la estructura genérica que presenta la herramienta de la que forman parte estos packs y a la cual apoyan, las prácticas que tienen capacidad de desarrollar, y el modo en que éstas pueden ser secuenciadas a lo largo del período que comprende el desarrollo del proyecto diseñado.

En lo que respecta a la estructura de las *quests* transmedia, siguiendo la distribución que Stoks (2002) y Hernando (2009) consideran necesario que exista en toda WebQuest, deben contar con los siguientes apartados: Introducción, Presentación de las tareas, Explicación del proceso previsto, Identificación de los recursos, Criterios de evaluación, Conclusión de la propuesta presentada y Guía didáctica. Los seis primeros puntos se recogen a continuación en una tabla-tipo que, siguiendo los planteamientos de las *webquests*, recoge los apartados correspondientes a las distintas cuestiones que han de planificarse y comunicarse a los participantes para que, de este modo, cuenten con la información correspondientes a la contextualización del proyecto, los objetivos fijados, los recursos facilitados, el proceso diseñado, el modo en que se evaluará la actividad y una conclusión acerca de la misma que termine de definir su justificación y proyección. La Guía didáctica, sin embargo, se materializa en los documentos anexados al final del trabajo, constituyendo así la herramienta de *transmedia literacy* alcanzada.

Tabla 9. Tabla-tipo destinada a recoger las instrucciones de la TransmediaQuest que se proporcionan a sus participantes

Título de la <i>TransmediaQuest</i> :	
Introducción	
Tareas	
Proceso	
Recursos	
Herramientas implicadas	
Evaluación	

Fuente: Elaboración propia a partir de Stoks (2002) y Hernando Gómez (2009)

El último de los apartados, la guía didáctica, es fundamental puesto que recoge los aspectos clave de la *TransmediaQuest*, como los destinatarios, las áreas a las que va dirigida, los conocimientos técnicos previos que se requieren para realizarla, los objetivos, los contenidos, las habilidades a aprender, la temporalización, los recursos propuestos y la justificación curricular (Hernando Gómez, 2009: 217). Dado que el modelo emplea una serie de tablas orientadas a posibilitar el diseño de los proyectos bajo la forma de *quests* transmedia, estos aspectos se incorporan a ellas para permitir no solo la identificación de los aspectos definitorios sino también para poner el énfasis en aquellos métodos y enfoques empleados que les dan sentido. Asimismo, estas plantillas permiten evaluar el diseño de los proyectos y prever las repercusiones derivadas de la aplicación de los mismos.

En cuanto a las prácticas que pueden acoger, la filosofía del *system of play* presente en el modelo y aplicada a la herramienta puede emplearse con fines diferentes a los relacionados con el juego, entendiendo los procesos como un sistema organizado en su forma pero libre en su aplicación. Por consiguiente, se requiere que la propuesta tenga un enfoque metodológico claro pero que deje en todo caso margen al modo de ponerlo en práctica. Aun así, es posible fijar determinados aspectos que tengan una naturaleza prescrita –sin que ello suponga un hermetismo, sino más bien unas orientaciones clave– frente a otros que, intencionadamente, se dejan abiertos. Con estos fines, se han de poner en práctica enfoques educativos serios y también informales, sobre todo teniendo en cuenta que “el aprendizaje no es ni formal ni informal”, puesto que “todo aprendizaje combina la formalidad y la informalidad” (Brougère y Bézille, 2007: 125-126). Así esa diferenciación entre lo formal, lo informal y lo no formal, tan aceptada en los años 70, se ve diluida en una serie de prácticas que hacen necesario concebir el aprendizaje como un proceso que trasciende la educación estrictamente vinculada a la escolarización, lo que obliga a contemplar aquellas prácticas que se producen fuera de las aulas. Sucede así porque el aprendizaje, además de no ser un fin en sí mismo, muchas veces resulta invisible (Lave, 1993), lo cual no quiere decir que no se produzca a través de actividades relacionadas con la construcción, el juego y la narrativización.

En lo que respecta concretamente a la narrativización, también en el caso de la *TransmediaQuest* debe diferenciarse el *story-play* de la *recreation*, lo cual resulta

especialmente destacable si se atiende al consabido enfoque modular. Puesto que las distintas piezas han de concebirse como *story bricks* o piezas narrativas, como fragmentos contenedores de relato que gozan de autonomía pero están pensadas para su recombinación, han de tenerse en cuenta tanto las posibilidades que se plantean dentro de un mismo set frente a aquellas que se ofrecen entre piezas. Esto guarda una estrecha relación con las prácticas *intra-set* y las *inter-set* asociadas a los productos de LEGO, que ilustran tanto el constructivismo –cómo se conciben las piezas y sus aportes, pese a no tener una materialización en sentido estricto– como el construccionismo –en el momento en que dichos aportes y sus conexiones toman forma física o virtualmente–.

Por último, en lo que respecta a la planificación de las acciones a acometer en la transmediación de los proyectos educativos, al igual que sucede con otros tipos de campañas de muy distinta naturaleza, puede aplicarse la clasificación aportada por Smith (2009), que habla de proyectos *hard*, *soft* y *chewy*, siendo los primeros –*hard*– aquellos que están pensados como transmediáticos desde su propia concepción; los segundos –*soft*–, los que no se originan como transmediáticos pero se van transmedializando conforme a las oportunidades que para ello se presentan; y los terceros y últimos –*chewy*–, aquellos que se originan previendo posibilidades de transmediación en el caso de que su evolución sea satisfactoria y propicia para ello, pudiendo así reaccionar en función del modo en que se desarrollen los acontecimientos. Estas diferencias se hallan igualmente presentes, aunque bajo distinta denominación, en las dos categorías que establece Davidson (2010: 17), que habla *pro-activos* para denominar los proyectos que son diseñados como transmediáticos desde el principio y, en contraposición, de *retroactivos* para nombrar aquellos que se transmedian con posterioridad.

Retomando los *Transmedia Learning Packs*, tras haber clarificado la relevancia de la estructura, la diversidad de prácticas y la secuenciación, conviene indicar que éstos paquetes, en lugar de recoger materiales específicos a modo de recursos insustituibles e implementar tecnologías que se hagan imprescindibles para su correcto desarrollo, ofrecen a los docentes las claves necesarias para hacer suyo un determinado enfoque que permita adaptar al modelo los contenidos y habilidades que necesita inculcar. Se trata, al fin y al cabo, de concebir esos paquetes como contenedores, como herramientas flexibles, adaptables a los contenidos. De forma similar al modo en que numerosas plataformas como

YouTube, Facebook o Twitter se han convertido en espacios que los usuarios utilizan de infinitud de modos para satisfacer sus objetivos, estos paquetes pueden convertirse en campos válidos para aquellos usos educativos que los docentes quieran darles.

Esta filosofía que impregna el modelo resulta de gran relevancia, dado que diferencia la propuesta del *Lego Brick Learning* de aquella que caracteriza a los distintos paquetes que LEGO ofrece a través de los kits pertenecientes a su división *LEGO Education*. Aquellos, como se expuso en el Capítulo 4, están basados en procesos instruccionales y funcionan como packs cerrados –sobre todo en lo que concierne a los materiales que incorpora y a las tareas que posibilita–. Sin embargo, los paquetes de aprendizaje transmedia que aquí se ofrecen no buscan proporcionar instrucciones que, inevitablemente, coarten, sino directrices que sugieran posibilidades abiertas de intervención; perspectiva que se aplica igualmente a los las tareas y materiales propuestos.

6.4.5.1 *Teacher transmediation packs*

La primera categoría de paquetes de aprendizaje, los llamados *Teacher transmediation packs*, se orienta específicamente a los docentes y supone una guía fundamental de carácter teórico-práctico que pretende formarle en los distintos fenómenos contemporáneos que fundamentan el proyecto. No se trata de convertirles en expertos de determinados casos concretos –pues con ello se obstaculizaría la posibilidad de que pudiesen obtener un enfoque general y extrapolable–, sino en conocedores de las estrategias en uso en los distintos ámbitos del mundo contemporáneo, tales como el multiplataforma, la adaptación, la crossmediación y la transmediación. El conocimiento de todos estos distintos fenómenos, sin duda, ampliará su visión acerca de las posibilidades de aplicación de los soportes y contenidos mediáticos a las prácticas educativas. Se le darán a conocer a través de una serie de lecturas y visionados recomendados, siendo en todo caso manuales y ejemplos muy básicos e ilustrativos, tales como la obra *Transmedia storytelling. Cuando todos los medios cuentan* (2013) de Carlos Scolari.

Dada la dificultad que entraña para los docentes adentrarse en estos fenómenos si no es con la ayuda de algún experto, se propone la impartición de un curso de formación ofertado a través del Centro de Profesores (CPR) correspondiente al territorio de destino y desarrollado telemáticamente,

posibilitando así la formación de formadores en las competencias transmediáticas necesarias. Conformado por tres sesiones de cinco horas de duración cada una, el curso permitiría alcanzar los siguientes objetivos:

- Explicar en qué consisten las narrativas transmedia y evidenciar su gran presencia y relevancia en la sociedad actual
- Concienciar de las interesantes aplicaciones del transmedia en el ámbito educativo
- Asistir a los docentes en la aplicación de dinámicas transmedia en sus asignaturas
- Guiar la realización, por parte de los docentes participantes, de una narrativa transmedia que fomente la transversalidad de los contenidos

De este modo, podrían trabajarse tanto la Narración transmedia, prestando especial atención al modo en que se realiza la narración entre soportes fomenta un particular acceso a las TICs; como el Juego transmedia, atendiendo a la dimensión lúdica de la que puede dotarse a los contenidos didácticos; y la Navegación transmedia, evidenciando el fomento de la adquisición de competencias (a través de la participación en dinámicas transmediales).

Con todo ello, parece indudable que todo el modelo se erige sobre la idea de la “formación de formadores”, dando respuesta, en este caso concreto, a las siguientes necesidades:

- Formar a los profesores en determinados conocimientos y habilidades que les permitan aproximarse a los estudiantes e interactuar de forma efectiva con ellos.
- Ofrecerles materiales válidos para que ellos mismos expliquen a través de aquello que les permitió instruirse.
- Hacerles comprender la necesidad de realizar las distintas actividades en base a una progresión de tipo constructivista que acabe alcanzando enfoque constructivistas.

Los docentes, a pesar de tener que tener que mantener en todo momento un rol de mediadores, son una pieza clave del proceso de enseñanza-aprendizaje tal

y como se plantea en estas páginas. No puede obviarse el hecho de que para que sean buenos mediadores y puedan satisfacer correctamente esta función tienen que convertirse en 'expertos' de aquellas prácticas en las que median. El objetivo principal es que sean capaces de generar sus propias actividades, aplicando en ellas aquellos aspectos que consideren interesante implantar, tomando como ejemplo casos existentes y adaptando o complementando las estrategias que éstos aplican.

6.4.5.2 *Classroom transmediation packs*

A diferencia de los *teacher packs*, se dirigen al aula y plantean sus materiales de manera que se propicie la puesta en relación de docentes y discentes. Bajo el nombre *Classroom transmediation packs*, recogen aquellos sets pensados para ser utilizados específicamente en el aula, apoyando las dinámicas llevadas a cabo en ella y ofreciendo propuestas que aviven la motivación, la creatividad y la participación. Aparentemente, su planteamiento no dista demasiado de esos paquetes de recursos que, a lo largo de las últimas décadas, se han suministrado en infinitud de ocasiones a los docentes para que cuenten con los materiales necesarios y las instrucciones pertinentes para llevar a cabo actividades relacionadas con un tema concreto. Sin embargo, no tratan de desarrollar procesos instruccionales, sino que se presentan como una oportunidad para introducir nuevas actividades o prolongar las existentes, favoreciendo la intervención de docentes y discentes en el enriquecimiento de la experiencia planteada.

Al igual que el proyecto piloto desarrollado se apoya en la multifranquicia LEGO, los docentes podrían adoptar otros universos ficcionales, tales como el Expanded Universe de *Star Wars*, y proponer sus distintas tareas apoyándolas en el *storytelling* de este mundo narrativo o cualquier otro que resulte propicio para la consecución de prácticas multimodales. A través del curso ofrecido telemáticamente por medio del CPR, los docentes pueden ir conformando su propuesta siendo asistidos en la elección e implementación de unas u otras piezas, pudiendo asimismo recurrir a wikis en las que se recoge la explicación de esos *storyworlds*, aludiendo tanto a los distintos productos que las integran y a las interrelaciones que mantienen entre sí, como al aporte narrativo y lúdico de cada pieza. En este sentido, una vez los docentes conozcan las muy diferentes

estrategias que, en un caso concreto como el mencionado u otro similar, se llevan a cabo, podrán tomar ideas para generar sus propias transmediaciones a través de adaptaciones, derivaciones o reinterpretaciones de materiales ya existentes u otros inéditos basados en ellos.

Estos packs pueden resultar enormemente interesantes en la medida en que solventan muchos de los problemas identificados con anterioridad, especialmente los relativos a:

- El obstáculo que supone para los docentes plantear unas dinámicas basadas en aspectos sobre los que ellos mismos son, sobre todo desde el punto de vista de su aplicación docente, aprendices –aventajados, gracias a los *teacher packs*, pero aprendices al fin y al cabo–.
- La ardua obtención de materiales (físicos y digitales) válidos para el correcto desarrollo de las actividades.
- El planteamiento de dinámicas en base a una secuenciación, sin que ésta sea cerrada, sino que se presente como una guía que apoye el avance del proyecto.
- La necesidad de formar a los estudiantes en base a un programa de actividades que incorpora aspectos fundamentales para su desarrollo.

Con ello, este tipo de packs proponen un enfoque metodológico y no una estrategia instruccional, proponiendo la aplicación de dinámicas para alcanzar unos objetivos válidos tanto dentro del aula –ámbito académico– como, en un futuro, fuera de ella –ámbito profesional–, apoyados en todo momento por el *storytelling* y los *storyworlds*.

6.4.5.3 *Student transmediation packs*

En último lugar, los *Student transmediation packs* se dirigen concretamente a cada uno de los estudiantes, buscando propiciar su intervención personal tanto en las dinámicas individuales como en las grupales. A partir de los materiales trasladados al aula mediante los *classroom transmediation packs*, siguiendo aplicando las estrategias y enfoques recogidos en los *teacher transmediation packs*, estos paquetes concretan los materiales de que dispondrá cada discente a la hora de acometer las tareas planificadas.

A este respecto, la principal diferencia con los paquetes que se destinan al aula reside en que, mientras que aquellos recogen el conjunto de dinámicas a desarrollar por el grupo que conforma la clase o clases correspondientes, éstos abordan cada una de las prácticas que constituyen ese todo. Así, se permite que los alumnos trabajen de forma colaborativa y también cooperativa, delimitando las intervenciones de cada uno de ellos, y planteando dinámicas de las que participan de forma coordinada –cuando los estudiantes se apoyen para alcanzar los fines fijados–, secuenciada –cuando cada participante o subgrupo de participantes intervenga en una parte del proyecto– o autónoma –en aquellos casos en que los estudiantes trabajen de forma independiente, a pesar de que puedan establecerse espacios para la puesta en común de sus contribuciones con sus semejantes–.

Como auténticos protagonistas de los proyectos, el objetivo no es que sean capaces únicamente de llevar a cabo las distintas prácticas como espectadores, usuarios o jugadores pasivos, sino, por el contrario, que ellos mismos generen contenidos y planteen tareas a través de las que éstos cobran sentido. Por ello, los sets que se les plantean no se presentan como cerrados, limitando su intervención a ese rol pasivo descrito, sino que evidencian su carácter de propuestas que funcionan precisamente a través de la participación de los discentes.

Estos paquetes dirigidos a cada uno de los alumnos dan respuesta, por tanto, a las siguientes necesidades:

- Hacerles conscientes del aprendizaje del que forman parte, para que su participación en las prácticas derive en el que debería ser su principal fin.
- Incitarles a realizar sus propios aportes tomando como referencias los ejemplos puestos a su disposición, pudiéndolos complementar de la manera que les resulte más atractiva.
- Lograr que, a partir de un aprendizaje de corte constructivista, se acaben llevando a cabo prácticas constructoras, dando así lugar a creaciones de las que se desprenda un valor didáctico.

Independientemente del rol protagonista que los enfoques educativos contemplados indiquen que deben tener los estudiantes, resulta obvio que el modelo se plantea con el fin de que sean ellos los principales beneficiarios y se

formen tanto a nivel individual como de manera colectiva, por la suma de individualidades.

A través de estos distintos packs, será posible introducir prácticas que hagan uso de los componentes de toda narración y den el paso que conduzca de la doble cronología –historia y discurso– de la narrativa tradicional a la triple cronología – historia, discurso y experiencia– de la narrativa transmediática. En este sentido, tal y como se recogía en el primer epígrafe, se evidencia la necesidad de utilizar el *storytelling* y los mundos transmediales como bases de la propuesta, convirtiendo de este modo las historias en *transmedia storyworlds* que posean “características franquiciales –personajes, tipos de personajes, objetos, etc.– lo suficientemente consistentes y definidas como para propiciar reinterpretaciones, *reboots* o *remixes*” (Long, 2016). Así, además de para fijar la relación temporal entre unos aportes y otros, resulta fundamental el espacio –el *setting*– de cara a establecer esos terrenos ficcionales en los que se va a basar el proyecto educativo contenido en la *TransmediaQuest*.

En función de los condicionantes espacio-temporales que definan ese ecosistema, la *quest* transmedia adoptará una óptica carácter-céntrica o mundo-céntrica. Pueden plantearse proyectos en los que el engranaje principal entre las piezas sea un personaje, u otras en las que lo que verdaderamente actúe como elemento unificador sea el mundo, condicionando así la relación cronológica existente entre las piezas, que presentan una modularidad en tanto que las piezas pueden ser puestas en relación de innumerables formas. Precisamente esa interrelación de piezas es lo que debe ser aprovechado para lograr dotar a las prácticas de un gran valor constructivista, al fomentar la articulación de esas “piezas” en la mente, y constructorista, buscando que dicha articulación se plasme físicamente.

6.4.6 Documentos para la transmediación

Una vez explicada la metodología del modelo, detallando las características tanto de la *TransmediaQuest* como herramienta que lo materializa como de los materiales a través de los cuales se facilita su implementación, se presentan los documentos a través de los que se pretende posibilitar la transmediación de proyectos educativos. Estos documentos-tipo, que se incluyen en el presente

epígrafe junto a sus respectivas justificaciones y pautas de aplicación, buscan capacitar a los docentes en la adaptación de sus prácticas educativas a un contexto de transmedialidad, en su desarrollo conforme a los principios propios de este fenómeno y en la evaluación de su correcto planteamiento de cara a alcanzar los fines propuestos. Sin embargo, antes de abordar cada uno de esos documentos, se estima necesario llamar la atención sobre el modo en que algunos de los aspectos más relevantes de esta investigación repercuten en su planteamiento, diseño y aplicación.

El presente trabajo ha tenido presente desde su mismo inicio y hasta estas mismas páginas la necesidad de diferenciar entre las prácticas que se despliegan a través de distintos medios y modalidades (*across media modes*), y aquellas otras en las que lo fundamental ya no es la itinerancia entre soportes, sino el modo en que los distintos contenidos alojados en ellos comunican su mensaje –normalmente, una historia– de distintas formas (*across story modes*). Además, este hecho, del que se desprende una de las implicaciones más notables del *transmedia storytelling*, implica otros fenómenos asociados como el de la multidireccionalidad, el de la interactividad o el de las mecánicas de juego. De esta forma, atendiendo no solo al carácter narrativo de lo transmediático, sino también a estos aspectos que, en muchos casos, no solo no son ajenos al *storytelling* sino que son precisamente los que le proporcionan su verdadero valor, se hace necesario tener presente ambas dimensiones a la hora de plantear las *quest* transmedia y, por extensión, el propio modelo.

El profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad de París Gilles Brougère, pone el acento a este respecto en la importancia de decidir, al aplicar una dimensión lúdica al aprendizaje, si se va a privilegiar el contenido sobre la forma o, por el contrario, la forma sobre el contenido. Para él, resulta fundamental esclarecer este aspecto porque será determinante a la hora de posibilitar la adaptación de tareas a otros contextos, haciendo posible “la transformación en actividad no lúdica (pudiendo migrar el contenido de una actividad de juego a otro tipo de actividad)” (Brougère, 2010: 59). De lo que está hablando, en definitiva, es de las implicaciones de privilegiar las mecánicas –lúdicas o de otro tipo– que se emplean para ofrecer un contenido, pudiéndolas convertir incluso ya no en lo primordial sino, casi, en lo único. Este planteamiento, lejos de cobrar sentido únicamente en el ámbito de lo lúdico, posee una gran trascendencia en el

contexto transmediático, obligando a considerar en el modelo aquí presentado si la transformación del proyecto educativo en *TransmediaQuest* dará lugar a un producto de apariencia bastante atrayente pero apenas significativo desde el punto de vista de su contenido, o a un contenido muy relevante aunque poco destacable en su forma transmediática respecto a la que sería su materialización más tradicional.

Este modelo, buscando favorecer la correspondencia entre contenido y forma, tratando de reducir las posibilidades de que se produzcan desajustes como los recién descritos, se apoya en tablas que recogen los principios, las competencias, los enfoques pedagógicos, las estrategias y los recursos a los que puede acomodarse la práctica docente y, concretamente, cada uno de los proyectos que la conforman. Es importante recordar que toma forma a partir del trabajo en tres tiempos realizado en la presente investigación: en primer lugar, el estudio y la puesta en relación de las distintas teorías y enfoques que conforman su marco teórico; seguidamente, la realización del proyecto piloto en el centro escolar con el objetivo de testar las aproximaciones teóricas asentadas; y, en último lugar, la revisión de los distintos aspectos trabajados en el marco teórico para su puesta en relación con la experiencia llevada a cabo. De este modo, de forma similar al modo en que Gronstedt y Ramos (2014) generaron una tabla¹²¹ en la que asociaban las etapas del denominado “viaje del héroe” (Campbell, 1949; Vogler, 2002; Tubau, 2015) con retos o elementos de aprendizaje, dejando espacio en cada una de ellas para que se introdujese el elemento transmediático a través del cual se deseaban alcanzar, este modelo de *transmedia literacy* se apoya en tablas-tipo en las que, como si se realizase una suerte de inversión de dicho planteamiento, lo que se ofrecen son las claves transmediáticas para dar cabida a los retos de aprendizaje perseguidos.

En síntesis, con el fin de permitir que los docentes planteen, diseñen y apliquen sus proyectos de manera transmediática, logrando tanto una satisfactoria transmisión de los contenidos a través de las tareas como una

¹²¹ Esta tabla se incluye en su obra *Learning through transmedia storytelling* (2014), en la que conectan la resolución de tareas y la adquisición de habilidades con las etapas que conforman dicho modelo, tan influyente en las narrativas que han llegado hasta nuestros días, tal y como se expuso en el Capítulo 1.

correcta alfabetización en los procesos a través de los que éstas se difunden, el modelo se apoya en diez tablas, concebidas como herramienta clave para asistir el diseño de proyectos educativos que propicien la *transmedia literacy*. A través de ellas, los docentes pueden ir dando forma a sus propuestas, tomando ventaja de su naturaleza modular y pudiendo así emplear aquellas herramientas que más les interesen para generar sus propias *TransmediaQuests*. Todo ello es apreciable en las tablas anexadas, que incorporan comentarios aclaratorios que persiguen una doble intención: justificar, por un lado, su estructura y progresión, así como los distintos apartados que las constituyen, y, por el otro, guiar el diseño de la propuesta al proporcionar las claves para que cada proyecto vaya tomando forma de la manera más eficiente posible.

Asimismo, las diez tablas mencionadas se acompañan de dos documentos que poseen un carácter fundamental dentro del proyecto y que, precisamente por ello, se contemplan de forma independiente, puesto que actúan como guía del proyecto. El primero de ellos está destinado a recoger la totalidad de tareas que conforman cada una de las *quests* transmedia, de manera que a sus diseñadores les resulte sencillo enumerarlas y describirlas con un adecuado nivel de detalle. Dado que serán estas tareas las que le den forma y posibiliten la puesta en práctica de los distintos aspectos recogidos en las tablas, resulta muy pertinente que se recojan e identifiquen con un código. Al denominarlas de manera abreviada –*T1, T2, T3...*–, se facilita la alusión a ellas en cada momento en que resulte necesario, agilizando su inclusión y permitiendo acudir a su descripción para conocer con mayor detalle de qué manera están concebidas.

El segundo documento, por su parte, consta de tres apartados abiertos, uno por cada tipo de ‘paquete de aprendizaje transmedia’ o *Transmedia Learning Pack*, destinados a acoger aquellos materiales que se estime oportuno utilizar en relación con cada uno de los agentes: el maestro, el aula y el estudiante. Este segundo documento posee un gran valor porque permite configurar los packs que los diseñadores quieran emplear y desarrollar sus características y las de los materiales que los integran. A pesar de que existen, en la tabla destinada a la inclusión de los recursos necesarios, apartados para la inclusión de estos paquetes, se trata más bien de un registro, por lo que resulta necesario este otro documento para profundizar más en ellos y, como sucede con el dedicado a las

tareas, servir de consulta en aquellos momentos en que se citen estos *Transmedia Learning Packs* en cualquier otro momento del proyecto.

6.4.7 Potencial innovador y resultados previstos

A pesar de que el modelo se erige sobre pilares que, como se expuso con anterioridad, no son en sí mismos novedosos, su empleo y enfoque sí resultan innovadores, puesto que modifican su trascendencia y aplicación. Gran parte de la transformación del modo en que están planteados e implementados reside en el fenómeno que los sustenta: la modularidad. Es la recombinación de perspectivas y procedimientos lo que da valor al modelo y posibilita que se convierta en un instrumento de cambio de aquellos aspectos que requieren una mayor reformulación.

Aunque el modelo propuesto no ha sido testado, pueden vislumbrarse, atendiendo a los objetivos que persigue, los aspectos en los que puede recaer su mayor potencial, así como los resultados susceptibles de ser alcanzados con su aplicación. El modelo resulta innovador, principalmente, por la utilización del *storytelling* con el objetivo de modificar las metodologías de enseñanza y generar conocimiento a partir de aquellos soportes y contenidos con los que sus destinatarios, como nativos digitales, se interrelacionan a diario. En este sentido, el uso de la narración puede fomentar dinámicas exploratorias, ayudar a la conformación de comunidades educativas y conectar el aprendizaje con la realidad de los estudiantes.

En primer lugar, en lo que respecta al fomento de dinámicas exploratorias en el alumnado, adquiere gran relevancia el hecho de que la experiencia se organice en torno a numerosas plataformas que los participantes han de recorrer y con las que han de interactuar de forma más o menos directa, lo que hace posible un aprendizaje constructivo que se va consolidando a través de esa interrelación de soportes. Respecto a la conformación de comunidades educativas basadas en el trabajo colaborativo, permite a los estudiantes participantes aprender a colaborar y colaborar para aprender, alentando la creación de grupos de trabajo que desarrollan tareas de forma coordinada para alcanzar un objetivo común. Y en último lugar, con el fin de acercar los contenidos académicos a la realidad de los estudiantes, se les demuestra y conciencia de la posibilidad de apoyar su

aprendizaje con todo tipo de materiales a los que tienen acceso a través de infinitud de soportes, y se les enseña a utilizarlos y aplicarlos eficientemente y con criterio.

En estrecha relación con el potencial innovador que se otorga al modelo, se estima posible alcanzar los siguientes resultados, concernientes tanto a la eficiencia del modelo, como a la mejora en las relaciones entre los distintos participantes –docentes y discentes– y a la adquisición de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes.

- Los conocimientos de los estudiantes se verán reforzados a través de las distintas *quests* que la conforman, lo que implicará igualmente un aumento de la motivación de los estudiantes gracias al carácter lúdico de las distintas tareas.
- Dado que la importancia del modelo recae en los resultados que puede generar desde el punto de vista metodológico más que desde el tecnológico, condicionará el modo en que los estudiantes extraen o insertan conocimientos en cada una de las distintas piezas.
- Las distintas prácticas llevadas a cabo contribuirán a la formación de los estudiantes en el buen uso de esas plataformas, las cuales, con el enfoque acertado, pueden convertirse en una herramienta de incalculable valor para la adquisición de conocimientos y competencias.
- En cuanto al establecimiento de interrelaciones, el hecho de que los estudiantes dialoguen entre sí para generar una inteligencia colectiva; distribuyan la información y la doten de valores añadidos que aumenten su atractivo y faciliten su comprensión; y se conviertan en productores de piezas inéditas que extienden el relato compartido, logrará aumentar la autoestima de los participantes, mejorar las relaciones dentro del grupo y generar una comunidad basada en la colaboración.
- Por último, se prevé el surgimiento de todo tipo de creaciones que, de forma libre y paralela a la narración llevada a cabo a través de los distintos paquetes ofrecidos, sean generadas por los participantes más implicados en la experiencia. Del mismo modo que sucede en

narrativas transmediáticas tan célebres como Star Wars, The Matrix, Harry Potter o El Señor de los Anillos, es muy posible que los seguidores más acérrimos creen piezas que complementen el relato contenido en la plataforma y lo expandan manteniendo la coherencia con el universo ficcional.

De cumplirse estas previsiones, quedaría demostrada la capacidad de la propuesta para motivar y fidelizar a los estudiantes a través de una narración que, al tiempo que les entretiene, les forma en aspectos que juegan un papel fundamental tanto en el aula como fuera de ella.

CONCLUSIONES

Este último apartado recoge las principales conclusiones que se desprenden del trabajo realizado, buscando dar respuesta a la hipótesis y los objetivos fijados en sus primeras páginas. Se contemplan así tanto los aspectos de naturaleza más teórica, cuyo propósito era aproximarse a los cambios experimentados en la Sociedad de la Convergencia desde una dimensión fenomenológica, como aquellos otros que, a partir de dichas averiguaciones y con un propósito pragmático, perseguían dilucidar de qué manera podría llevarse a cabo la alfabetización transmediática de los discentes actuales.

A pesar de que el objetivo último de la investigación era obtener un modelo que permitiese alcanzar la *transmedia literacy* –propósito al que han conducido los seis capítulos que conforman el cuerpo de la misma–, huelga decir que, a través de ese largo recorrido, se ha realizado una gran variedad de averiguaciones relativas a la naturaleza de los fenómenos que lo sustentan y a la propia definición formal de los mismos. No es de extrañar que así sea si se tiene en cuenta que aborda una realidad que ha ido transformándose de forma pareja al transcurso de la investigación, desencadenando cambios de gran relevancia en los ámbitos en que ésta centra su atención e interés.

Dada la diversidad y heterogeneidad de las conclusiones que pueden extraerse como consecuencia de lo expuesto, y teniendo en cuenta que responden a aspectos interrelacionados entre sí pero concernientes a ámbitos diferenciados, se presentan a continuación agrupadas en base a tres epígrafes. De este modo, se permite abordarlas de forma independiente, dotándolas de un mayor desarrollo y facilitando su mejor comprensión.

POTENCIAL DE LAS NARRATIVAS TRANSMEDIA Y LOS MUNDOS TRANSMEDIALES

Una de las cuestiones fundamentales que se fijaban al inicio del trabajo, y que daban sentido a su propia acometida, no es otra que la puesta en relación del *transmedia storytelling* y los *transmedial worlds* con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ambos fenómenos constituyen la base de la investigación, así como

de la herramienta básica sobre la que se erige el propio modelo de alfabetización transmediática, motivo por el que, además de subyacer a lo largo de todo el proceso, resultan indisociables tanto de esas aproximaciones teóricas como de los resultados obtenidos a través de ellas. Por consiguiente, ha de ser valorado en primer término su estado actual y su marcada influencia en el presente.

En plena segunda década del siglo XXI, resulta innegable la existencia, en simultaneidad, de flujos de convergencia y divergencia mediática, favorecidos por la imparable aparición de soportes que generan nuevas modalidades de consumo y, lo que es más importante, de encuentro y relación entre los llamados *espect-actores*. El espectador pasivo u *homo spectator* que reinaba en el ecosistema mediático del pasado ha sido relevado por un espectador-jugador-usuario u *homo videoludens* que participa del proceso comunicativo, siendo muchas veces el protagonista indiscutible del mismo. Esta evolución es especialmente apreciable en el ámbito de la ficción, en tanto que el auge de plataformas de acceso a todo tipo de ficción cinematográfica y seriada, así como de una gran diversidad de estaciones de ocio videolúdico, han implementado de forma indiscutible valores como la interactividad y la inmersión en aquellas prácticas que llevan a cabo los consumidores contemporáneos.

Las narraciones actuales, a pesar de haber perpetuado la presencia e interrelación de sus componentes fundamentales –personajes (*characters*), sucesos (*events*), localizaciones (*locations*) y objetos (*objects*)–, se han visto afectadas por las transformaciones referidas, encontrando nuevas formas de llegar a esos públicos que, al mismo tiempo, demandan y desencadenan ellos mismos relaciones más individualizadas y próximas respecto a los contenidos. Con independencia de las estrategias destinadas a dar continuidad a los relatos como las secuelas y los *remakes*, que no dejan de ser intentos de hilar textos clausurados que entran en diálogo pero no permiten a sus seguidores formar parte de ellos como interlocutores, lo que realmente ha dinamitado la narrativa tradicional han sido todas esas nuevas fórmulas de difusión que activan diferentes modalidades de acceso a los productos y distintas aproximaciones a los textos contenidos en ellos. Estas estrategias, que pueden agruparse en tres categorías etiquetadas como ‘multiplataforma’, ‘crossmedia’ y ‘transmedia’, acogen una gran variedad de técnicas que, a pesar de la ausencia de un completo consenso en lo que respecta a

su denominación y clasificación, se ven condicionadas y caracterizadas por el modo en que propician una disseminación de las piezas que las conforman – fenómeno que se conoce con el término ampliamente aceptado de *spreadability*–, por una parte, y por el grado en que favorecen la profundización en cada una de ellas –a lo que, del mismo modo, se denomina *drillability*–, por el otro.

Los distintos públicos, que han renunciado a formar parte de una gran audiencia homogénea y, sobre todo, homogeneizada, cuentan ahora con infinitud de posibilidades de elegir en qué momento, desde qué lugar y de qué modo acceder a los contenidos, unos contenidos que cumplen sus deseos y necesidades como antaño no era posible y ni tan siquiera imaginable. Como consecuencia, surge una triple cronología al introducir en la ecuación la experiencia, puesto que, frente a la doble cronología de las narrativas tradicionales –limitadas a la historia y el discurso, respectivamente–, generan un discurso interno en cada uno de los individuos. Cada consumidor, con sus características y demandas propias, tiene la posibilidad de generar su propio recorrido al elegir a qué piezas acceder y en qué orden, y estableciendo así inevitablemente conexiones entre ellas que le lleven a tener su propia concepción del universo ficcional al que pertenecen. Tomando ventaja de esta triple cronología, la transmediación, concebida tal y como sus máximos representantes la defienden, se presenta como una excelente oportunidad para generar interacciones entre las ficciones y sus destinatarios y, en cierta manera, habitantes, puesto que acaban convirtiendo esos territorios en un contexto que toma forma en la propia realidad, implementándose en ella a través de dispositivos siempre conectados y cada vez más insertos en toda dinámica social que se preste.

Las narrativas transmediáticas se valen, para lograr estos fines, de estrategias tales como los puntos de entrada y las pistas migratorias, o lo que es lo mismo, de anclajes que, materializados de muy distintas formas en los textos que conforman la experiencia, redirigen a los seguidores hacia otros productos específicos o les inducen a explorar en busca de otras piezas con las que completar el gran puzle. De este modo, a través de esos *points-of-entry* y esas *migratory cues*, se activan otras estrategias asociadas como la capacidad negativa, el efecto de validación o la comprensión adicional, que hacen posible que se conforme, a través de las derivaciones de las piezas y de sus propios aportes, una

experiencia realmente expansiva basada en proporcionar a los seguidores una mayor información acerca de las ficciones, permitirles verificar sus hipótesis acerca de las mismas e incluso replantearse aspectos que habían aceptado como indiscutibles y que podrían dar lugar a otras interpretaciones. Todas estas estrategias, que se basan en la progresión de la experiencia y están apoyadas por todo aquello que los consumidores recuerdan haber experimentado anteriormente –lo que se conoce como ‘memoria transmedia’–, poseen un enfoque constructivista que insta a los consumidores, ante todo, a continuar la experiencia y participar activamente en ella.

Unido a este carácter participativo que define a los nuevos públicos, debe ser tenido en cuenta el auge que han experimentado las prácticas de creación de contenidos en los públicos más jóvenes. Los *millennials*, como se les conoce, así como las nuevas generaciones que les están sucediendo, han desarrollado un notable interés por la producción de contenidos propios –*user-generated contents* (UGCs)–, adoptando el rol de *prosumidores*. Para ellos, tan importante como consumir contenidos es generar otros inéditos o que entren en diálogo con los ya existentes, adquiriendo muchas veces tanta o más repercusión que aquellos auspiciados por los grandes conglomerados mediáticos. Es a través de estas creaciones como los fans más acérrimos alcanzan un grado de participación mayor que el que les permite el seguimiento de los trayectos trazados por dichas empresas del entretenimiento a través de las estrategias antes mencionadas. Una participación, ante todo, basada en la interacción pero también en la inmersión, en el sentido de que no les haga sentir parte de una experiencia con posibilidades de intervención limitadas –como sucede incluso en los productos de ocio electrónico más avanzados, incluidos aquellos más recientes que se basan en la realidad virtual– sino, por el contrario, que les permita sentirse parte de esos mundos de ficción, física e incluso narrativamente, siendo ellos mismos quienes condicionen el desarrollo de los acontecimientos e, incluso, haciéndolo a veces como los máximos protagonistas de esas narraciones.

La asunción por parte de los consumidores de un rol tan fundamental en el desarrollo de las experiencias se encuentra en estrecha relación con la pérdida de la naturaleza carácter-céntrica de las narraciones en favor de un enfoque mundo-céntrico, que convierte los *transmedia storyworlds* en el verdadero núcleo del

ecosistema mediático del presente y de los flujos que en él se producen. Gracias a la cohesión que existe entre los componentes del relato, incluso en aquellos casos en que éstos se replantean o reconfiguran a lo largo de las distintas piezas que constituyen el mundo transmedial, son estos *storyworlds* los que representan de manera más significativa la inagotabilidad narrativa que define el presente. A la presentación, a través de los productos, de datos que informan acerca de las leyes, los estamentos y los caracteres que rigen esos mundos y universos, se ha de sumar la infinitud de alusiones a aspectos no incorporados, o las supresiones intencionadas de muchos de ellos. De una u otra forma, ya sea respondiendo preguntas o planteando otras nuevas, los mundos transmediales avivan en la audiencia el deseo de continuar esas narrativas, ya sea consumiendo sus distintos productos o generando otros propios que completen los vacíos existentes y persigan una completitud, por otro lado, imposible de alcanzar. Imposible, fundamentalmente, debido a que, como consecuencia de las distintas intervenciones, motivadas y ejecutadas por personas diferentes, los mundos posibles y sus interpretaciones se expandirán de forma constante e imparable.

EL SYSTEM-OF-PLAY DE LEGO COMO PARADIGMA DE LA MODULARIDAD Y LA TRANSMEDIACIÓN

En estrecha relación con las conclusiones extraídas respecto a los procesos de transmediación y, más concretamente, a los *transmedia storyworlds*, la marca LEGO, en general, y el largometraje *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), en particular, se presentan como casos paradigmáticos de esos fenómenos que tan notablemente han calado en la sociedad, desencadenando el tránsito desde la consideración de las marcas como mundos narrativos a la concepción de los mundos narrativos como marcas. Tanto es así que los mundos ficcionales se han convertido en un producto, en una suerte de franquicia que acoge todo tipo de productos que se asocian a ella por el hecho de encontrarse identificados con su marca comercial.

La narrativización de las marcas, a través de relatos que emplean mundos y personajes de ficción para llegar a una audiencia deseosa de consumir historias, propicia infinitud de posibilidades de expansión, valga la redundancia, tanto

ficcional como narrativa. La marca LEGO, concretamente, ha demostrado a lo largo de su más de medio siglo de existencia que la introducción del relato en sus productos ha sido lo que más le ha permitido crecer y corresponder a las demandas del mercado. La empresa ha ido erigiendo sus nuevas divisiones a través de nuevos productos y lo ha hecho, siguiendo la propia tendencia de la marca, abordándolos como si se tratase de bloques modulares que pueden ser recombinados para establecer interesantes interrelaciones entre ellos como productos pero también como contenedores –reales o potenciales– de relato.

La recombinación de piezas mencionada, lejos de ser un hecho anecdótico, constituye el más fundamental de cuantos aspectos puedan relacionarse a LEGO. Los primeros ladrillos de la marca danesa, lanzados en 1949 bajo el nombre de ‘Automatic Binding Bricks’, fueron el germen de las piezas actuales; una suerte de proto-ladrillo de los que llegaron más tarde, cuando en 1955 se instauró el *system of play* y, ante todo, cuando se consolidó en 1958. Este sistema de juego ha persistido hasta el presente, constituyendo la base de cada acción relevante llevada a cabo por LEGO y conformando su auténtica filosofía. Desde la primera época (1958-1977), definida por los sets de construcción, hasta la cuarta y actual (2010-presente), en la que se ha erigido como una multifranquicia, la marca ha ido atravesando numerosos hitos como la aparición de las mini-figuras, la creación de una división educativa, la aparición de productos mediáticos narrativos, el lanzamiento de sets licenciados, la introducción en el ámbito del ocio electrónico, la virtualización de sus productos a través de la *estrategia toys-to-life* y el estreno de los largometrajes *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014) y *LEGO Batman: La Película* (*The LEGO Batman Movie*, Chris McKay, 2017).

Aunque el *system of play* de LEGO se asocia inevitablemente a los productos que se ofrecen bajo la forma de sets que, a pesar de tener un notable componente constructivo, se acompañan frecuentemente de figuras que favorecen el juego y la narrativización, puede extrapolarse al resto de prácticas que conforman las propuestas de la marca. Desde los primeros *brickfilms* amateurs hasta los últimos *blockbusters* estrenados en salas, pasando por las series para televisión, los cómics, los libros o las películas *direct-to-video*, las distintas piezas encuentran su verdadera conexión con la marca a través de la apropiación de las mecánicas y el sentido de ese sistema de naturaleza modular que hace posible la puesta en

relación de los elementos, tanto dentro de los sets como entre ellos. Los videojuegos de LEGO –especialmente, los más recientes– son, en este sentido, productos especialmente ilustrativos, en tanto que permiten intervenir sobre las piezas de forma virtual, de manera muy parecida a cómo se haría en la realidad, simulando así la construcción, el juego e incluso la narración.

Precisamente en lo que respecta a la narración, cabe destacar que, incluso los productos de *merchandising* que cumplen una mera función publicitaria o promocional, pueden encontrar sentido en este enfoque y dar lugar a derivaciones capaces de generar relato. Así, incluso éstos toman ventaja del conocimiento que tienen los consumidores de la marca, de sus productos y, ante todo, de su sistema de juego, y favorecen la construcción no solo de estructuras de ladrillos sino también de significados que se nutren de conocimientos adquiridos con anterioridad acerca de los temas o los mundos ficcionales a los que pertenecen las distintas piezas. En este sentido, la casual coincidencia en el tiempo de dos hechos como son la aparición de los *bricks* de LEGO, por un lado, y la publicación de la obra *The growth of logical thinking from childhood to adolescence* (1958) de Jean Piaget, por otro, incita a pensar de qué manera supusieron ambos acontecimientos un precedente en la conexión de las corrientes constructivistas representadas por el psicólogo suizo con las modalidades de juego que se empezaban a gestar en la marca y que darían sentido, además, a los enfoques constructoristas.

La aplicación de los enfoques pedagógicos de Jean Piaget y Seymour Papert con las prácticas de LEGO, reforzada por diversas publicaciones de teóricos del ámbito educativo o transmediático, tales como la obra colectiva *Lego Studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon* (2014), da lugar a las prácticas serias de construcción, juego y narrativización expuestas en el trabajo. Se trata de unas prácticas que se atribuyen a públicos de edad avanzada, como son los fans adultos de LEGO o AFOLs (*adult fans of LEGO*), quienes crean enormes y complejos dioramas o edificaciones a través de temas como *Lego Architecture*, o construyen y programan robots de *Lego Mindstorms*. Sin embargo, estas prácticas serias, asociadas al uso y disfrute adulto de los productos de la marca danesa, así como a la formación de profesionales en el ámbito empresarial, pueden ser concebidas también como la aplicación de LEGO con fines educativos

en el ámbito escolar. La propia división *Lego Education*, que apoya el aprendizaje de materias como las Ciencias, las Matemáticas, la Lengua o la Comunicación a través de sets como *WeDo*, *Machines & Mechanisms*, *More to Math*, *StoryTales*, *StoryStarter* y *BuildToExpress*, proporciona un fructífero terreno para ello. En el caso concreto de la investigación llevada a cabo, la práctica sería que adquiere sentido tanto en el proyecto piloto como en la propuesta del modelo, es una combinación del juego y la narrativización, puesto que se propicia la intervención sobre los sets y el acceso a productos mediáticos, conectando con la narración al despertar el interés por medio de ella o al propiciar la creación de relatos a través del juego.

Este tipo de prácticas se han visto no solo justificadas sino también reforzadas por *La Lego Película* (*The Lego Movie*, Phil Lord y Chris Miller, 2014), que las acoge en su propio relato y actúa como alegato de la necesidad de llevar a cabo prácticas más o menos libres pero de las que, indudablemente, se desprenda un aprendizaje conectado con el mundo real. Sucede de este modo porque, reproduciendo el *system of play* de LEGO, hace posible no solo la presencia de los componentes y elementos más destacados e identificativos de la marca, sino también de las mecánicas más relevantes dentro de la misma. Acoge así distintas prácticas que, bien teniendo una naturaleza prescrita, o bien fomentando la libre intervención, dan testimonio de las oportunidades que se ofrecen desde el punto de vista del aprendizaje. A través de una narración con estructura inclusiva, en la que una historia contiene a otra, se relata cómo la existencia de límites a la creatividad y la participación que implican los procesos instruccionales limitan a los individuos, frente a la libertad que les otorgan los procesos libres o maestros, aplicables no solo a la construcción sino también a la narrativización y el juego.

El largometraje defiende la existencia de unas bases instruccionales que permitan a los individuos dominar primeramente las prácticas prescritas para, una vez adquiridas, dejar espacio a una experimentación y una creación que posibiliten la adquisición de competencias maestras. En relación a la narración, su puesta en práctica de manera prescrita conduce a la adaptación, a diferencia de lo que sucede si se lleva a cabo de manera maestra, puesto que se aproxima a la expansión o reinterpretación propias de la transmediación. Respecto a las prácticas de juego, más que la película, resulta ilustrativo el videojuego basado en

la misma: *La Lego Película: El Videojuego*. Desde una perspectiva más ludológica, como sucede en otros videojuegos recientes de LEGO, el juego consiste en ir construyendo estructuras para avanzar en los niveles del juego y, de forma paralela, realizar progresos en la historia que se muestran a través de las propias fases de intervención y de las cinemáticas intercaladas entre ellas. Así, el juego se presenta como una suerte de versión jugable de la película que, sin embargo, difiere de ésta en que proporciona una experiencia interactiva que cobra especial sentido atendiendo a la modalidad de consumo.

En términos de transmedialidad, parece obvio que el largometraje de LEGO se presenta como pieza central, como *macrostory*, mientras que los demás productos son satélites o derivados. El largometraje en sí mismo evidencia la riqueza del universo LEGO, que puede ser considerado un *expanded universe* que, a través de fórmulas como el *tiering* o el *world-building*, permite desplegar interesantísimas estrategias desde el punto de vista de la adaptación, la remediación o la transmediación, estableciendo relaciones significativas entre las piezas que forman parte de la franquicia y trazando puentes entre los mundos y los universos ficcionales, e incluso entre los mundos y los universos narrativos. A este respecto, resulta muy interesante el caso del videojuego *Lego Dimensions*, puesto que hace posible, como *La Lego Película*, la convivencia de personajes pertenecientes a distintas franquicias, estableciendo cruces ficcionales entre ellas.

ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIÁTICA A TRAVÉS DE LA *TRANSMEDIAQUEST*

En último lugar, una vez expuestas las reflexiones finales que se desprenden de los distintos aspectos trabajados con anterioridad, a partir de los que toma forma la alfabetización transmediática y la propuesta de un modelo para alcanzarla, se recogen las conclusiones concernientes a la *transmedia literacy*.

Atendiendo a las dinámicas llevadas a cabo por los participantes, analizadas a partir de los resultados extraídos del proyecto piloto mediante la observación participante y el análisis cualitativo de los cuestionarios, se deduce una notable adhesión a los principios y competencias transmediáticas por parte de los sujetos involucrados en el experimento. Las distintas prácticas que llevaron a cabo, así como las reflexiones que manifestaron acerca de ellas, activaron procesos de

transmediación de gran trascendencia, demostrando un notable dominio de dichos aspectos y, lo que resulta incluso más importante, una gran proximidad respecto a ellos. De este modo, no solo queda patente la presencia en los participantes de estados y capacidades tan relevantes como la motivación, la participación y la creatividad, sino que, apoyada por ellos, se demuestra la adquisición de habilidades transmediáticas que corresponden a las competencias básicas que exige la sociedad del presente. En consecuencia, las distintas aproximaciones conceptuales, unidas a los resultados que arroja el análisis de la experiencia piloto en la que encuentran aplicación, conducen indudablemente al modelo de alfabetización transmediática presentado. Es en esa propuesta, y en los documentos que asisten su consecución en el ámbito académico, donde alcanza su sentido último el largo recorrido realizado. En este sentido, dicho modelo ha de ser concebido, además de como una herramienta que guía el proceso de inculcación de habilidades transmediáticas en el ámbito académico, como una guía que atestigua la gran relevancia que poseen en la sociedad del presente los principios, competencias y estrategias que lo sustentan.

La necesidad de un modelo como el propuesto encuentra su razón de ser en el deseo de poner remedio a la desactualización que afecta al modelo educativo tradicional, que se halla alejado de los fenómenos que definen el mundo actual y convierte la escuela en un lugar desvinculado de todo aquello que sucede más allá de sus muros. Partiendo de que los medios, y su puesta en relación a través de dinámicas transmediáticas, se erigen como motor del cambio y la progresión de la sociedad, se deduce necesaria la potenciación de la motivación, la participación y la creatividad del alumnado a través del *storytelling* y de los *transmedial worlds*, propiciando que el proceso de enseñanza-aprendizaje tome forma a través de prácticas formales pero también no formales e informales. En este sentido, se requiere que se pongan en valor los nuevos entornos de aprendizaje y se potencie a través de ellos una alfabetización acorde a sus demandas más notorias, reproduciendo en el centro escolar dinámicas propias de aquellos espacios de afinidad en los que se logra generar encuentros más productivos entre los discentes. En definitiva, se trata de forjar encuentros, ante todo, que inculquen habilidades valiosas para llevar a cabo un aprendizaje significativo a través de conceptos subsumidores de muy distinta naturaleza.

El constructivismo, como enfoque valioso en cualquier proceso de alfabetización que se preste, debe darse a través de modalidades que conviertan al docente en un guía y al alumno en un consumidor que no solo tome conciencia de las prácticas de las que forma parte sino que también contribuya en ellas a través de la reflexión y la co-creación. Estas acciones, defendidas anteriormente como necesarias en el campo de lo transmedia, se erigen igualmente en el campo educativo como cuestiones relevantes; más aún, si se observan desde el prisma de esos fenómenos en cuestión. El *transmedia learning* exige una orientación de las competencias transmediáticas hacia la puesta en práctica de los alumnos de constructos y construcciones que les permitan tomar conciencia de lo realizado. Al fin y al cabo, trata de inculcar en ellos habilidades para desenvolverse satisfactoriamente en el ecosistema mediático en que se hallan inmersos, capacitándoles para llevar a cabo un consumo en continuidad en los distintos contextos en que desarrollan su actividad diaria, puesto que en todos ellos se puede generar aprendizaje.

Por su parte, el construccionismo prolonga la visión constructivista y persigue que el discente se convierta en un constructor maestro –figura a la que, en *La Lego Película*, se la denomina *master builder*–, materializando sus ideas y concepciones sobre los universos ficcionales que frecuenta para su disfrute y, al mismo tiempo, acerca del mundo real en el que vive, que se encuentra mucho más cerca de esas ficciones de lo que pudiese parecer en un primer instante. Y es en dicha materialización donde tienen especial cabida las principales estrategias transmediáticas, puesto que la existencia de vacíos que completar incita a la elucubración de hipótesis que no hacen sino que plantear posibilidades de que se cumplan o no las suposiciones, y se dote de un sentido u otro a las distintas piezas y, del mismo modo, al todo del que forman parte. Asimismo, al igual que las estrategias, se hace necesario aplicar los principios transmediáticos a la luz de la nueva revisión llevada a cabo, que continúa la evolución de los *transmedia principles* fundacionales establecidos en 2009 por Henry Jenkins y la posterior reinterpretación que, en 2010, llevó a cabo él mismo desde una perspectiva educativa. Y, del mismo modo, se exige la coordinación de estos principios con las competencias básicas que han de prevalecer en el proceso de alfabetización transmediática, adecuadas a los propósitos de esta *literacy*.

Ambos enfoques, constructivismo y construccionismo, toman forma en el modelo a través de un aprendizaje basado en tareas que, siguiendo la idea de que el docente ha de ser un facilitador, se materializa en una herramienta como la *TransmediaQuest*, concebida ésta como una *quest* educativa basada en tareas que, para ser completadas, activan la realización de prácticas de exploración y descubrimiento canalizadas a través de modalidades transmediáticas muy diversas. Como si de una campaña transmedia se tratase, convierte al discente en un alumno implícito e implicado en las tareas que se le plantean, ofreciéndole los recursos necesarios para que las resuelva de forma satisfactoria y logre extraer un aprendizaje no solo de su consecución sino también del propio proceso que conduce a ella. Así, apoyándose en unos documentos que actúan como guía para la transmediación de cualquier proyecto que el docente desee llevar a cabo, el modelo alcanzado favorece la obtención de paquetes de transmediación educativa configurados de manera modular a partir de aquellos principios y competencias que se desee implementar desde el aula y el centro educativo. Por medio de esta herramienta, por consiguiente, se considera posible llevar a cabo la alfabetización completa de los discentes, formándoles en los tres ejes –lectura, escritura e interacción– e inculcándoles no solo capacidades sino también aptitudes, contribuyendo a que su propia subjetividad resulte enriquecedora.

La forma final de los documentos, así como de los planteamientos que los respaldan, surge de las averiguaciones realizadas en el campo teórico –ya expuestas en anteriores epígrafes de este último apartado de naturaleza conclusiva–, pero también de la experiencia piloto llevada a cabo con alumnos de los últimos cursos de los tres ciclos que conforman la Educación Primaria. A través de esta aproximación, se han podido testar aquellos aspectos de la transmediación que se han determinado como fundamentales tras la conformación del cuerpo teórico. Mediante la secuenciación de prácticas libres apoyadas en el *system of play* de LEGO, y su posterior evaluación por parte de los discentes a través de formularios que les cuestionaban acerca de ellas, se ha podido observar de qué manera tomaba forma la transmediación a partir del *transmedial world* multifranquicial de LEGO y en un contexto propicio por el hecho de poseer enfoques muy próximos a los que perseguía la investigación. De esta manera, las distintas tareas, dirigidas pero propicias para la intervención libre o maestra, han proporcionado claves de gran valor a la hora de configurar

un modelo de *transmedia literacy* capaz de fomentar la autonomía, el espíritu crítico, la participación y la creatividad.

Atendiendo al modo en que los alumnos participantes han acometido las prácticas planteadas y han reflexionado acerca de ellas, estableciendo conexiones de índole transmediática tanto en lo que respecta a los contenidos como a sus modalidades de acceso, cabe esperar que la consecución de *TransmediaQuests* con un propósito educativo, planteadas en base a unos objetivos, una estructura y unos resultados de aprendizaje establecidos, resulten exitosas siguiendo el modelo propuesto. La puesta en relación del constructivismo inherente al mismo y de la modularidad que lo hace acomodable a cualquier proyecto pretendido, consiguen que, como reza la famosa máxima transmediática que define el nuevo mundo, el todo sea más que la suma de las partes, logrando que esas dos piezas fundamentales encajen entre sí y constituyan un aporte más valioso de lo que habían sido hasta ahora de forma independiente.

En base a este modelo, se pretende abrir nuevas vías de investigación desde los campos de la narrativa pero, especialmente, desde los de la educación. Dada la necesidad de consumir, compartir y crear historias, así como de habitar mundos ficcionales que reflejen el nuestro u ofrezcan alternativas a él, resulta necesario contribuir al surgimiento de otras fórmulas didácticas que aprovechen estos fenómenos para educar a los discentes en los conocimientos y competencias que ya se exigen hoy pero que, sin duda, serán del todo indispensables en el futuro más próximo para evitar así incurrir en una analfabetización transmediática que crezca a pasos agigantados.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarseth, E. (2006). Sin sensación de final: estética hipertextual. En Vilariño, T. M. y Abuín, A. (Eds.), *Teoría del hipertexto. La literatura en la era electrónica* (pp. 93-119). Madrid: Arco Libros.
- Abba, T. (2009). Hybrid stories: Examining the future of transmedia narrative. *Science Fiction Film & Television*, 2(1), 59-75. doi: <http://dx.doi.org/10.3828/sfftv.2.1.4>
- Abril, G. (2003). *Cortar y pegar: la fragmentación visual en los orígenes del texto informativo*. Madrid: Cátedra.
- Abruzzese, A. y Miconi, A. (2002). *Zapping. Sociología de la experiencia televisiva*. Madrid: Cátedra.
- Ackermann, E. (2001) 'Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?', *Future of learning group publication*, 4(3), 438-449. Recuperado de: http://learning.media.mit.edu/content/publications/EA.Piaget%20_%20Papert.pdf
- Adams, P. C. y Jansson, A. (2012). Communication geography: A bridge between disciplines. *Communication Theory*, 22 (3), 299-318. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01406.x>.
- Álamo, F. (2013). Paratextualidad y novela: las partes del texto o el "diseño editorial". *Dicenda. Cuadernos De Filología Hispánica*, 31, 7-25. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_DICE.2013.v31.43628
- Albaladejo, S. (2014). El universo transmediático de Los Teleñecos como lugar de encuentro de géneros y formatos. *CIC: Cuadernos de Información y*

- Comunicación*, 19, 87-99. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43905
- Albaladejo, T. (2011). La ficción es la realidad. Metarrelato y metaficción en “Llámame Brooklyn” de Eduardo Lago. En Calvo Revilla, A., Hernández Mirón, J.L. y Ruiz de la Cierva, M.C. (Coords.) *Estudios de narrativa contemporánea española: Homenaje a Hidalgo Bayal* (p. 22-29). Madrid: CEU Ediciones.
- Alberich, J. (2005). Notas para una estética audiovisual digital. Alberich, J. y Roig, A. (Coords.), *Comunicación audiovisual digital: nuevos medios, nuevos usos, nuevas formas*. (pp. 209-226). Barcelona: UOC.
- Aldred, J. (2014). (Un) blocking the Transmedial Character: Digital Abstraction as Franchise Strategy in Traveller’s Tales LEGO Games. En Wolf, M. J. (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 105-117). New York: Routledge.
- Aldred, J. (2013) (27 de Agosto de 2013). “Plastic blocks and theatrical blockbusters can make a great mix’: Digital abstraction as franchise strategy in LEGO The Lord of the Rings “. Proceedings of DiGRA 2013: DeFragging Game Studies, Atlanta, Estados Unidos. Recuperado de: http://homes.lmc.gatech.edu/~cpearce3/DiGRA13/papers/paper_166.pdf
- Allen, D. y Tanner, K. (2003). Approaches to cell biology teaching: learning content in context—problem-based learning. *Cell Biology Education*, 2(2), 73-81. doi: 10.1187/cbe.03-04-0019
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Alterio, M. (2002). Using storytelling to enhance student learning. *Higher Education Academy*, 5. Recuperado de: <http://bit.ly/2n2Xiyd>

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Andreu-Sánchez, C. y Martín-Pascual, M. (2014). La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso. *AdComunica*, 7, 131-147. doi:10.6035/149
- Aparicio, G. y Zorrilla, P. (2016). *Distribución comercial en la era omnicanal*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Apperley, T. (Diciembre de 2007). "Citizenship and consumption: convergence culture, transmedia narratives and the digital divide". Proceedings of the 4th Australasian Conference on interactive Entertainment. RMIT University, Melbourne, Australia. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/139f/53bcb73edcf311db8ae6477b705a6001c18f.pdf>
- Apps, J. W. (1982). *Problemas de la educación permanente*. Buenos Aires: Paidós.
- Area, M. (2015). Reinventar la escuela en la sociedad digital. Del aprender repitiendo al aprender creando. En Poggi, M. (Coord.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria: políticas y actores*. (pp. 167-194) Buenos Aires: UNESCO.
- Area, M. y Ribeiro, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>
- Area, M., Borrás, J. F. y San Nicolás, B. (2015). Educar a la generación de los Millennials como ciudadanos cultos del ciberespacio: Apuntes para la alfabetización digital. *Revista de estudios de juventud*, (109), 13-32. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2016/05/publicaciones/cap1_109.pdf

- Arnau, J. (1978). *Psicología experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- Aronson, E., Carlsmith, J. M. y Ellsworth, P. C. (1990). *Methods of research in social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Ascott, R. (1999). *Reframing consciousness*. Bristol: Intellect Books.
- Askwith, I. (2007). *Television 2.0: Reconceptualizing TV as an engagement medium*. (Tesis doctoral). Faculty of Media Studies, Massachusetts Institute of Technology, Estados Unidos. Recuperado de: <http://cms.mit.edu/research/theses/IvanAskwith2007.pdf>
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge.
- Aumont, J. y Marie, M. (1993). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D.P. (1963) *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baichtal, J. y Meno, J. (2011). *The cult of LEGO*. San Francisco: No Starch Press.
- Bakir, A. y Baxter, S. G. (2011). "Touristic Fun": Motivational Factors for Visiting Legoland Windsor Theme Park. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 20(3-4), 407-424. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/19368623.2011.562431>
- Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa. Una introducción a la Narratología*. Madrid: Cátedra.
- Ballard, J. G. (1970). *La exhibición de atrocidades*. Barcelona: Minotauro.
- Balló, J. y Pérez, X. (2005). *Yo ya he estado allí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.
- Barbara, J. (2015) Towards Measuring Consistency Across Transmedial Narratives.

- En Schoenau-Fog, H., Bruni L., Louchart S. y Baceviciute S. (Eds.), *Interactive Storytelling. Lecture Notes in Computer Science*. London: Springer.
- Barker, P. (1994). Designing interactive learning. En De Jong, T. y Sarti, L. (Eds.). *Design and production of multimedia and simulation-based learning material*. (pp. 1-30). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Barnes, H. (12 de Diciembre de 2014). *The Lego Movie writer/directors: 'We wanted to make an anti-totalitarian movie for kids'*. [Entrevista de una web]. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/film/2014/dec/12/lego-movie-writers-phil-lord-christopher-miller-interivew>
- Barrios, A. y Zambrano, W. R. (2014). Formación de comunicadores 'transmedia' para el público de la generación digital. *index.comunicación*, 4 (1), 13-36. Recuperado de: <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/index-comunicacion/article/view/109>
- Barroso, J. (2002). *Realización de los géneros televisivos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil.
- Bartneck, C., Obaid, M. y Zawieska, K. (Agosto de 2013). "Agents with faces - What can we learn from LEGO Minifigures". Proceedings of the 1st International Conference on Human-Agent Interaction. Sapporo and Hokkaido University, Sapporo, Japan. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/f8c0/537e7408c6c458e06eeda1e325ceb6502e17.pdf>
- Bartolomé, M. (2007). *Construcción de una ciudadanía intercultural y responsable: guía para el profesorado de Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Baxter, J. (2009). *JG Ballard's surrealist imagination: spectacular authorship*. Farnham: Ashgate Publishing.
- Becker, H. y Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A

- comparison. *Human organization*, 16(3), 28-32. Recuperado de: <http://blogs.ubc.ca/qualresearch/files/2009/09/Becker-Geer.pdf>
- Beddows, E. (2012). *Consuming Transmedia: how audiences engage with narrative across multiple story modes*. (Tesis doctoral). Faculty of Life and Social Science, Swinburne University of Technology, Australia. Recuperado de: http://www.emmabeddows.com/wpcontent/uploads/2013/03/EmmaBeddows_PhDTHESISFINAL_ConsumingTransmedia_2012.pdf
- Bedford, A. (2012). *The unofficial LEGO builder's guide*. San Francisco: No Starch Press.
- Bender, J. (2010). *LEGO: a love story*. New York: John Wiley & Sons.
- Benelli, E., Todini, E. y Masini, M. (2006). La guida interattiva IN&OUT. Un modo nuovo di esplorare musei ed aree archeologiche. *Archeologia e Calcolatori*, 17, 229-240. Recuperado de: http://eprints.bice.rm.cnr.it/1049/1/12_Benelli.pdf
- Benjamin, W. (1975). *Tentativas sobre Brecht*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2006). The Storyteller. En Hale, D. J. (Ed.), *The Novel: An Anthology of Criticism and Theory 1900-2000*. (pp. 361-378). New Jersey: Blackwell Publishing.
- Benyon, D. (2014). Spaces of interaction, places for experience. *Synthesis Lectures on Human-Centered Information*, 7(2), 1-129. doi:10.2200/S00595ED1V01Y20-1409HCI022
- Benyon, D. R. y Resmini, A. (2015). Blended Spaces and Cross-channel Ecosystems. *ACM Creativity and Cognition*. Recuperado de: <http://www.ep.liu.se/ecp/125/050/ecp16125050.pdf>
- Berganza, M. R. y Ruiz San Román, J. A. (2005). *Investigar en comunicación: guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en comunicación*. Madrid: McGraw-Hill.

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Berliner, T. (2001). The pleasures of disappointment: Sequels and the Godfather, Part II. *Journal of Film and Video*, 53(2), 107-123. <http://www.jstor.org/stable/20688360>
- Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to transmedia. How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across multiple platforms*. Lisboa: beActive.
- Bernardo, J., Javaloyes, J. J., y Calderero, J. F. (2007). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. Madrid: Narcea.
- Bertetti, P. (2014). Toward a Typology of Transmedia Characters. *International Journal of Communication*, 8, 2344–2361. doi: <http://dx.doi.org/1932-8036/20140005>
- Bettetini, G. (1984). *La conversación audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Beylot, P. (2005). *Le récit audiovisuel*. Paris: Armand Colin.
- Bicket, D. (2006). European Culture and the Media: Changing Media, Changing Europe Vol. 1. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 83(4), 936.
- Birkinshaw, J. (2003). Lego: another brick in the wall. *Business Strategy Review*, 14(1), 79-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8616.00249>
- Bittati, M. (2001). The Technoludic Film: Images of Video Games in Movies (1973 - 2001). (Tesis Doctoral). Faculty of the School of Journalism and Mass Communications, San Jose State University, California. Recuperado de: http://scholarworks.sjsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3202&context=etd_theses
- Blanco, S., de la Fuente, P. y Anguita, M.R. (2007). WebQuest y anotaciones semánticas. *Comunicar*, 28, 191-196. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=28&articulo=28-2007-23>

- Blumenthal, H. y Xu, Y. (2012). The Ghost Club Storyscape: Designing for Transmedia Storytelling. *IEEE Transactions on Consumer Electronics*, 58, 190-196. <http://dx.doi.org/10.1109/TCE.2012.6227412>
- Blythe, J. (2009). Prosodic person reference in Murriny Patha reported interaction. En Barth-Weingarten, D., Dehé, N. y Wichmann, A. (Eds.). *Where prosody meets pragmatics*. (pp. 23-52). Bingley: Emerald.
- Bødker, S. y Petersen, A. B. (2007). Seeds of cross-media production. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*, 16(6), 539-566.
- Bogart, A. (2014). *What's the story. Essays about art, theater and storytelling*. New York: Routledge.
- Bogdan, R. y Taylor, S. J. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolter, J. y Grusin, R. (1999). *Remediation. Understanding New Media*. Massachusetts: MIT Press.
- Borthwick, G. (1982). *Hacia una educación creativa*. Madrid: Fundamentos.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Bordwell, D. (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.
- Bordwell, D. (2002) Film Futures. *SubStance*, 97, 31 (1), pp. 88–104. Recuperado de: http://www.davidbordwell.net/books/poetics_06filmfutures.pdf
- Borg, W. R. y Gall, M. D. (1983). *Educational Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Boss, S., y Krauss, J. (2007). *Reinventing project-based learning. our Field Guide to Real-World Projects in the Digital Age*. Washington: ISTE.
- Boumans, J. (Agosto de 2004). "Cross-media E-Content Report 8. An integrating report by ACTeN Anticipating Content Technology Needs. Recuperado de: http://www.sociologia.unimib.it/DATA/Insegnamenti/13_3299/materiale/04

- %20-%20jak%20boumans%20cross-media%20acten%20aug%202004.pdf
- Bourdaa, M. (2013). 'Following the Pattern': The Creation of an Encyclopaedic Universe with Transmedia Storytelling. *Adaptation*, 6(2), 202-214. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/adaptation/apt009>
- Boychev, P. (2015). Constructionism and Deconstructionism. *Constructivist Foundations*, 10(3), 355-363. Recuperado de: doi: <https://doi.org/10.1177/0959354301113006>
- Branigan, E. (2002) Nearly True: Forking Plots, Forking Interpretations. A Response to David's 'Film Futures'. *SubStance*, 97, 31 (1), pp. 105–114. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/3685811>
- Breems, M. M. A. (2015). The Story of Lego City. A study of the representation of the city in LEGO catalogues. (Tesis doctoral). Facultad de Letras, Universidad de Radboud, Nijmegen, Países Bajos. Recuperado de: <http://theses.uhn.nl/handle/123456789/773>
- Brick Factory [web] brickfactory.info
- Brick Journal [web] brickjournal.com
- Brick Setforum [web] bricksetforum.com
- Brick Studs [web] brickstuds.com
- Britton, R. (2003). *Belief and imagination: Explorations in psychoanalysis*. New York: Routledge.
- Brookey, R. A. (2010). *Hollywood gamers: digital convergence in the film and video game industries*. Indiana: Indiana University Press.
- Brougère, G. y Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. Recuperado de: <http://rfp.revues.org/516#quotation>
- Brown, D. y Krzywinska, T. (2009). Movie-games and game-movies: Towards an

- aesthetics of transmediality. En Buckland, W. (Ed.), *Film theory and contemporary Hollywood movies*. (pp. 86-102). New York: Routledge.
- Brown, K., Shephard, K., Warren, D., Hesson, G. y Fleming, J. (2016). Using phenomenography to build an understanding of how university people conceptualise their community-engaged activities. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 643-657. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1137880>
- Bruce, B. C. (2002). Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances. En Alvermann, D. (Ed.), *Adolescents and literacies in a digital world*. (pp. 1-18). New York: Peter Lang.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Brunetta, G. P. (1987). *Nacimiento del relato cinematográfico*. Madrid: Cátedra.
- Buckland, W. (2009). *Puzzle films: complex storytelling in contemporary cinema*. New York: John Wiley & Sons.
- Buerkle, R. (2014). 'Playset Nostalgia: LEGO Star Wars: The Video Game and the Transgenerational Appeal of the LEGO Video Game Franchise. En Wolf, M. J. (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 118-152). New York: Routledge.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista europea de formación profesional*, (1), 8-14. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- Burt, J. (2014). Negative Capability and Education. *Literary Imagination*, 16 (3), 261-274. doi: <https://doi.org/10.1093/litimag/imu024>
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: Fondo de

Cultura Económica.

- Calleja, G. (2015). Ludic identities and the magic circle. En Frissen, V., Lammes, S., de Lange, M., de Mul, J. y Raessens, J. (Eds.), *Playful identities: The ludification of digital media cultures*. (p. 211-224). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Calvert, M. y Sheen, Y. (2015). Task-based language learning and teaching: An action-research study. *Language Teaching Research*, 19(2), 226-244. doi: <https://doi.org/10.1177/1362168814547037>
- Cameron, A. (2006). Contingency, order, and the modular narrative: 21 Grams and Irreversible. *The Velvet Light Trap*, 58(1), 65-78. Recuperado de: http://128.220.160.198/journals/the_velvet_light/58.1cameron.pdf
- Joseph, C. (1949). *The hero with a thousand faces*. New Jersey: Princeton University.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1991). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cano, E. (2012). Introducción: Evaluación auténtica con tecnología. En Cano, E. (Ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Edicions de la Universidad de Barcelona.
- Carbone, M. B. y Ruffino, P. (2012). Apocalypse postponed. Discourses on video games from noxious objects to redemptive devices. *G|A|M|E Games as Art, Media, Entertainment*, 1(1). [Version online] Recuperado de: <http://www.gamejournal.it/apocalypse-postponed-discourses-on-video-games-from-noxious-objects-to-redemptive-devices/>
- Carrera, P., Limón, N., Herrero, E. y Sainz de Baranda, C. (2013). Transmedialidad y ecosistema digital. *Historia y comunicación social*, 18, 535-545. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44257/41824>
- Carrière, J. C. (1997). *La película que no se ve*. Barcelona: Paidós.

- Carrió, M. L. (2007). Ventajas del uso de la tecnología en el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-10. Recuperado de: <http://rieoei.org/1640.htm>
- Carrión, J. (Marzo de 2016). Un fenómeno en expansión, *Caimán Cuadernos de Cine*, 47, 10-12.
- Casanova, M. A. (2012). *La evaluación de las competencias básicas*. Madrid: La Muralla.
- Cascajosa, C. (2016). La nueva edad dorada de la televisión norteamericana. *Secuencias*, 29, 7-31. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/5701/35592_1.pdf?sequence=1
- Casetti, F. (1986). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). La anatomía de los PLEs. En Castañeda, L. y Adell, J. (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 11-27). Alcoy: Marfil.
- Castaño, C. (2006). Alfabetización digital, inclusión y género. En Casado Ortiz, R. (Coord.), *Claves de la Alfabetización Digital*. (pp. 67-77). Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://bit.ly/2o0VpkF>
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Catalina Foothills School District (2015). *Envision21: Deep Learning*. [Plan Estratégico de una web]. Recuperado de: http://www.cfsd16.org/application/files/2414/8878/4842/CFSD_Strategic-Plan_Combined_03.03.17_RF.pdf
- Catts, R. y Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Paris: Unesco. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1893/2119>
- Ceballos, N. (2 de Febrero de 2014). *Para deconstructores de la comedia moderna* [Crítica de una web]. Recuperado de: <http://www.fotogramas.es/Peliculas/La-LEGO-pelicula>
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse: Narrative Structure in Fiction and Film*. New

- York: Cornell University Press.
- Chess, S. y Booth, P. (2013). Lessons down a rabbit hole: Alternate reality gaming in the classroom. *New Media & Society*, 16 (6), 1002-1017. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1461444813497554>
- Ciastellardi, M. y Di Rosario, G. (2015). Transmedia Literacy: A Premise. *International Journal of Transmedia Literacy (IJTL)*, 1(1), 7-16. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ijtl-2015-001-cias>
- Clarke, M. J. (2009). The Strict Maze of Media Tie-In Novels. *Communication, Culture & Critique*, 2(4), 434-456. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.17539137.2009.01-047.x>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Cochran, J. (25 de agosto de 2008). *Lego minifigure turns 30*. [Artículo de una web] Recuperado de: <http://toynewsi.com/index.php?itemid=13392>
- Cohen, J. (2001). Defining identification: A theoretical look at the identification of audiences with media characters. *Mass Communication & Society*, 4(3), 245-264. doi: http://dx.doi.org/10.1207/S15327825MCS0403_01
- Conner-Zachocki, J. (2015). Using the Digital Transmedia Magazine Project to Support Students With 21st-Century Literacies. *Theory Into Practice*, 54(2), 86-93. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2015.1010835>
- Contreras, J. y Pérez de Lara N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-28). Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Corona, J. M. (2015). ¿Cuándo es transmedia?: discusiones sobre lo transmedia de

- las narrativas. *ICONO14*, 14(1), 30-48. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v14i1.9-19>
- Cortzen, J. (1996). *The LEGO Man-The History of Godfl-red Kirk Christiansen*. Copenhagen: Borsen.
- Costa, C. (2013). Narrativas Transmedia Nativas: Ventajas, elementos de la planificación de un proyecto audiovisual transmedia y estudio de caso. *Historia y Comunicación Social*, 18, 561-574. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v1-8.44349
- Costa, C. y Piñeiro, T. (2012). Nuevas narrativas audiovisuales: multiplataforma, crossmedia y transmedia. El caso de Águila Roja (RTVE). *ICONO14*, 10(2), 102-125. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v10i2.156>
- Costa, C. y Piñeiro, T. (2014). *Estrategias de comunicación multimedia*. Barcelona: UOC.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Oxon: Routledge.
- Craft, A., Cremin, T., Burnard, P., Dragovic, T. y Chappell, K. (2013). Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3-13*, 41(5), 538-556. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2012.656671>
- Crookes, G. y Gass, S. M. (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cuadrado, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.
- Cubitt, S. (2005). *The cinema effect*. Massachusetts: MIT Press.
- Dalby, J. (2016) Immersed in Difficulty: The problem of suspension of disbelief in Transmedia and VR experiences. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 7(1), 105-113. Recuperado de: <http://www.cmdconf.net/2016/>

pdf/11.pdf

- Dale, E. (1972). Things to come: The new literacy. En Tyler, I.K. y McWilliams, C.M. (Eds.), *Educational communication in a revolutionary age*. (pp. 84-100). Ohio: Charles A. Jones.
- Davidson, D. (2010). *Cross-media communications: An Introduction to the art of Creating Integrated Media Experiences*. Pittsburgh: ETC Press.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, B., Sumara, D. J. y Luce-Kapler, R. (2000). *Engaging minds: Changing teaching in complex times*. New York: Routledge.
- De Viveiros Ferreira, J. M. (2015). *Internet en la educación primaria*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](http://dx.doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Delany, P. y Landow, G. P. (Eds.) (1994). *Hypermedia and literary studies*. Massachusetts: MIT Press.
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge. The university in the knowledge society*. Philadelphia: SRHE.
- Del Pino, C. y Martínez, A. C. (2015). La comunicación publicitaria se pone de moda: branded content y fashion films. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(1), 105-128. doi: <http://dx.doi.org/10.14198/MEDCOM> 2015.6.1.07.
- Demaria, C. (2014). True detective stories: media textuality and the anthology format between remediation and transmedia narratives. *Between*, 4 (8), 1-25. Recuperado de: <http://ojs.unica.it/index.php/between/article/viewFile/1332/>

1101

- Dena, C. (6 de enero de 2006). *Writing Predictions for the Next Decade* [Mensaje de una web]. Recuperado de: <http://web.archive.org/web/20060220064521/http://www.cross-mediaentertainment.com/index.php/2006/01/06/writing-predictions-for-the-next-decade/>
- Dena, C. (25 de marzo de 2008). *Online Augmentation to 'Emerging Participatory Culture Practices: Player-Created Tiers in Alternate Reality Games'* [Artículo de una web]. Recuperado de: <http://www.christydena.com/research/Convergence2008/Tiering.html>
- Dena, C. (2008). Emerging participatory culture practices: Player-created tiers in alternate reality games. *Convergence*, 14(1), 41-57. Recuperado de: <http://www.christydena.com/research/Convergence2008/TieringandARGs.html>
- Dena, C. (2010). *Transmedia practice: Theorising the practice of expressing a fictional world across distinct media and environments* (Tesis Doctoral). School of Letters, Art and Media, Department of Media and Communications, Universidad de Sydney, Australia. Recuperado de: http://cirettransdisciplinarity.org/biblio/biblio_pdf/Christy_DeanTransm.pdf
- Dena, C. (2014). Transmedial Fiction. En Ryan, M. L., Emerson, L., y Robertson, B. J. (Eds.), *The Johns Hopkins guide to digital media*. (pp. 486-489). Baltimore: JHU Press.
- Derrida, J. y Klein, R. (1981). Economimesis. *Diacritics*, 11(2), 3-25. Recuperado de: <http://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/economimesis.pdf>
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Dinehart, S. (2006). Transmedial Play: Cognitive and Cross-Platform Narrative [Post en blog] Recuperado de: <http://narrativedesign.org/2008/05/transmedial-playcognitive-and-cross-platform-narrative/>

- Diodato, R. y Somaini, A. (2011). *Estetica dei media e della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Doležel, L. (1999). *Heterocosmica: ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco Libros.
- Dowd, T. (2015). *Transmedia: One Story--Many Media*. CRC Press.
- Dowd, T., Fry, M., Niederman, M. y Steiff, J. (2013). *Storytelling Across Worlds: Transmedia for Creatives and Producers*. Oxford: Focal Press.
- Downing, K., Kwong, T., Chan, S. W., Lam, T. F., y Downing, W. K. (2009). Problem-based learning and the development of metacognition. *Higher Education*, 57(5), 609-621. doi: 10.1007/s10734-008-9165-x
- Doyle, G. (2000). The economics of monomedia and cross-media expansion: A study of the case favouring deregulation of TV and newspaper ownership in the UK. *Journal of Cultural Economics*, 24(1), 1-26. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1007599617438>
- Dyer, G. (2013). *Zona. Un libro sobre una película sobre un viaje a una habitación*. Barcelona: Random House.
- Echeverría, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Heide Smith, J. y Pajares Tosca, S. (2012). *Understanding video games: The essential introduction*. New York: Routledge.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elton, L. (1996). Criteria for teaching competence and teaching excellence in higher education. En Aylett, R. y Gregory, K. (Eds.), *Evaluating teacher quality in higher education*. (pp. 33-39). London: The Farmer Press.
- Evans, E. (2011) *Transmedia Television: Audiences, New Media and Daily Life*. New

- York: Routledge.
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, M., y Champion, F. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Fernández, A. D. y García, F. (2016). La interacción digital como dinámica de construcción colectiva desde distintos perfiles de usuarios para el buen trabajo. *Etic@ net*, 1(16), 27-38. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5576102.pdf>
- Fernández, F.J. y Fernández, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, 46, 97-105. doi: <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fernández-Vara, C. y Montfort, N. (2014). Videogame Editions for Play and Study. [Paper] Recuperado de: <http://hdl.handle.net/1721.1/87668>
- Fiske, J. (1994). Television pleasures. En Graddol, D. y Boyd-Barrett, O. (Eds.), *Media Texts: Authors and Readers* (pp. 239-255). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fleming, D. (1996). *Powerplay: Toys as Popular Culture*. Manchester: Manchester University Press.
- Fog, K., Budtz, C. y Yakaboylu, B. (2010). *Storytelling. Branding in practice*. Berlin: Springer.
- Fonnesbaek, J. y Andersen, M. (2005). Story selling: how LEGO told a story and sold a toy. *Young Consumers*, 6(3), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/17473610510680885>
- Ford, M. J. (2010). Critique in academic disciplines and active learning of academic content. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 265-280. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.502885>
- Forrest, J. y Koos, L. R. (2002). Reviewing remakes: An introduction. En Forrest, J. y

- Koos, L. R. (Eds.), *Dead ringers: the remake in theory and practice*. (pp. 1-36). New York: SUNY Press.
- Freeman, M. (2014). Advertising the yellow brick road: historicizing the industrial emergence of transmedia storytelling. *International Journal of Communication*, 8, 2362-2381. Recuperado de: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/download/2486/1200>
- Froug, J. (1993). *Screenwriting Tricks of the Trade*. Los Angeles: Silman-James Press.
- Funes, V. (2005). Espectadores, los alumnos del siglo XXI. *Comunicar*, 24, 105-112. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10272/1206>
- Gallino, L. (1990). El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Media). En VV.AA. *Videoculturas de fin de siglo*. (pp. 47-54). Madrid: Cátedra.
- García, M. I. y Castorina, J. A. (2014). Método clínico-crítico y etnografía en investigaciones sobre conocimientos sociales. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 1052-1068. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01052.pdf>
- García, M. y Simancas, E. (2016). La lucha está en el relato. Movimientos sociales, narrativas transmedia y cambio social. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 15, 139-151. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/clr/article/view/2159>
- García Carrizo, J. y Heredero Díaz, O. (2015). Propuesta de un modelo genérico de análisis de la estructura de las narrativas transmedia. *ICONO14*, 13(2), 260-285. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5149094.pdf>
- García Galera, M. D. C. y Valdivia, A. (2014). Prosumidores mediáticos.: Cultura participativa de las audiencias y responsabilidad de los medios. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (43), 10-13. doi:

<http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-a2>

- García Jiménez, J. (1996). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- García Jiménez, M. V. (2002). *Métodos y diseños de investigación científica. Ciencias humanas: sociales y de la salud*. Barcelona: EUB.
- García Retana, J. A. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas En Educación*, 11(3), 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v11i3.10225>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. y Damon, W. (2002). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Garlen, J. (2013). Block Party: A Look at Adult Fans of LEGO. En Barton K. y Lampley, J.M. (Eds.), *Fan CULTure: Essays on Participatory Fandom in the 21st Century*. (pp- 119-130). Jefferson: McFarland.
- Garris, R., Ahlers, R. y Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: A research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. doi: <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>
- Gaudreault, A. y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Ciencia y narratología*. Barcelona: Paidós.
- Gauntlett, D. (2 de julio de 2013). *LEGO Cultures of Creativity report launched today*. [Mensaje de una web]. Recuperado de: <http://davidgauntlett.com/creativity/lego-cultures-of-creativity-report/>
- Gauntlett, D. (2014). The LEGO System as a tool for thinking, creativity, and changing the world. En Wolf, M. J. (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 189-205). New York: Routledge.

- Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces. En Barton, D. y Tusting, K. (Eds.), *Beyond communities of practice language power and social context*. (pp. 214-232). New York: Cambridge University Press.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Geraghty, L. (2014). *Cult Collectors: Nostalgia, fandom and collecting popular culture*. New York: Routledge.
- Gerber, H. (2015). Problems and Possibilities of Gamifying Learning: A Conceptual Review. *Internet Learning*, 3(2), 5. Recuperado de: <http://digitalcommons.apus.edu/internetlearning/vol3/iss2/5>
- Getzels, J.W. y Csikszentmihalyi, M. (2001). *From Problem Solving to Problem Finding. Perspectives in Creativity*. New York: John Wiley and Sons.
- Giddings, S. (2014). Bright bricks, dark play: On the impossibility of studying LEGO. En Wolf, M. J. (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 241-267). New York: Routledge.
- Gil González, A. J. (2013). + *Narrativa (s): intermediaciones novela, cine, cómic y videojuego en el ámbito hispánico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gilbert, I. (2005). *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer.
- Giomi, S. (2017). User experience design. En Masini, M., Pasquini, J. y Segreto, G. (Eds.) *Marketing e comunicazione: Strategie, strumenti, casi pratici*. Milano: Hoelpli.
- Giordano, F., Girina, I. y Fassone, R. (2015). Re-framing video games in the light of cinema. *G|A|M|E Games as Art, Media, Entertainment*, 4(1). [Version online] Recuperado de: http://www.gamejournal.it/intro_5/

- Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia storytelling: Imagery, shapes and techniques*. Pittsburgh: Etc Press.
- Goggin, J. From remake to sequel: Ocean's Eleven and Ocean's Twelve. En Jess-Cooke, C. y Verevis, C. (2012). *Second takes: critical approaches to the film sequel* (pp. 105-120). SUNY Press.
- Golick, J. (5 de diciembre de 2009). *Jeff Gomez's Principles of Transmedia Narrative*. [Artículo de una web]. Recuperado de: <http://www.jillgolick.com/2009/12/jeff-gomez-s-principles-of-transmedia-narrative/>
- Gómez Alonso, R. (2001). *Análisis de la imagen. Estética audiovisual*. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- González, F. (2004). Las ciencias cognitivas como contexto para interpretar las nuevas concepciones acerca del aprendizaje. En: Gómez Cumpa, J. (Ed.), *Neurociencia cognitiva y Educación*. (pp. 108-128). Lambayeque: Fondo editorial FACHSE.
- González Briones, E., Bernabeu Morón, N. y Esteban Ruiz, N. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación.
- González García, J. (2014). Narratives as Meaningful Learning Experiences. *Global Journal of Human Social Science*, 14 (8), 37-46. Recuperado de: <http://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/viewFile/1306/1247>
- González González, C. S. (2015). Estrategias para trabajar la creatividad en la Educación Superior: pensamiento de diseño, aprendizaje basado en juegos y en proyectos. *Revista de Educación a Distancia*, (40), 1-15. Recuperado de: <http://revistas.um.es/red/article/view/234291/180001>
- González Requena, J. (1999). *El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad*. Madrid: Cátedra.
- González Requena, J. (2015). El punto de ignición. *Sociocriticism 2015*, 30(1-2), 385-

412. Recuperado de: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sociocriticism/article/view/3456/3464#>
- Gotz, M., Lemish, D., Moon, H. y Aidman, A. (2014). *Media and the make-believe worlds of children: When Harry Potter meets Pokémon in Disneyland*. New York: Routledge.
- Grandío, M. M. (Diciembre de 2014). "Reflexión teórica y propuesta de indicadores para la medición de la alfabetización transmedia en los jóvenes universitarios". Actas en el VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Universidad de La Laguna, Tenerife. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/2014_actas.html
- Grandío, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra-Clave*, 19(1), 85-104. doi: 10.5294/pacla.2016.19.1.4
- Grandío, M. M. y Bonaut, J. (2012). Transmedia audiences and television fiction: A comparative approach between *Skins* (UK) and *El Barco* (Spain). *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, 9 (2), 558-573. Recuperado de: <http://www.participations.org/Volume%209/Issue%20-2/30%20Grandio%20Bonaut.pdf>
- Gray, J. (2010). *Show sold separately: Promos, spoilers, and other media paratexts*. New York: New York University Press.
- Grodal, T. (2013). Tapping into our Tribal Heritage—The Lord of the Rings and Brain Evolution. En Christie, I. (Ed.), *Audiences: Defining and Researching Screen Entertainment Reception*. (pp. 128-142). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Gronstedt, A. y Ramos, M. (2014). Learning Through Transmedia Storytelling. *INFOLINE Tips, Tools, & Intelligence for Training*, 31 (1401). Alexandria:

- American Society for Training & Development. Recuperado de: http://www.ggdevelopment.com/gtsr_127xged/Infoline_Transmedia_Storytelling_Gronstedt_Ramos.pdf
- Gros, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos: la producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Guardia Calvo, I. (2013). La ruptura del relato en la narración transmedia: creación de espacios para la acción social. *Fonseca, Journal of Communication*, (6), 258-279. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/viewFile/12095/12456>
- Guarinos, V. (2007). Transmedialidades: el signo de nuestro tiempo. *Comunicación*, 5, 17-22. Recuperado de: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n5/articulos/transmedialidades_el_signo_de_nuestro_tiempo.pdf
- Guerin, M. A. (2004). *El relato cinematográfico. Sin relato no hay cine*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, M. (2014). Webs televisivas y sus usuarios: un lugar para la narrativa transmedia. Los casos de "Águila Roja" y "Juego de Tronos" en España. *Comunicación y sociedad*, (21), 239-267. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2014000100010&lng=es&tlng=es
- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave*, 18(3), 722-745. doi: <http://dx.doi.org/10.5294/pa-cla.2015.18.3.5>
- Gunter, B. (2015). *Kids and branding in a digital world*. Oxford University Press.
- Gunthner, S. (1998). Polyphony and the "Layering of Voices" in Reported

- Dialogues. An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. *InLiSt*, (3), 1-26. Recuperado de: <http://www.inlist.uni-bayreuth.de/issues/3/inlist3.pdf>
- Gutierrez, A. (2006). La alfabetización múltiple en la sociedad de la información. En Casado Ortiz, R. (Coord.), *Claves de la Alfabetización Digital*. (pp. 73-84). Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://bit.ly/2o0VpkF>
- Gutiérrez, B. (2006). *Teoría de la narración audiovisual*. Barcelona: Cátedra.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38(1), 1-6. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>
- Hamon, P. (1997). *Texte et idéologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Handler, C. (2004). *Digital storytelling: A creator's guide to interactive entertainment*. Oxford: Focal Press.
- Hanson, M. (2003). *The End of Celluloid. Films Future in The Digital Age*. Brighton: RotoVision.
- Harel, I. y Papert, S. (Eds.) *Constructionism*. New Jersey: Norwood.
- Hargood, C., Millard, D. y Weal, M. (2009). *Investigating a Thematic Approach to Narrative Generation*. Recuperado de: <https://eprints.soton.ac.uk/267539/1/cah-dah09.pdf>
- Hartman, D. K. y Morsink, P. M. (2015). Reading at a million crossroads. Massively pluralized practices and conceptions of reading. En Spiro, R. J. , DeSchryver, M., Morsink, P., Hagerman, M.S. y Thompson, P. (Eds.), *Reading at a Crossroads?: Disjunctures and Continuities in Current Conceptions and Practices*. (pp. 74-88). Oxon: Routledge.
- Harvey, C. (2015). *Fantastic transmedia: Narrative, play and memory across science fiction and fantasy storyworlds*. New York: Palgrave MacMillan.
- Hayes, G. (13 de noviembre de 2006). *Crossmedia* [Mensaje de una web].

- Recuperado de: <http://www.personalizemedia.com/articles/cross-media/>
- Hayles, N. K. (2004). Print is flat, code is deep: The importance of media-specific analysis. *Poetics Today*, 25(1), 67-90. doi: <http://dx.doi.org/10.1215/03335372-25-1-67>
- Heljakka, K. (2016). Principles of adult play (fulness) in contemporary toy cultures: from wow to flow to glow. *Series. International Journal of TV serial narratives*, 1(2), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.6092/issn.2421-454X/6589>
- Henning, M. (2014). I Am Catwoman, Hear Me Roar. Gender between Film and Video Game. En Gilmore, J. y Stork, M. (Eds.), *Superhero Synergies. Comic Book Characters Go Digital*. (pp. 173-187). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Hennig, M. (2015) Why Some Worlds Fail. Observations on the Relationship Between Intertextuality, Intermediality, and Transmediality in the Resident Evil and Silent Hill. *Image*, 21 (2), 17-33. Recuperado de: <http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/8b67282882ef4efaf389cd1778a45101.pdf>
- Herman, S. (2012). *Building a History: The Lego Group*. Barnsley: Pen & Sword Books.
- Herman, S. (2013). *A million little bricks: the unofficial illustrated history of the LEGO phenomenon*. New York: Skyhorse Publishing.
- Hernández-Pérez, M., y Ferreras Rodríguez, J. G. (2014). Serial Narrative, Intertextuality, and the Role of Audiences in the Creation of a Franchise: An Analysis of the Indiana Jones Saga from a Cross-Media Perspective. *Mass Communication and Society*, 17(1), 26-53. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15205436.2013.788192>
- Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M. y Hernández, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 312-319. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.3.2009.11505>

- Hernando, Á. (2009). Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato. *Comunicar*, 32, 215-221. doi: <https://doi.org/10.3916/c32-2009-03-003>
- Herr-Stephenson, B., Alper, M., Reilly, E., Y Jenkins, H. (2013). *T is for transmedia: Learning through transmedia play*. Los Angeles: USC Annenberg Innovation Lab. Recuperado de: http://www.joanganzcooneycenter.org/wpcontent/uploads/2013/03/t_is_for_transmedia.pdf
- Hills, M. (2012). Torchwood's trans-transmedia: media tie-ins and brand "Fanagement.". *Participations*, 9(2), 409-428. Recuperado de: <http://www.participations.org/Volume%209/Issue%202/23%20Hills.pdf>
- Hjarvard, S. (2004). From bricks to bytes: The mediatization of a global toy industry. En Bondebjerg, I. y Golding, P. (Eds.), *European culture and the media*. (pp. 43-63). Bristol: Intellect Books.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. New York: Routledge.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute. [Reporte en la web]. Recuperado de: <https://works.bepress.com/reneehobbs/13/download/>
- Hobbs, R. (2013). Improvisation and strategic risk-taking in informal learning with digital media literacy. *Learning, Media and Technology*, 38(2), 182-197. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2013.756517>
- Hodges, M. E. y Sasnett, R. M. (1993). *Multimedia computing: case studies from MIT Project Athena*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hopkinson, G. C. y Hogarth-Scott, S. (2001). "What happened was..." broadening the agenda for storied research. *Journal of Marketing Management*, 17(1-2), 27-

47. doi: <http://dx.doi.org/10.1362/0267257012571483>
- Hudson, S. y Hudson, D. (2006). Branded entertainment: a new advertising technique or product placement in disguise? *Journal of Marketing Management*, 22(5-6), 489-504. doi: <http://dx.doi.org/10.1362/0267257067-77978703>
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hutcheon, L. (2012). *A theory of adaptation*. New York: Routledge.
- Hutchins, A. y Tindall, L. (2016). *Public Relations and Participatory Culture: Fandom, Social Media and Community Engagement*. New York: Routledge.
- Hye, K.J., Mi, K.Y., Geun, K.M. y Jee, S.E. (2015). Kidult Contents Development using Mobile Augmented Reality. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(S9), 518-525. doi: 10.17485/ijst/2015/v8iS9/68325
- Ibrus, I. y Scolari, C. A. (2012). *Crossmedia innovations. Texts, markets, institutions*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Ideas LEGO [web] ideas.lego.com
- Igarza, R. (2012). *En la ruta digital: cultura, convergencia tecnológica y acceso*. Argentina: Secretaría de Cultura de la República de Argentina.
- Inhelder, B. y Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Routledge.
- Islas-Carmona, J. O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra Clave*, 11(1), 29-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/649/64911103.pdf>
- Izquierdo, B., Renés, P. y Gómez, O. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *EDMETIC*, 2(2), 76-94. Recuperado de: <http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/2871/2772>

- Jansson, A. (2013). Mediatization and social space: Reconstructing mediatization for the transmedia age. *Communication Theory*, 23(3), 279-296. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/comt.12015>
- Jenkins, H. (15 de enero de 2003). *Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling*. [Mensaje de una web]. Recuperado de: <https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2006). *How Transmedia Storytelling Begat Transmedia Planning...* [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2006/12/how_transmedia_storytelling_be_1.html
- Jenkins, H. (22 de marzo de 2007). *Transmedia Storytelling 101* [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html
- Jenkins, H. (2009). *Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009). *The Revenge of the Origami Unicorn: Seven Principles of Transmedia Storytelling (Well, Two Actually. Five More on Friday)* [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html#sthash.q3gdIqyi.dpuf
- Jenkins, H. (12 de diciembre de 2009). *Revenge of the Origami Unicorn: The Remaining Four Principles of Transmedia Storytelling* [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html#sthash.VqJKbTbi.dpuf
- Jenkins, H. (21 de junio de 2010). *Transmedia Education: the 7 Principles Revisited*

- [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html
- Jenkins, H. (26 de febrero de 2017). *Do Fans Generate Transtexts?: An Interview with Melanie Bourdaa and Benjamin W.L. Derhy Kurtz*. [Entrevista de una web]. Recuperado de: <http://henryjenkins.org/2017/02/do-fans-generate-transtexts-an-interview-with-melanie-bourdaa-and-benjamin-w-l-derhy-kurtz-part-three.html>
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., y Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Massachusetts: MIT Press. Recuperado de: https://www.macfound.org/media/article_pdfs/jenkins_white_paper.pdf
- Jensen, K. B. (1997). *La semiótica social de la comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.
- Jess-Cooke, C. y Verevis, C. (2012). *Second takes: critical approaches to the film sequel*. New York: SUNY Press.
- Jiménez Morales, M. (2007). Sincronías televisadas: los efectos del tiempo real en "24". En Casajosa Virino, C. (Ed.), *La caja lista: televisión norteamericana de culto*. Barcelona: Laertes.
- Johns, N. y Gyimothy, S. (2002). Mythologies of a theme park: An icon of modern family life. *Journal of Vacation Marketing*, 8(4), 320-331. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1356-76670200800403>
- Johnson, D. (2014). Figuring identity: Media licensing and the racialization of

- LEGO bodies. *International Journal of Cultural Studies*, 17(4), 307-325.
doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1367877913496211>
- Jover, G., González, M. D. R. y Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: de Antígona a la narrativa transmedia. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 27(1), 69-84. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152716984>
- Kalcher, C. (2012). Engaging consumers: Building the Lego brand and culture one brick at a time. *Cornell Hospitality Industry Perspectives*, 2(2), 6-11.
Recuperado de: <http://scholarship.sha.cornell.edu/chrindper/9>
- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. *Handbook of industrial and organizational psychology*, 1(2), 75-130.
Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Kanfer/publication/232564768_Motivation_Theory_and_Industrial_and_Organizational_Psychology/links/0c960535896a2b32e3000000.pdf
- Kellner, D. (2002). New media and new literacies: Reconstructing education for the new millennium. En Lievrouw, L. A. y Livingstone, S. (Eds.), *Handbook of New Media: Social Shaping and Consequences of ICTs*. (pp. 90-104). London: SAGE.
- Kendall, A. y McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, 21-29. doi: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>
- Kennedy, L. (6 de enero de 2002). *Spielberg in the Twilight Zone*. [Entrevista de una web]. Recuperado de: <https://www.wired.com/2002/06/spielberg/>
- Kennedy, G. E. (2004). Promoting cognition in multimedia interactivity

- research. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(1), 43. Recuperado de: <https://steinhardtapps.es.its.nyu.edu/create/courses/2174/reading/Kennedy%20JILR%2004.pdf>
- Kinder, M. (1991). *Playing with power in movies, television, and video games: from Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. California: University of California Press.
- Kinder, M. (2014). Medium specificity and productive precursors: An introduction Prólogo. En Kinder, M. y McPherson, T. (Eds.), *Transmedia Frictions: The Digital, the Arts, and the Humanities*. (pp. 3-19). California: University of California Press.
- Kinder, M. y McPherson, T. (Eds.) (2014). *Transmedia Frictions: The Digital, the Arts, and the Humanities*. California: University of California Press.
- King, G. y Krzywinska, T. (2002). *Screenplay: cinema/videogames/interfaces*. New York: Wallflower Press.
- Klastrup, L. y Tosca, S. (2004, noviembre). Transmedial worlds-rethinking cyberworld design. En International Conference on Cyberworlds, (pp. 409-416). doi: <http://dx.doi.org/10.1109/CW.2004.67>
- Klastrup, L. y Tosca, S. (2014). Game of Thrones: Transmedial worlds, fandom, and social gaming. En Ryan, M. L. y Thon, J. N. (Eds.), *Storyworlds across media: Toward a media-conscious narratology*. (pp. 295-314). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kline, S. (1993). *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*. London: Verso.
- Knight, S. J., Brand, J. E., Majewski, de Byl, P. y Hooper, J. (Noviembre de 2016). Theorising film-to-game adaptation. En 2014 DiGRA Australia Symposium—What is game studies in Australia? Swinburne University of Technology,

- Melbourne, Australia. Recuperado de: <http://digraa.org/2014-digraa-symposium/>
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard educational review*, 42(4), 449-496. doi: <http://dx.doi.org/10.17763/haer.42-4.kj6q8743r3j00j60>
- Kohlberg, L. y Turiel, E. (1980). *Desarrollo y educación moral*. Madrid: Narcea.
- Konzack, L. (2014). The Cultural History of LEGO. En Wolf, M. J. (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Kornblit, A. L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Koskimaa, R. (2015). Playing with Time in Digital Fiction. *International Journal of Transmedia Literacy*, 1 (1), 19-33. doi: <http://dx.doi.org/10.7358/ijtl-2015-001-kosk>
- Kristiansen, P. y Rasmussen, R. (2014). *Building a better business using the Lego serious play method*. New York: John Wiley & Sons.
- Kuk, K., Milentijević, I., Rančić, D. y Spalević, P. (2012). Pedagogical agent in multimedia interactive modules for learning–MIMLE. *Expert Systems with Applications*, 39(9), 8051-8058. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.eswa.2012.01.138>
- Kurkovsky, S. (12 de enero de 2015). *Using Lego Serious Play to teach Software Engineering*. [Mensaje de una web]. Recuperado de: <http://seriousplaypro.com/2015/01/12/using-lego-serious-play-to-teach-software-engineering/>
- Landay, L. (2014). Myth Blocks: How LEGO Transmedia Configures & Remixes Mythic Structures in the Ninjago and Chima Themes. En Wolf, M. J.

- (Ed.), *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. (pp. 55-80). New York: Routledge.
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext. The convergence of contemporary critical theory and technology*. London: The Johns Hopkins University Press. Recuperado de: <http://proteus.fau.edu/practicum/texts/landow1.pdf>
- Lara, T. (2015). ¿Qué Universidad?, ¿Para quiénes?: El modelo de Educación Superior en crisis. *Revista de Estudios de Juventud*, (108), 51-59. Recuperado de: <http://www.injuve.es/sites/default/files/2015/34/publicaciones/5.%20Q-u%C3%A9%20Universidad.%20Para%20qui%C3%A9nes.pdf>
- Larson, L. C. (2009). e-reading and e-responding: New tools for the next generation of readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 255-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1598/JAAL.53.3.7>
- Latham, G. P. y Locke, E. A. (2007). New developments in and directions for goal-setting research. *European Psychologist*, 12(4), 290-300. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.290>
- Laurel, B. (14 de abril de 2000). *Creating Core Content in a Post-Convergence World* [Mensaje de una web]. Recuperado de: http://www.tauzero.com/Brenda_Laurel/Recent_Talks/ContentPostConvergence.html
- Lauwaert, M. (2009). *The place of play: Toys and digital cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lee, J. R. (2014). The Plastic Art of LEGO. En Weiss, D., Proppen, A. y Reid, C. E. (Eds.), *Design, Mediation, and the Posthuman*. (pp. 95-112). Maryland: Lexington Books.
- Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional:

- similitudes y diferencias. *Comunicar*, 42, 137-146. doi: <https://doi.org/10.3916/C42-2014-13>
- LEGO [web] LEGO.com
- LEGO Education [web] [ducation.lego.com/en-us](http://education.lego.com/en-us)
- LEGO (2006). *The science of Lego Serious Play*. Billund: LEGO.
- León, O. G. y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lettieri, N. y Faro, S. (2008). Seeking models of interaction for legal serious games: the transmedia paradigm. *Serious Games on the Move*, 8, 23-24. Recuperado de: http://archivio.isfol.it/DocEditor/test/File/Lettieri_Faro_Seeking_models_of_interaction_for_legal_serious_games_.pdf
- Levis, D. (Septiembre de 2005). Alfabetización digital: entre proyecto educativo y estrategia político-comercial. El caso argentino. Ponencia presentada en VII Congreso REDCOM, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Recuperado de: http://www.diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/Levis_re-dcom2005_vf.pdf
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Liendo, C. G. y Servent, P. A. (2010). Pensar para la producción audiovisual multiplataforma para la televisión digital. *Pangea: revista de la Red Académica Iberoamericana de Comunicación*, (1), 199-213. Recuperado de: <https://revistaraic.files.wordpress.com/2012/01/01-01-110.pdf>
- Llópis, E. (2006). Alfabetización digital: estrategias formativas. En Casado Ortiz, R. (Coord.), *Claves de la Alfabetización Digital*. (pp. 83-86). Madrid: Fundación Telefónica. Recuperado de: <http://bit.ly/2o0VpkF>

- Long, G. (2007). *Transmedia Storytelling. Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company*. Faculty of Media Studies, Massachusetts Institute of Technology, Estados Unidos. Recuperado de: <http://cmsw.mit.edu/trans-media-storytelling-jim-henson-company/>
- Long, G. (2016). Creating worlds in which to play: using transmedia aesthetics to grow stories into storyworlds. En Kurtz, B. y Bourdaa, M. (Eds.), *The Rise of Transtexts: Challenges and Opportunities*. Oxon: Routledge.
- López-Olano, C. (2001). *Guía para ver y analizar: En busca del Arca Perdida*. Valencia: Nau Llibres.
- López-Valero, A., Encabo, E. y Jerez, I. (2011). Competencia digital y literacidad: nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes». *Comunicar*, 36, 165-171. doi: <http://dx.doi.org/10.3916.C36-2011-03-08>.
- Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Lotz, A. (2014). *The television will be revolutionized*. New York: NYU Press.
- Lucas, A., García, C. y Ruiz, J. A. (1999). *Sociología de la Comunicación*. Madrid: Trotta.
- Lugmayr, A., Sutinen, E., Suhonen, J., Sedano, C. I., Hlavacs, H. y Montero, C. S. (2016). Serious storytelling—a first definition and review. *Multimedia Tools and Applications*, 1-27. doi:10.1007/s11042-016-3865-5
- Lütticken, S. (2004). Planet of the Remakes. *New Left Review*, 25, 103. Recuperado de: <https://newleftreview.org/II/25/sven-lutticken-planet-of-the-remakes>
- Mackay, D. (2001). *The fantasy role-playing game: A new performing art*. Jefferson: McFarland.
- Mackay, J. (7 de noviembre de 2016). *Paolo Sorrentino's The Young Pope provides a test for millennial atheists* [Entrevista de una web]. Recuperado de:

- <http://lwlies.com/articles/paolo-sorrentino-the-young-pope-millennial-atheists/>
- Macmillan, A. (2001). Collaborative frameworks for early numeracy: The house that Josh built. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(3), 31-40.
- Maj, K. M. (2015). Transmedial World-Building in Fictional Narratives. *Image*, 22 (3), 54-64. Recuperado de: <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/7412>
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Massachusetts: MIT Press.
- Manovich, L. (2002). "Who is the author? Sampling/remixing/open source". [Documento online] Recuperado de: http://manovich.net/content/04-projects/035-models-of-authorship-in-new-media/32_article_2002.pdf
- Manzano, C. (2001). Branded content: contenidos que crean marca. *MK. Marketing y Ventas para Directivos*, 16(164), 11-14.
- Mañú, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- Marcano, B., Marcano, C. y Sánchez, M. (2013). Trabajo en equipo en los clanes de videojuegos online. Hacia la transferencia de aprendizajes. *Impacto Científico LUZ*, 8(1), 11-30. Recuperado de: <http://bit.ly/2ozI00P>
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Márquez, I. (2015). *Una genealogía de la pantalla: del cine al teléfono móvil*. Barcelona: Anagrama.
- Martel, F. (2011). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid: Taurus.
- Martí Lahera, Y. (2007). *Alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Martí, J., Currás, R. y Sánchez, I. (2012). Nuevas fórmulas publicitarias: los advergames como herramienta de las comunicaciones de marketing. *Cuadernos de Gestión*, 12(2), 43. Recuperado de: <http://www.reda->

lyc.org/pdf/2743/274324369002.pdf

- Martín Núñez, M. (Septiembre de 2012). "De la (in) visibilidad del campo infográfico. A propósito de los escenarios de Sin City". Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS). Universidade da Coruña, España. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/13486/CC-130_art_182.pdf?sequence=1
- Martínez Garrido, E. (1986). Algunos aspectos de la especularidad narrativa: la identificación en la identificación, la literatura en la literatura. *Revista De Filología Románica*, (4), 271. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RFR-M.1986.n4.14018
- Martínez, F. M. y Carmona, G. (2009). Aproximación al concepto de "competencias emprendedoras": valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 83-98. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art6.pdf>
- Martínez López, E. (2013). *Las bases conceptuales de la Programación: Una nueva forma de aprender a programar*. Creative Commons. [Obra online] Recuperado de: <https://universitariouhv.files.wordpress.com/2016/03/bases-conceptua-les-programacion-freelibros-org.pdf>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Mcdonald, R. y Parker, J. (2013). When a story is more than paper. *Young Adult Library Services*, 11(4), 27. Recuperado de: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-337071003/when-a-story-is-more-than-paper>
- McGuinness, M. (2009). *Motivation for Creative People*. [Obra digital] Lateral

books/Amazon.

McLuhan, M. (1964). *Understandig media: the Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

McLuhan, M. y Nevitt, B. (1972). *Take today; the executive as dropout*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Meadows, S. (2003). *Pause & Effect: The Art of Interactive Narrative*. Indianapolis: New Riders.

Mengs, A. (2004). *Stalker, de Andrei Tarkovski: la metáfora del camino*. Madrid: Rialp.

Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.

Meyers, E. M., McKnight, J. P. y Krabbenhoft, L. M. (2014). Remediating Tinker Bell: Exploring childhood and commodification through a century-long transmedia narrative. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, 6(1), 95-118. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2142/42092>

Mitchell, T. R. y Daniels, D. (2003). Observations and commentary on recent research in work motivation. *Motivation and work behavior*, 7, 225-254. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0009-9236\(03\)00187-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0009-9236(03)00187-5)

Mittell, J. (2010). *Television and American culture*. Oxford: Oxford University Press.

Mittell, J. (2015). *Complex TV: The poetics of contemporary television storytelling*. New York: NYU Press.

Mizsei-Ward, R. L. (2013). A world of difference: media translations of fantasy worlds. (Tesis doctoral). School of Film, Television and Media Studies, University of East Anglia, Inglaterra. Recuperado de: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/42915/1/2013MizseiWardRLPhD.pdf>

Molina, J. P. y López, C. (2015). Mutación digital. Claves para el desarrollo de la docencia de la comunicación corporativa en el ámbito de la educación

- líquida. *Telos*, 101, 62-71. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10016/21440>
- Molpeceres, S. y Rodríguez Fidalgo, M. I. (2014). La inserción del discurso del receptor en la narrativa transmedia: el ejemplo de las series de televisión de ficción. *Historia y Comunicación Social*, 19, 31-42. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_HI-CS.2014.v19.45008
- Monereo, C. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 370, 12-18. Recuperado de: <http://www.documentacion.edex.es/docs/0401pozcom.pdf>
- Montoya, D. F., Vásquez, M. y Salinas, H. (2013). Sistemas intertextuales transmedia: exploraciones conceptuales y aproximaciones investigativas. *Co-herencia*, 10 (18), 139-159. Recuperado de: <http://publicaciones.ea-fit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/2136>
- Moreira, M. A. (Septiembre de 1997). "Aprendizaje significativo: un concepto subyacente". Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Moreno López, B. (Diciembre de 2012). "Los showcases como nuevo formato publicitario al servicio de la marca". Proceedings of the IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Recuperado de: http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/126_Moreno.pdf, 10/01/2014
- Mott, B. W., Callaway, C. B., Zettlemyer, L. S., Lee, S. Y. y Lester, J. C. (Noviembre de 1999). "Towards narrative-centered learning environments". Proceedings of the 1999 AAAI fall symposium on narrative intelligence. Menlo Park, California.
- Mosca, I. (2012). + 10! Gamification and deGamification. *G|A|M|E Games as Art, Media, Entertainment*, 1(1). [Versión online] Recuperado de: <http://www.ga->

- mejournal.it/plus10_gamification-and-degamification/
- Munaro, A. C. y Vieira, A. M. (2016). Use of Transmedia Storytelling for Teaching Teenagers. *Creative Education*, 7(07), 1007-1017. doi: <http://dx.doi.org/10.42-36/ce.2016.77105>
- Murillo, J. A. (2013): El product placement al descubierto. Los actos de competencia desleal y el uso de marca en el guión o secuencias de películas, series de televisión y programas. En *Diálogo con la Jurisprudencia*. (pp. 269-286). Lima: Gaceta Jurídica.
- Murray, J. H. (1997). *Hamlet on the Holdeck. The future of Narrative in Cyberspace*. New York: The Free Press.
- Murray, S. y Weedon, A. (2011). Beyond medium specificity: Adaptations, cross-media practices and branded entertainments. *Convergence*, 17 (1), 3-5. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/13548565103-86861>
- Muñoz, F. J. (2009). *Elementos básicos de psicología de los grupos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Navarrete, J. L., Gómez Pérez, F. J. y Pérez Rufí, J. P. (2014). Una aproximación a los paradigmas de la Teoría del Videojuego. *ZER. Revista de Estudios de Comunicación*, 19 (37), 107-121. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11441/24726>
- Navarro Olmos, S. (1993). *El aprendizaje constructivista: una experiencia en el bachillerato*. Cartagena: Concejalía de Educación.
- Niño, V. M. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. México: Ecoe Ediciones.
- Nørgård, R. T. y Toft-Nielsen, C. (2014). Gandalf on the Death Star: Levels of Seriality between Bricks, Bits, and Blockbusters. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 8(1), 171-198. Recuperado de: <http://www.elu->

- damos.org/index.php/eludamos/article/view/vol8no1-11/8-1-11-pdf
- Norrick, N. R. (1997). Twice-Told Tales: Collaborative Narration of Familiar Stories. *Language in Society*, 26(2), 199–220. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/4168761>
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. California: Corwin Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Boletín Oficial del Estado, núm. 25, de 29 de enero de 2015, pp. 6986 a 7003. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Orihuela, J. L. (1997). Narraciones interactivas: el futuro no lineal de los relatos en la era digital. *Palabra Clave*, 2, 37-46. Recuperado de: <http://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/338/480>
- Örnebring, H. (2007). Alternate reality gaming and convergence culture: The case of Alias. *International Journal of Cultural Studies*, 10(4), 445-462. doi: <https://doi.org/10.1177/1367877907083079>
- Orozco, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, (21), 120-127. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105117678010>
- Orozco, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red.

- En Jacks, N. y Marroquín, A. (Eds.), *Análisis de recepción en América Latina: Un recuento histórico con perspectivas al future* (pp. 377–408). Quito: Quito Ciespal.
- Ortega, I. (2009). La alfabetización tecnológica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en La Sociedad de la Información*, 10(2), 11-24. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_ortega_sanchez.pdf
- Ortoleva, P. (2012). Homo ludicus. The ubiquity of play and its roles in present society. *G|A|M|E Games as Art, Media, Entertainment*, 1(1). [Version online] Recuperado de: <http://www.gamejournal.it/homo-ludicus-the-ubiquity-and-roles-of-play-in-present-society/>
- Osorio, L.A. y Duart, J.M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 37, 65-72. doi: <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>
- Palacio, M. y Zunzunegui, S. (Coords.). (1995). *Historia General del Cine Volumen XII. El cine en la era del audiovisual*. Madrid: Cátedra.
- Papert, S. y Harel, I. (1991). Preface, "Situating Constructionism", en Harel, I. y S. Papert, S. (Eds.), *Constructionism*. New Jersey: Norwood.
- Parody, C. (2011). Franchising/adaptation. *Adaptation*, 4(2), 210-218. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/adaptation/apr008>
- Pavlik, J. V. (1998). *New media technology: Cultural and commercial perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pelgrum, W. J. y Anderson, R. E. (Eds.). (1999). *ICT and the emerging paradigm for life long learning: A worldwide educational assessment of infrastructure, goals and practices*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Penalva Buitrago, J. (2008). La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. (Tesis Doctoral). Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, España. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/106/1/Penalvabuitrago1.pdf>
- Pence, H. E. (2011). Teaching with transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131-140. doi: <http://dx.doi.org/10.2190/ET.40.2.d>
- Pérez Latorre, O. (2012). Del Ajedrez a Starcraft. Análisis comparativo de juegos tradicionales y videojuegos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 121-129. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-03>
- Pérez Tornero, J.M. (2008). La sociedad multipantallas: retos para la alfabetización mediática. *Comunicar*, 31, 15-25. doi: <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-002>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Phillippi, A. y Avendaño, C. (2011). Empoderamiento comunicacional: competencias narrativas de los sujetos. *Comunicar*, 36, 61-68. doi: <https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-06>
- Phillips, A. (2012). *A creator's guide to transmedia storytelling: How to captivate and engage audiences across multiple platforms*. New York: McGraw-Hill Professional.
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1955). *La construcción de la realidad en el niño*. Londres: Kegan Paul.
- Piaget, J. (1974). *To Understand is to Invent*. New York: Viking Press.
- Pineda, A., Pérez de Algaba, C. y Hernández-Santaolalla, V. (2013): La ficción como publicidad: análisis semiótico-narrativo del "corporate advertainment", en

- Área Abierta*, 13, 67-91. doi: 10.5209/rev_ARAB.2013.v34.n3.43354
- Piper, P. M. (2015). Synchronic Seriality: The Dissolving of Diegetic Borders Through Metalepsis. *Series-International Journal of TV Serial Narratives*, 1(2), 159. doi: <http://dx.doi.org/10.6092/issn.2421-454X/5901>
- Plan de Convivencia de Centro (PCC) del Colegio Concertado "La Inmaculada", Yecla (Murcia). Curso 2005-2006 (Actualizado para curso 2013-2014), Fundación San Antonio.
- Plan General Anual (PGA) del Colegio Concertado "La Inmaculada", Yecla (Murcia). Curso 2013-2014, Fundación San Antonio.
- Planells, A. J. (2016). *Videojuegos y mundos de ficción*. Madrid: Cátedra.
- Platón (2009). *Timeo o de la Naturaleza*. Edición Electrónica de www.philosophia.cl. Escuela de filosofía Universidad Arcis. Recuperado de: http://www.ddooss.org/articulos/textos/platon_criton.pdf
- Plumb, A. (7 de enero de 2015). *From Ninjago to The Lego Movie 2*. [Entrevista de una web]. Recuperado de: <http://www.empireonline.com/movies/news/phil-lord-chris-miller-upcoming-lego-movies/>
- Portabella, P. (2010). Prólogo. En Rosenbaum, J. y Martin, A. (Coords.), *Mutaciones del cine contemporáneo*. (pp. 7-22). Madrid: Errata Naturae.
- Postigo, I. (2002). El relato audiovisual: del relato clásico al relato interactivo. *Historia y comunicación social*, (7), 187-200. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS0202110187A>
- Prádanos, E. (2012). *Cómo escribir una Biblia Transmedia. Una plantilla para productores multiplataforma*. Creative Commons. [Obra online] Recuperado de: <https://eduardopradanos.com/2012/12/30/como-escribir-una-biblia-transmedia/>
- Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling: A practical guide for*

- beginners*. CreateSpace-Amazon. Recuperado de: <http://www.tstoryteller.com/getting-started-in-transmedia-storytelling>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Proyecto Educativo de Centro (PEC) del Colegio Concertado "La Inmaculada", Yecla (Murcia). Curso 2013-2014, Fundación San Antonio.
- Quéau, P. (1993). *Le virtuel: vertus et vertiges*. Ceyzérieu: Editions Champ Vallon.
- Ramírez, C. (2012). Análisis de las competencias básicas en tecnologías de la información y comunicación del profesorado de educación primaria: un plan de formación. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Recuperado de: <http://docplayer.es/37647223-En-la-actualidad-la-informacion-y-el-conocimiento-se-han-convertido-en-elementos.html>
- Raybourn, E. M. (2014). A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education. *Journal of Computational Science*, 5(3), 471-481. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Raybourn, E. M. (Abril de 2016). "A Metaphor for Immersive Environments: Learning Experience Design Challenges and Opportunities". Comunicación presentada en el Congreso MODSIM World 2016. Recuperado de: http://www.modsimworld.org/papers/2016/Learning_Experience_Design_Challenges_and_Opportunities.pdf
- Rayner, P., Wall, P., y Kruger, S. (2004). *AS media studies: the essential introduction*. London y New York: Routledge.
- Reilly, E. y Robison, A. (2008). Extending media literacy: How young people remix and transform media to serve their own interests. *Youth Media Reporter*, 1, 96-101. Recuperado de: <http://bit.ly/2nuxczw>

- Resnick, M. (1997). *Turtles, termites, and traffic jams: Explorations in massively parallel microworlds*. Massachusetts: MIT Press.
- Rheingold, H. (2007). *Smart mobs: The next social revolution*. New York: Basic books.
- Riambau, E. (2011). *Hollywood en la era digital: de Jurassic Park a Avatar*. Madrid: Cátedra.
- Rieber, L. P. y Matzko, M. J. (2001). Serious design for serious play in physics. *Educational technology*, 41(1), 14-24. Recuperado de: <http://www.c3-schools.org/ArchivedWebsites/SeriousDesignforSeriousPlay.doc>
- Rifkin, J. (2001). *La era del acceso: la revolución de la nueva economía*. México: Paidós.
- Rivadeneira, E. (2016). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *Crescendo*, 6(2), 169-183. doi: http://dx.doi.org/10.21895/in_cres.v6i2.1179
- Rizov, V. (7 de febrero de 2014). *How Lego-y Were Lego's Other Movies?* [Artículo de una web]. Recuperado de: <http://www.vulture.com/2014/02/how-lego-y-were-legos-other-movies.html>
- Roberts, K. (2005). *Lovemarks. El Futuro más allá de las marcas*. Barcelona: Urano.
- Robertson, D. y Breen, B. (2013). *Brick by brick: How LEGO rewrote the rules of innovation and conquered the global toy industry*. New York: Crown Business.
- Rodrigues, P. y Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning-(iJET)*, 9, 42-48. doi: <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodríguez Ferrándiz, R. (2014). El relato por otros medios: ¿un giro transmediático? *CIC Cuadernos de Información y comunicación*, 19, 19-37. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2014.v19.43901
- Rodríguez Ferrándiz, R. (2015). El cuento de nunca acabar: precuelas y secuelas de

- la narración transmedia. En Rodríguez Ferrándiz, R. y Tur Viñes, V. (Coords), *Narraciones sin fronteras: transmedia storytelling en la ficción, la información, el documental y el activismo social y político*. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/cac81>
- Rodríguez Ferrándiz, R. y Peñarín, C. (2014). Narraciones transmedia y construcción de los asuntos públicos. Introducción. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 19, 9-16. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/CIYC.43900>
- Rodríguez Ferrándiz, R., Ortiz, F. y Sáez, V. (2014). Contenidos transmedia de las teleseries españolas: clasificación, análisis y panorama en 2013. *Comunicación y sociedad*, 27 (4), 73-96. doi: <http://dx.doi.org/10.15581/003.27.4.sp.73-94>
- Rodríguez Rosell, M. M., Berlanga, I. y Sedeño, A. (2013). Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de Bachillerato. En Rodríguez, J. (2013). *Códigos comunicativos y docencia*. (pp. 417-438). Madrid: Vision Libros.
- Rollins, M. (2013). *Practical LEGO Technics: Bring Your LEGO Creations to Life*. New York: Apress.
- Rose, F. (2011). *The art of immersion: How the digital generation is remaking Hollywood, Madison Avenue, and the way we tell stories*. New York y London: WW Norton & Company.
- Rosendo, N. (2016). Mundos transmediales: revisión conceptual y perspectivas teóricas del arte de crear mundos. *ICONO14*, 14(1), 49-70. doi: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v14i1.930>
- Rosenthal, L. (2011). Prólogo. En Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to transmedia. How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across*

- multiple platforms*. (pp. XII-XIV). Lisboa: beActive.
- Rueda, J. C. y Galán, E. (2013). Historias en el universo transmedia: El proyecto The Beatles Anthology. *Comunicación y Sociedad*, (19), 181-212. Recuperado de: <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/208/243>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz, J. (Abril de 2014). ¿Qué horas es dónde?, *Caimán Cuadernos de Cine*, 26, 24-28.
- Traducción de Romney, J. (Mayo de 2011) The Clock: What time is it where?, *Sight and Sound*, 21 (5).
- Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality. Immersion and Interactivity in Literature*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Ryan, M. L. (2003). Narrative cartography: Toward a visual narratology. En Kindt, T. y Müller, H. H. (Eds.), *What is narratology?: questions and answers regarding the status of a theory*. (pp. 333-364). Berlin: Walter de Gruyter.
- Ryan, M. L. (2004). *Narrative across Media. The Languages of Storytelling*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Ryan, M. L. (2006). *Avatars of story*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ryan, M. L. y Thon, J. N. (Eds.) (2014). *Storyworlds across media: Toward a media-conscious narratology*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saint-Gelais, R. (1999). *L'Empire du pseudo: Modernités de la science-fiction*. Montreal: Nota Bene.
- Salen, K. y Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Massachusetts: MIT Press.
- Sánchez Aparicio, V. (2014). Y en el principio era Tlön: transmedia de origen literario en las narrativas hispánicas. *Caracteres: estudios culturales y críticos*

- de la esfera digital*, 3(1), 61-80. Recuperado de: <http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2014/05/Caracteresvol3n1mayo2014-tlon-transmedia-narrativas.pdf>
- Sánchez Noriega, J.L. (2000): *De la literatura al cine. Teoría y análisis de las adaptaciones*. Barcelona: Paidós.
- Sanday, P. R. (1979). The ethnographic paradigm(s). *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 527-538. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/2392359>
- Savery, J. R. y Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Schatzman, L. y Strauss, A. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. New York: Pearson.
- Scheibe, C. y Rogow, F. (2012). *The Teacher s Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. California: Corwin Press.
- Schultz, M. y Hatch, M. J. (2003). The cycles of corporate branding: The case of the LEGO company. *California Management Review*, 46(1), 6-26. doi: <http://dx.doi.org/10.2307/41166229>
- Schunk, D. y Miller, S. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En Pajares, F. y Urdan, T. C. (Eds.), *Academic motivation of adolescents*. (pp. 29-52). Connecticut: IAP.
- Scolari, C.A. (2009). Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production. *International Journal of Communication*, 3, 586-606. Recuperado de: http://beta.up-c.edu.pe/matematica/portafolios/nmynt/transmedia_storytelling-.pdf
- Scolari, C.A. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Scolari, C.A. (2 de junio de 2013). *Entrevista a Susana P. Tosca* [Entrevista de una

- web]. Recuperado de: <http://www.digitalismo.com/2004-2014/entrevista-a-susana-p-tosca/>
- Scolari, C.A. (2014). Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital. [Anuario AC/E de Cultura Digital. Focus 2014: uso de las nuevas tecnologías en las artes escénicas]. (pp. 71-81) Recuperado de: http://www.xn-accionculturalespaolatbc.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/anuario%20ace/Anuario_ACE_cultura_digital_2014.pdf#page=71
- Scolari, C.A. (26 de septiembre de 2014). *Alfabetismo transmedia: un programa de investigación*. [Artículo de una web] Recuperado de: <https://hipermediaciones.com/2014/09/26/transalfabetismos/>
- Scolari, C. A., Jiménez, M. y Guerrero, M. (2012). Narrativas transmediáticas en España: cuatro ficciones en busca de un destino cross-media. *Comunicación y Sociedad*, 25(1), 137-163. Recuperado de: http://www.unav.es/fcom/communication-society/en/resumen.php?art_id=409
- Scott, J. (2009). The Character-Oriented Franchise: Promotion and Exploitation of pre-sold characters in American film, 1913-1950. En Smith, I. R. (Ed.), *Cultural Borrowings: Appropriation, Reworking, Transformation*. (pp. 34- 55). Nottingham: Scope. Recuperado de: <https://www.nottingham.ac.uk/scope/documents/2009/culturalborrowingsebook.pdf>
- Semali, L. y Pailliotet, A. W. (1999). What Is Intermediality and Why Study It in U.S. Classrooms? En Semali, L. y Pailliotet, A. W. (Eds.), *Intermediality: The teachers' handbook of critical media literacy*. (pp. 1-30) Colorado: Westview Press.
- Sezen, T. I. (Septiembre de 2011). "Design and Role of Play Features in LEGO Brand Toys". Proceedings of DiGRA 2011 Conference: Think Design Play.

- Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37649-921/267_Sezen_Design_and_Role_of_Play_Features_in_LEGO_Brand_Toys.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1491141389&Signature=R59UMxQgN75hVpGSbFVJhPo2Qxc%3D&response-contentdisposition=inline%3B%20filename%3DDesign_and_Role_of_Play_Features_in_LEGO.pdf
- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage.
- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art? *Computers in Human Behavior*, 13(2), 157-180. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(97\)00004-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(97)00004-6)
- Simons, N. (2014). Transmedia Critical Audience Reception of Cross- and Transmedia TV Drama in the Age of Convergence. *International Journal of Communication*, 8 (18), 2220-2231. Recuperado de: <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/2598>.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance. En Bygate, M., Swain, M. Y Skehan, P. (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. (pp. 167-186). New York: Routledge.
- Slater, P. (1978). *The Dynamics of Religion Meaning and Change in Religious Traditions*. New York: Harper & Row.
- Smith, A. (2009). Transmedia storytelling in Television 2.0. Strategies for developing narratives across Media Platforms. (Tesis doctoral). Film and Media Culture Department, Middlebury College, Vermont. Recuperado de: http://sites.middlebury.edu/mediacp/files/2009/06/Aaron_Smith_2009.pdf
- Sokolova, N. (2012). Co-opting Transmedia Consumers: User Content as Entertainment or 'Free Labour'? The Cases of STALKER. and Metro 2033. *Europe-Asia Studies*, 64(8), 1565-1583. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0013164412000000>

080/09668136.2012.71-2253

- Sosa Díaz, M. y Fernández Sánchez, M. (2015). Análisis de los procesos de implementación del modelo 1:1 en aulas de Secundaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 1(1), 41-54. doi: <http://dx.doi.org/10.20548/innoeduca.2015.v1i1.59>
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Illinois: Waveland Press.
- Stam, R. (2001). *Teorías del cine: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Stein, L. E. (2015). *Millennial fandom: Television audiences in the transmedia age*. Iowa: University of Iowa Press.
- Stewart, S. (1993). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Durham: Duke University Press.
- Stoks, G. (2002). WebQuest: Task-based learning in a digital environment. *Babylonia*, 1. Recuperado de: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-1/Baby1_02Stoks.pdf
- Tanenbaum, K. y Tanenbaum, J. (2009). Commitment to meaning: a reframing of agency in games. *Digital Arts and Culture*. Recuperado de: <https://escholarship.org/uc/item/6f49r74n>
- Taylor, C. (2015). *How Star Wars Conquered the Universe: The Past, Present, and Future of a Multibillion Dollar Franchise*. New York: Basic Books.
- Thompson, J. B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, K. (1999). *Storytelling in the new Hollywood: understanding classical narrative technique*. Massachussets: Harvard University Press.
- Thomson, S. (24 de mayo de 2014). *The Lego Movie: A totally awesome movie for grown-ups too* [Crítica de una web]. Recuperado de: <http://newsweekly.com.au/article.php?id=56599>

- Thon, J. N. (2016). *Transmedial Narratology and Contemporary Media Culture*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tiwsakul, R., Hackley, C. y Szmigin, I. (2005). Explicit, non-integrated product placement in British television programmes. *International Journal of Advertising*, 24(1), 95-111. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02650487.2005.1-1072906>
- Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: the dialogical principle*. Manchester: Manchester University Press.
- Toffler, A. (1981): *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-12 education*. Virginia: ASCD.
- Treece, J. (2015). "The Double-Sided Message of *The Lego Movie*: The Effects of Popular Entertainment on Children in Consumer Culture". [Paper de seminario] Recuperado de: http://digitalcommons.cedarville.edu/english_seminar_capstone/28
- Tsovaltzi, D. y Fiedler, A. (Julio de 2003). "An approach to facilitating reflection in a mathematics tutoring system". Proceedings of AIED Workshop on Learner Modelling for Reflection. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/da60/d8fd0a23bb009b299034ff295ac4f0405987.pdf>
- Tubau, D. (2011). *El guión del siglo 21: El futuro de la narrativa en el mundo digital*. Barcelona: Alba Editorial.
- Tubau, D. (2015). *El espectador es el protagonista*. Barcelona: Alba Editorial.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2012). *Educational Psychology with Virtual Psychology Labs*. Scarborough: Nelson Education.
- Turner, V. W. y Bruner, E. M. (1986). *The anthropology of experience*. Illinois: University of Illinois Press.

- Ugalde, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias económicas*, 31(2), 179-187. Recuperado de: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/economicas/article/view/12730/11978>
- UNESCO (2005). *Aspectos de la evaluación de la alfabetización: temas y problemáticas derivados de la reunión de expertos de la UNESCO*. Paris: UNESCO.
- Valbuena, F. (2011). *Tramas, guiones y las cinco partes de una obra. Análisis transaccional y psicología humanista*, 29(65), 181-205. Recuperado de: http://com.aespat.es/Revista/Revista_ATyPH_65.pdf#page=35
- Valdez, E. L. (2010). *Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina*. (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía, Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/11038/1/T32195.pdf>
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Versuti, A. C., Lima, D. y Alves da Silva, D. D. (2012). O potencial transmidiático de Harry Potter e suas fanfictions. En Campalans, C., Renó, D. y Gosciola, V. (Eds.), *Narrativas Transmedia: entre teorías y prácticas*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor. El cine, el guión y las estructuras míticas para escritores*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Voorveld, H. A., Neijens, P. C., y Smit, E. G. (2011). Opening the black box: Understanding cross-media effects. *Journal of Marketing Communications*,

- 17(02), 69-85. Recuperado de: https://pure.uva.nl/ws/files/1018974/78195_08.pdf
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachussets: Harvard University Press.
- Waites, P. (2015). *On the Boundaries of Watchmen: Paratextual Narratives across Media*. (Tesis doctoral). Faculty of Languages, Department of English, Uppsala University. Uppsala.
- Wallerstein, I. (1998). The time of space and the space of time: The future of social science. *Political Geography*, 17(1), 71-82. doi: [https://doi.org/10.1016/S0962-6298\(96\)00097-2](https://doi.org/10.1016/S0962-6298(96)00097-2)
- Wang, M. y Kang, M. (2006). Cybergogy for engaged learning: A framework for creating learner engagement through information and communication technology. En Hung, D. y Khine, M. S. (Eds.), *Engaged learning with emerging technologies* (pp. 225-253). Dordrecht: Springer.
- Wardrip-Fruin, N. y Harrigan, P. (2004). *First person: New media as story, performance, and game*. Massachusetts: MIT Press.
- Warren, S. J., Wakefield, J. S. y Mills, L. A. (2013). Learning and teaching as communicative actions: Transmedia storytelling. En Wankel, L. A. y Blessinger, P. (Eds.), *Increasing student engagement and retention using multimedia technologies: Video annotation, multimedia applications, videoconferencing and transmedia storytelling* (pp. 67-94). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Waugh, P. (1984). *Metafiction. The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Londres: Methuen.
- Web del Congreso MODSIM World 2016. Recuperado de: <http://www.education-transmedia.com/#!/congress/c2537>

- Welsh, T. y Wright, M. (2010). *Information literacy in the digital age: An evidence-based approach*. Cambridge: Chandos Publishing.
- Wiehl, A. (2015). *Exploring documentaries from one screen to other screens for a semio-pragmatics of non-fictional interactive, participatory transmedia formats*. [Recurso en web] doi: 10.13140/RG.2.1.5188.7206
- Willis, D. y Willis, J. (2008). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. New York: Routledge.
- Wirman, H. (2009). On productivity and game fandom. *Transformative Works and Cultures*, 3. doi: <http://dx.doi.org/10.3983/twc.2009.0145>.
- Wolf, M. J. (2008). *The video game explosion: a history from PONG to Playstation and beyond*. California: ABC-CLIO.
- Wolf, M. J. (2012). *Encyclopedia of Video Games: AL (Vol. 1)*. California: ABC-CLIO.
- Wolf, M. J. (2014). *Building imaginary worlds: The theory and history of subcreation*. New York: Routledge.
- Wolf, M. J. (Ed.) (2014). *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon*. New York: Routledge.
- Woodside, A. G. (2010). Brand-consumer storytelling theory and research: Introduction to a Psychology & Marketing special issue. *Psychology & Marketing*, 27(6), 531-540. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/mar.20342>
- Wooten, D. (2013). How Lego constructs a cross-promotional franchise with video games (Tesis doctoral). Faculty of Media Studies, The University of Wisconsin-Milwaukee. Recuperado de: <http://dc.uwm.edu/etd/273>
- Wright, D. G. (1995). Interactive Stories in "Dubliners". *Studies in Short Fiction*, 32(3), 285. Recuperado de: <http://bit.ly/2orr6UT>
- Zagalo, N. (2010). Alfabetización creativa en los videojuegos: comunicación

interactiva y alfabetización cinematográfica. *Comunicar*, 18(35), 61-68. doi:
<https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-06>

Ziegler, S. G. (2007). The (mis) education of Generation M. Learning, *Media and Technology*, 32(1), 69-81. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17439880601141302>

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.

ANEXO I. Guía didáctica de la *TransmediaQuest*

0. DATOS IDENTIFICATIVOS			
NOMBRE DEL PROYECTO:			
Curso:	Breve descripción del proyecto:		
Asignatura:	Docente(s):		
Otras asignaturas implicadas:	Docente(s):		
Duración:			
<p>El apartado 'Datos identificativos' está destinado a recoger los aspectos nominativos y definitorios del Proyecto que, bajo la forma de Campaña Transmediática, se pretende introducir en la asignatura. Resulta muy conveniente la introducción de este apartado a modo de encabezado de la ficha debido a que, en aquellos casos en que se implementen varios proyectos, permite tener una rápida identificación de cada uno de ellos, a lo que contribuye notablemente la inclusión de un espacio destinado a la descripción del mismo. El registro del curso y la asignatura a que se destina es muy relevante porque lo ubica en una etapa y un ámbito, con independencia de que pueda sobrepasarlo. En este sentido, la previsión de que existan conexiones con otras asignaturas y los docentes que las imparten, no hace sino que potenciar la transversalidad y transdisciplinariedad que puede ser alcanzada. Con todo ello, se comprende que se aluda en último término a la duración prevista para el desarrollo del proyecto, puesto que su extensión en el tiempo puede estar justificada por la relación de continuidad que se trace entre asignaturas de un mismo curso, e incluso con otras que pudiesen pertenecer a otros cursos o, incluso, etapas educativas.</p>			
1. RECURSOS NECESARIOS			
1.1 Classroom pack	1.2 Teacher pack	1.3 Student pack	1.4 Instalaciones:
			1.5 Personal humano:
			1.6 Equipamiento:
			1.7 Material adicional:
<p>Una vez identificado el proyecto que se va a desarrollar, se hace necesario identificar los recursos que posibilitarán su realización. Se contemplan así tanto los diferentes <i>Transmedia Learning Packs</i> –classroom transmediation packs, teacher transmediation packs y student transmediation packs– como los espacios, las personas, los equipamientos y otros materiales adicionales imprescindibles para que se pueda llevar a cabo de forma satisfactoria. De hecho, se incluyen en un mismo apartado y sin realizar separaciones formales entre ellos porque se entiende que se encontrarán interrelacionados de tal forma que no resulte posible –o, cuando menos, oportuno– disociarlos. En lo que respecta a aquellas necesidades que dependen de manera más directa del centro educativo (1.4, 1.5, 1.6 y 1.7), permite gestionar esas necesidades con las distintas figuras implicadas, así como coordinar su obtención y utilización en los espacios y tiempos contemplados. Por su parte, en lo relativo a los packs (1.1, 1.2 y 1.3), e independientemente de que se traten con mayor profundidad en el apartado específico contemplado para tal fin, se estima conveniente reflejarlos aquí para que se pueda tomar conciencia de cuáles de ellos son necesarios y de qué manera se coordinan con las demás necesidades.</p>			

2. PRINCIPIOS Y COMPETENCIAS TRANSMEDIÁTICAS			
2.1	<input type="checkbox"/> 1. Navegación	Capacidad de navegar a través de los medios y acceder a sus contenidos	B / I / A
2.2	<input type="checkbox"/> 2. Inmersión	Capacidad de explorar los distintos soportes y profundizar en los productos alojados en ellos	B / I / A
2.3	<input type="checkbox"/> 3. Lectura	Capacidad de leer textos de distinta naturaleza mediática y comprender los lenguajes propios de cada medio	B / I / A
2.4	<input type="checkbox"/> 4. Interacción	Capacidad de acometer prácticas multimodales y multitarea, interactuando con plataformas y piezas	B / I / A
2.5	<input type="checkbox"/> 5. Asimilación	Capacidad de asimilar los conocimientos recogidos en los productos accedidos	B / I / A
2.6	<input type="checkbox"/> 6. Actuación	Capacidad de actuación en las prácticas desarrolladas en los distintos ámbitos en que se desarrolla la actividad	B / I / A
2.7	<input type="checkbox"/> 7. Narración	Capacidad de realizar aportes con valor narrativo a través de distintas modalidades y válidos para diferentes canales	B / I / A
2.8	<input type="checkbox"/> 8. Construcción del mundo	Capacidad de construir mundos y universos ficcionales en base a la coherencia entre sus componentes	B / I / A
2.9	<input type="checkbox"/> 9. Expansión	Capacidad para expandir los productos existentes y darles continuidad mediante aportes ajenos o propios	B / I / A
2.10	<input type="checkbox"/> 10. Expresión	Capacidad para expresar las concepciones propias acerca de narraciones transmediáticas y <i>storyworlds</i>	B / I / A
2.11	<input type="checkbox"/> 11. Distribución	Capacidad para difundir las aportaciones propias y hacerlas accesibles para su consumo	B / I / A
2.12	<input type="checkbox"/> 12. Validación	Capacidad para validar los procesos, componentes y leyes que definen a un proyecto transmedial	B / I / A

Este apartado de la tabla recoge los doce principios transmediáticos susceptibles de ser puestos en práctica a través de las distintas tareas que conforman el proyecto. Ocupa el segundo lugar por que tiene un gran peso, pues acoge los aspectos fundamentales que subyacen en el modelo y que dan sentido a la alfabetización que se persigue alcanzar; principios sobre los que se configuran el resto de procesos y estrategias recogidas en esta tabla. Del mismo modo, asociadas a dichos principios, se contemplan las competencias transmediáticas que cobran sentido a través de la aplicación de dichos principios. Esta puesta en relación tan directa favorece la identificación de ambos aspectos –principios y competencias derivadas de ellos– y facilita el reconocimiento de aquellos que están presentes en el proyecto propuesto. Asimismo, en relación con cada una de las competencias –y, por ende, con cada uno de los principios–, se identifica el nivel en que se pretende poner en práctica cada una de aquellas que se activan: básico (B), intermedio (I) o avanzado (A).

Con todo ello, cabe reseñar que esta tabla cumple una doble función, pues al igual que posibilita el registro de los principios y competencias que se reconocen presentes en el proyecto planteado, permite vislumbrar de manera sencilla otros que podrían incluirse o explotarse de manera más eficiente. A este respecto, resulta tremendamente útil la consulta de la 'Tabla 11. Aplicación de los principios transmediáticos en función de los niveles de alfabetización transmediática del grupo destinatario', en la que se diferencia la complejidad y alcance de los distintos procesos asociados, en estricta relación con los procesos de lectura, escritura e interacción, pilares fundamentales del presente modelo de *transmedia literacy* que se recogen en la siguiente tabla en consonancia con las modalidades en que se pretenden llevar a cabo las distintas tareas.

3. EJES DE LA ALFABETIZACIÓN			
3.1 Nivel (Básico / Medio / Avanzado)	3.2 Tipo de práctica (<i>Across story / Across media</i>)	3.3 Multimodalidad (<i>Multiplatforma / Adaptación / Crossmedia / Transmedia</i>)	3.4 Tipología del trabajo (Individual / Colaborativo / Cooperativo)
LECTURA			
ESCRITURA			
INTERACCIÓN			

Los tres ejes de la alfabetización –lectura, escritura e interacción–, pilares fundamentales del presente modelo, se recogen en esta tercera tabla, la cual mantiene un orden lógico con respecto a la anterior, en la medida en que perpetúa la aplicación de los principios y competencias recogidos con anterioridad. Se ponen en relación dichos ejes con el nivel en que se busca inculcarlos (3.1), la modalidad de las prácticas a través de las cuales pretenden ser activados (3.2), la modalidad de difusión que entrañan respecto a la multiplicación de su difusión, su proceso de adaptación o su extensión vía crossmediación o transmediación (3.3) y la tipología del trabajo que conllevan las prácticas que se van a realizar (3.4). Todos estos distintos aspectos, en relación con cada uno de esos ejes, no se presentan limitados a unos ítems fijos, sino que quedan abiertos, de manera que puedan ser descritos los modos en que se ponen en práctica esas tres dimensiones de la alfabetización transmediática.

Respecto a los distintos aspectos, cabe destacar una serie de indicaciones necesarias para su correcta recogida en la tabla y, posteriormente, su adecuada aplicación dentro del proyecto. En lo que respecta al nivel en que se implementan los ejes (3.1), resulta imprescindible determinar en qué grado –determinado por los otros tres aspectos (3.2, 3.3 y 3.4)–, se fomentan la lectura, la escritura y la interacción transmediáticas. El tipo de práctica (3.2) –en relación a la transversalidad de la narración y el soporte–, así como su naturaleza multimodal (3.3) –en el caso de que la posea–, han de ser incorporadas en concordancia con cada eje con el fin de contemplar de qué modo contribuyen a la adquisición o el desarrollo de dichas capacidades. Por último, la tipología del trabajo (3.4) identifica qué tipo de tareas están pensadas para ser realizadas de manera individual y cuáles de manera colectiva, ya sea entrañando procesos colaborativos o cooperativos, poniéndolas en relación con la lectura, la escritura y la interacción, puesto que cualquiera de ellas puede pertenecer a esas tipologías tanto en lo que respecta al proceso que entraña como al fin que persigue alcanzar.

4. ESTRATEGIAS PARA LA ALFABETIZACION COMPLETA	
4.1 <i>Storytelling</i>	
4.2 Mecánicas de juego	
4.3 Co-creación	<p>En cuanto a las estrategias de que puede valerse el proyecto, se destacan en esta tabla las tres que han sido recalçadas de manera más especial y marcada a lo largo de toda la investigación y, más concretamente, en el capítulo destinado a la consecución del modelo de <i>transmedia literacy</i>. Estas estrategias no son otras que el uso del <i>storytelling</i> (4.1), el empleo de mecánicas de juego (4.2) y la consecución de prácticas de co-creación (4.3). Dada la gran versatilidad de todas ellas, así como la infinitud de posibilidades de implementación y uso que ofrecen, también en este caso se dejan abiertos los espacios de respuesta para que los diseñadores del proyecto describan en ellos los aspectos más relevantes y los conecten de la forma más productiva.</p> <p>Todas ellas resultan muy pertinentes a la hora de definir el proyecto a llevar que se va a llevar a cabo, pues funcionan como herramientas útiles para dotar de un mayor atractivo al proyecto, despertar la implicación de sus destinatarios y fomentar los procesos creativos. Por este motivo, la siguiente tabla aborda con detenimiento el modo en que se activan, en el marco de la transmediación, tres pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje tan relevantes como la motivación, la participación y la creatividad.</p>

5. PILARES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE		
Objetivo	Estrategia	Expectativas
5.1 Motivación		
5.2 Participación		
5.3 Creatividad		

Al igual que sucedía en la cuarta tabla, dedicada a las estrategias para lograr una alfabetización transmediática completa por medio de los tres ejes recogidos en la tercera, en ésta se propicia una cumplimentación libre de los modos en que la motivación (5.1), la participación (5.2) y la creatividad (5.3), estados que conviene potenciar en los discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en este caso se orienta su conexión con tres parámetros sobre los que resulta fundamental que los diseñadores del proyecto se pronuncien. De esta forma, la inclusión de las distintas tareas –una vez descritas en la tabla creada para su explicación– mediante su correspondiente fórmula abreviada, adquiere aquí una especial pertinencia porque permite argumentar su valor y alcance desde esos tres parámetros que resultan tan fundamentales ya no solo para la ejecución de las distintas prácticas sino, de forma más general y con un indudable carácter globalizador, también del desarrollo del propio proyecto.

En este sentido, se propicia la recogida de los objetivos que se pretenden alcanzar al fomentar cada estado por medio de las tareas, de las estrategias empleadas para dichos fines y de las expectativas que se depositan en tales acciones, lo que conduce a una puesta en valor de las elecciones llevadas a cabo en cada una de las tareas fijadas y, en este sentido, también de las propias tareas elegidas e implementadas.

6. TIPO DE PRÁCTICAS	
Instrucciona	Libre
6.1 CONSTRUCCIÓN	
6.2 JUEGO	
6.3 NARRATIVIZACIÓN	

Siguiendo las "Core Media Literacy Skills" (Jenkins et al., 2006) y la aplicación a éstas del denominado *system of play*, puesto en valor en el presente trabajo, interesa registrar en cada una de las filas de la presente tabla el modo en que se activan los procesos de construcción, juego y narrativización a través de las distintas prácticas que conforman el proyecto. Este sistema de clasificación, siguiendo esas tres categorías –que pueden darse de forma exclusiva o simultánea–, facilita la identificación de las estrategias que se pretende seguir y las habilidades que se busca inculcar.

Por otra parte, resulta fundamental que éstas sean recogidas teniendo en cuenta si esos procesos se llevan a cabo de forma instruccional o si, por el contrario, se hace de forma libre, tomando ventaja en cada caso de cada uno de esos planteamientos. Con ese propósito, dichas filas se dividen a su vez en dos columnas destinadas a recoger en cada caso el enfoque de la práctica, lo cual será determinante desde el punto de vista de la construcción o la apertura que impregne cada práctica, conduciendo así una construcción, un juego o una narrativización prescritas o, por el contrario, alentando la libertad del planteamiento, la ejecución y la implementación de éstas, dando así lugar a la *master build*, *master play* y *master story*.

Recogiendo las prácticas en unas u otras categorías, se posibilita que los diseñadores del proyecto prevean unos determinados tipos de intervención de los destinatarios, tanto en lo que respecta al uso de los materiales proporcionados como a la realización de sus propias creaciones. La potenciación de prácticas 'serias', que resulten enriquecedoras en los ámbitos académico o profesional, adquiere una gran relevancia y pertinencia a través de esas dos perspectivas, favoreciendo la adquisición de valores tan importantes para la persona como la creatividad o la proactividad.

7. FASES Y DESARROLLO DEL PROYECTO							
7.1 Identificación de necesidades	7.2 Establecimiento de objetivos	7.3 Diseño general del proyecto	7.4 Planificación y preparación de materiales	7.5 Implementación	7.6 Desarrollo	7.7 Evaluación	7.8 Difusión
7.9 Tipo de diseño:		<input type="checkbox"/> Hard <input type="checkbox"/> Chewy <input type="checkbox"/> Soft		7.10 Posibilidades de ampliación:			
<p>A la hora de planificar el proyecto, resulta imprescindible atender a las distintas fases que lo conforman y las implicaciones que entraña cada una de ellas de forma independiente y en relación con aquellas que las preceden o suceden, puesto que solo combinando ambas dimensiones alcanzarán su forma y sentido definitivos. De este modo, desde la identificación de necesidades que el proyecto aspira a solventar, en primer término, como las posibilidades de ampliación para lograr éso y otros fines, en último lugar, se convierten en aspectos clave que determinan la estructura y progresión del proyecto.</p> <p>Mientras que los apartados de detección de necesidades (7.1) y de establecimiento de objetivos (7.2) identifican, respectivamente, las causas y las consecuencias de su puesta en marcha, el diseño general del proyecto (7.3), la planificación y preparación de materiales (7.4), su implementación (7.5) y el desarrollo de las distintas fases (7.6) recoge el modo en que está estructurado, los recursos de que se vale y la forma en que se aplica y lleva a cabo en el contexto a que se destina. De algún modo, estos seis primeros apartados constituyen la idiosincrasia del proyecto; es decir, aquello que lo define y particulariza. Frente a ellos, la evaluación (7.7) y la difusión prevista (7.8) son depositarios del modo en que se valorará cada una de las fases y el conjunto del proyecto, así como de la posible difusión del proyecto o de sus resultados para que trasciendan los límites del aula o del centro educativo, realizando contribuciones en otros contextos. Por último, los tipos de diseño (7.9) y las posibilidades de ampliación (7.10), pese a estar íntimamente relacionados con los seis primeros puntos antes descritos, en tanto que aspectos fundamentales de la arquitectura del proyecto, se recogen en último lugar porque representan las potencialidades de transmediación del proyecto. La categorización del tipo de transmedialidad en "Hard", "Chewy" y "Soft", tomando así la clasificación de Smith (2009), conduce a una determinada manera de abordar la construcción del proyecto, ya sea planificando desde su origen futuras derivaciones que se irán implementando conforme a una secuenciación establecida –<i>hard</i>–, contemplando la posibilidad de expansión, aunque de forma genérica y abierta –<i>chewy</i>–, o directamente obviando posibles ampliaciones, de manera que su futura acometida supusiese inconvenientes por no haberlas previsto desde un principio –<i>soft</i>–.</p>							

8. APTITUDES PARA FOMENTAR EN EL DISCENTE	
8.1 INCULCACIÓN DE HÁBITOS	Motivacionales
	Cognitivos
	Operativos
8.2 CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA SUBJETIVIDAD	Diversidad de interpretaciones
	Consumos heterogéneos
	Creaciones diferenciadas

Esta octava tabla posee una enorme importancia, puesto que está destinada a recoger las aptitudes que se pretende fomentar en los alumnos a través del proyecto. A través de la contemplación de los hábitos que se pretende inculcar (8.1), así como de la construcción y el desarrollo de la subjetividad (8.2), se persigue hacer reflexionar a los diseñadores acerca de estas dos cuestiones fundamentales de las que se ocupa el presente trabajo, de manera que el proyecto se conduzca hacia la formación en valores y prácticas que se exigen a los ciudadanos del siglo XXI. La realización de tareas que propicien la inculcación de hábitos motivacionales, cognitivos y operativos resulta fundamental para que se produzca en los discentes un incremento del interés hacia aquellas prácticas que acometen, una mejor comprensión del contexto en que desarrollan su actividad y un aumento de su predisposición a actuar. Por ello, se hace tan necesario que los docentes, como diseñadores del proyecto, configuren tareas útiles para impulsar estos hábitos y las pongan en relación en esta tabla para forjar en los alumnos a su cargo aptitudes valiosas a través de actitudes acordes al presente.

Esos distintos hábitos, del mismo modo, tienen que ser pensados desde la perspectiva de la subjetividad que interesa activar en los discentes, logrando que sean capaces de llevar a cabo los siguientes tres procedimientos: identificar y comprender las distintas interpretaciones que pueden surgir a propósito de una misma realidad, llevar a cabo consumos diversos tanto en lo que respecta a los contenidos como a las múltiples formas de acceder a ellos, y concebir sus propias creaciones a través del apoyo en los dos aspectos anteriores. Con todo ello, tal y como se mencionaba anteriormente, esta tabla aspira a materializar el modo en que el proyecto activa la motivación, el conocimiento y la participación a través de prácticas diversas, diferenciadas y, en algunos casos, inéditas.

9. ESTRATEGIAS TRANSMEDIATICAS	
9.1 Punto de entrada al proyecto (soporte y contenido):	
9.2 Piezas a las que interesa redirigir al discente:	
9.3 Tipo de transmediación:	
9.3.1 Uso de recursos de <i>NEGATIVE CAPABILITY</i>	
9.3.2 Uso de recursos de <i>VALIDATION EFFECT</i>	
9.3.3 Uso de recursos de <i>ADDITIVE COMPREHENSION</i>	
<p>Una vez definidos todos los anteriores aspectos, se hace imprescindible dar forma a las estrategias de transmediación que dotarán al proyecto propuesto de un auténtico carácter transmediático. Para ello, siguiendo las estrategias de cualquier proceso de transmediación, la campaña transmedia que se busca desplegar en el centro educativo ha de definir el que será el punto de entrada a la experiencia (9.1), aludiendo tanto al propio contenido como al soporte en que se materializa. Esta pieza resultará de vital importancia en el desarrollo del proyecto, puesto que será la que le dé inicio, desencadenando toda progresión a partir de esa suerte de llamada a la acción (<i>call-to-action</i>) a través de la que se redirige a las distintas piezas a las que interesa que lleguen los discentes (9.2), que deben ser debidamente recogidas para vislumbrar la interrelación existente entre ellas.</p> <p>A partir de esos dos aspectos –el punto de entrada y las piezas asociadas a él–, se podrán determinar las estrategias de transmediación que se utilizarán para tejer las relaciones entre los distintos bloques y prácticas que conforman el proyecto, identificando así el uso de la ‘capacidad negativa’ (9.3.1), del ‘efecto de validación’ (9.3.2) o de la ‘comprensión adicional’ (9.3.4). Puesto que puede existir una gran diversidad de ellas, la tabla contempla tres espacios abiertos para cada una de ellas, de forma que puedan ser recogidos de forma conjunta pero permitiendo hermanarlas en base a las distintas estrategias, lo que facilita una rápida y sencilla identificación, y corresponde a su cariz modular.</p>	

10. TRASCURSO DE LA TRANSMEDIAQUEST		
10.1 <i>Archaeology</i> ¿Qué se pretende que encuentren?	¿Cómo se guía hacia ese hallazgo?	10.2 <i>Discovering</i> ¿Qué se pretende que busquen? ¿Cómo se guía la búsqueda?
<p>Como si de una prolongación de la anterior tabla se tratase, la presente busca definir de qué manera se va a llevar a cabo la <i>TransmediaQuest</i> que se acaba creando a través de los procesos de transmediación entre contenidos y soportes identificados en aquella. Para ello, esta tabla '10. Trascurso de la TransmediaQuest' establece dos apartados: uno de ellos dedicado a recoger aquellas prácticas que, utilizando los símiles expuestos en el presente trabajo, entrañan una prospección de arqueología sujeta a protocolos y enfocada a hallazgos definidos –<i>archaeology</i> (10.1)–, y el otro, a reflejar las prácticas que, por el contrario, ofrecen una mayor libertad en el trabajo de campo y pretenden que los hallazgos sean más bien casuales –<i>discovering</i> (10.2)–.</p> <p>Dada la complejidad que puede adquirir la configuración de esos procesos, cada uno de esos dos apartados diferencia entre lo que los docentes que diseñan el proyecto pretenden que los estudiantes encuentren y de qué manera se les guía hacia ese hallazgo, en el caso de la 'arqueología', y qué esperan que busquen y cómo propician esa exploración, en el caso del 'descubrimiento'. Así, permite redactar esas intenciones para que aquellos que las implementan –los docentes– tomen conciencia de las implicaciones de las mismas y detecten desajustes o posibles mejoras en relación a la dificultad de realizar ciertos procesos, la imposibilidad de dárles soportes a nivel técnico o la ineficiencia a la hora de alcanzar las distintas piezas. De este modo, sea a través del primero de los procesos, del segundo o de ambos, lo que la tabla recoge es el modo en que en el proyecto diseñado se trazan los distintos recorridos entre soportes con el fin de que éstos sean transitados por los discentes, lo cual resulta enriquecedor no únicamente por el hecho del acceso a contenidos o del hallazgo o descubrimiento de conocimientos alcanzados en consecuencia, sino también por el propio proceso que se acaba desencadenando.</p>		

ANEXO II. Tabla de identificación de tareas

DOCUMENTO 1. IDENTIFICACION DE TAREAS	
Id.	Tarea
T1	Descripción de la tarea
T2	
T3	
T4	
T5	
T6	
T7	
T8	
T9	
T10	
T11	
T12	

(Una vez recogidas las tareas que integran el proyecto, se mencionarán en los apartados correspondientes de las tablas con su correspondiente identificador: (T1), de manera que se comprenda qué naturaleza, estrategia y fines corresponden a cada una de ellas)

ANEXO III. Tabla de configuración de los *Transmedia learning packs*

DOCUMENTO 2. CONFIGURACIÓN DE LOS <i>TRANSMEDIA LEARNING PACKS</i>	
<i>Teacher transmediation pack</i>	
<i>Classroom transmediation pack</i>	
<i>Student transmediation pack</i>	

(En cada una de estas tablas se configurarán los 'paquetes de aprendizaje transmediático' que se desee utilizar a lo largo del proyecto, especificando materiales, explicando su aplicación e interrelaciones, y favoreciendo de este modo que se pongan en práctica adecuadamente en el aula, que apoyen la labor del maestro o que asistan a la alfabetización de los estudiantes)

ANEXO IV. Formulario 1A

Proyecto LEGO - 1A

8/9/16 7:26

Proyecto LEGO - 1A

Obligatorio*1. CURSO: ****Marca solo un óvalo.*

- 2° DE PRIMARIA
 4° DE PRIMARIA
 6° DE PRIMARIA

2. NÚMERO DE LA LISTA DE CLASE: *

3. NOMBRE Y APELLIDOS: *

Conocimiento de Lego

4. P1. ¿Sabes qué es LEGO? **Marca solo un óvalo.*

- Sí
 No



PIEZAS DE
CONSTRUCCION



FIGURAS DE
PERSONAJES



VEHICULOS



VIDEOJUEGOS



PELICULAS



SERIES DE
TELEVISION



LIBROS



COMICS



REVISTAS



JUEGOS DE
CARTAS



JUEGOS DE
MESA



PARQUE TEMATICO
"LEGOLAND"

5. P2. ¿En qué piensas cuando oyes hablar de LEGO? *

[Múltiple]

Selecciona todos los que correspondan.

- Piezas de construcción
- Figuras de personajes
- Vehículos
- Videojuegos
- Películas
- Series de televisión
- Libros
- Cómicos
- Revistas
- Juegos de cartas
- Juegos de mesa
- Parque temático Legoland
- No pienso en nada

Juguetes de Lego

6. P3. ¿Conoces los juguetes de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. P4. ¿Has tenido o tienes algún juguete de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No



AGENTS



ALIEN CONQUEST



ATLANTIS



AVATAR: THE LAST AIRBENDER



BATMAN



BEN 10: ALIEN FORCE

8. P3A. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

Ninguno

Agents

Alien Conquest

Atlantis

Avatar: The Last Airbender

Batman

Ben 10: Alien Force

9. P4A. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Agents
- Alien Conquest
- Atlantis
- Avatar: The Last Airbender
- Batman
- Ben 10: Alien Force



BIONICLE



BOB ESPONJA



BOB THE BUILDER



CARS



CASTLE



CITY

10. P3B. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Bionicle
- Bob Esponja
- Bob the Builder
- Cars
- Castle
- City

11. P4B. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Bionicle
- Bob Esponja
- Bob the Builder
- Cars
- Castle
- City



CREATOR



DC UNIVERSE SUPER HEROES



DINO



DUPLO



EL LLANERO SOLITARIO



EXO FORCE

12. P3C. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Creator
- DC Universe Super Heroes
- Dino
- Duplo
- El llanero solitario
- Exo Force

13. P4C. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Creator
- DC Universe Super Heroes
- Dino
- Duplo
- El llanero solitario
- Exo Force



FRIENDS



GALAXY SQUAD



HARRY POTTER



HERO FACTORY



INDIANA JONES



JUNIORS

14. P3D. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Friends
- Galaxy Squad
- Harry Potter
- Hero Factory
- Indiana Jones
- Juniors

15. P4D. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Friends
- Galaxy Squad
- Harry Potter
- Hero Factory
- Indiana Jones
- Juniors



KINGDOMS



KNIGHT'S KINGDOMS



LA LEGO PELÍCULA



LEYENDAS DE CHIMA



LINTERNA VERDE



MARS MISSION

16. P3E. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Kingdoms
- Knight's Kingdoms
- La Lego Película
- Leyendas de Chima
- Linterna Verde
- Mars Mission

17. P4E. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Kingdoms
- Knight's Kingdoms
- La Lego Película
- Leyendas de Chima
- Linterna Verde
- Mars Mission



MARVEL SUPER HEROES



MASTER BUILDER ACADEMY



MINDSTORMS



MINECRAFT



MINIFIGURAS



MONSTER FIGHTERS

18. P3F. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Marvel Super Heroes
- Master Builder Academy
- Mindstorms
- Minecraft
- Minifiguras
- Monster Fighters

19. P4F. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? **Selecciona todos los que correspondan.*

- Ninguno
- Marvel Super Heroes
- Master Builder Academy
- Mindstorms
- Minecraft
- Minifiguras
- Monster Fighters



MIXELS



MODEL TEAM



NINJAGO



PHARAOH'S QUEST



PIRATES



PIRATAS DEL CARIBE

20. P3G. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? **Selecciona todos los que correspondan.*

- Ninguno
- Mixels
- Model Team
- Ninjago
- Pharaoh's Quest
- Pirates
- Piratas del Caribe

21. P4G. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Mixels
- Model Team
- Ninjago
- Pharaoh's Quest
- Pirates
- Piratas del Caribe



POWER MINERS



PRINCESAS DISNEY



PRINCIPE DE PERSIA



RACERS



ROCK RAIDERS



SCALA

22. P3H. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Power Miners
- Princesas Disney
- Príncipe de Persia
- Racers
- Rock Raiders
- Scala

23. P4H. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Power Miners
- Princesas Disney
- Príncipe de Persia
- Racers
- Rock Raiders
- Scala



SPACE



SPACE POLICE



SPEED RACER



SPIDER-MAN



SPYBOTICS



STAR WARS

24. P3I. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Space
- Space Police
- Speed Racer
- Spider-man
- Spybotics
- Star Wars

25. P4I. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Space
- Space Police
- Speed Racer
- Spider-man
- Spybotics
- Star Wars



TECHNIC



TORTUGAS NINJA



EL HOBBIT



EL SEÑOR DE LOS ANILLOS



THOMAS Y SUS AMIGOS



TOY STORY

26. P3J. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Technic
- Tortugas Ninja
- El Hobbit
- El Señor de los Anillos
- Thomas y sus amigos
- Toy Story

27. P4J. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? **Selecciona todos los que correspondan.*

- Ninguno
- Technic
- Tortugas Ninja
- El Hobbit
- El Señor de los Anillos
- Thomas y sus amigos
- Toy Story



UFO



VIKINGS



WESTERN



WINNIE THE POOH



WORLD CITY



WORLD RACERS

28. P3K. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces?*Selecciona todos los que correspondan.*

- Ninguno
- UFO
- Vikings
- Western
- Winnie the Pooh
- World City
- World Racers

29. P4K. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido?

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- UFO
- Vikings
- Western
- Winnie the Pooh
- World City
- World Racers



ARCHITECTURE



AVIONES



BELVILLE



FABULAND



JAKE Y LOS PIRATAS DE NUNCA JAMÁS



MICKEY MOUSE

30. P3L. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO conoces? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Architecture
- Aviones
- Belville
- Fabuland
- Jake y los piratas de Nunca Jamás
- Mickey Mouse

31. P4L. ¿Cuáles de estos juguetes de LEGO tienes o has tenido? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Architecture
- Aviones
- Belville
- Fabuland
- Jake y los piratas de Nunca Jamás
- Mickey Mouse

32. P3M. Si conoces algún otro juguete de LEGO que no se haya mencionado, indícalo a continuación: *

[Si no conoces ninguno más, escribe "NO"]

.....

33. P4M. Si tienes algún otro juguete de LEGO que no se haya mencionado, indícalo a continuación *

[Si no conoces ninguno más, pon "NO"]

.....

Pasa a la pregunta 34.

Otros productos de LEGO

34. P5. ¿Conoces otros productos de LEGO, además de los juguetes? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No



VIDEOJUEGOS



PELICULAS



SERIES DE TELEVISION



LIBROS



COMICS



REVISTAS



JUEGOS DE CARTAS



JUEGOS DE MESA

35. P6. ¿Qué otros productos de LEGO conoces? *

[Múltiple]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Videojuegos
- Películas
- Series de televisión
- Libros
- Cómicos
- Revistas
- Juegos de cartas
- Juegos de mesa

36. P7. ¿Cuáles de estos productos de LEGO tienes o has tenido? *

[Múltiple]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Videojuegos
- Películas
- Series de televisión
- Libros
- Cómicos
- Revistas
- Juegos de cartas
- Juegos de mesa

ANEXO V. Formulario 1B

Proyecto LEGO - 1B

8/9/16 7:27

Proyecto LEGO - 1B

*Obligatorio

1. CURSO: *

Marca solo un óvalo.

- 2º DE PRIMARIA
- 4º DE PRIMARIA
- 6º DE PRIMARIA

2. NÚMERO DE LA LISTA DE CLASE: *

3. NOMBRE Y APELLIDOS: *

Experiencia de juego



EL PLANEADOR DE HUIDA



LA SALA DE FUSION



TRAS EL MAL POLICIA



EL PALACIO DE LOS SUEÑOS



LA MAQUINA DE HELADOS



EL TRITURADOR DE BASURA



LA CABALLERIA DEL CASTILLO



DUELO CONTRA BARBAGRIS



PERSECUCION EN LA SUPERMOTO



LA GUARIDA MALEFICA DE MEGAMALO

4. P1. ¿Con qué sets de "La Lego Película" has jugado? *

[Múltiple]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- El Planeador de Huida
- La Sala de Fusión. ¡Peligro!
- Tras el Mal Policía
- El Palacio de los Sueños
- La máquina de helados. ¡Alerta roja!
- El Triturador de Basura
- La caballería del Castillo
- Duelo contra Barba Gris
- Persecución en la Supermoto
- La guarida maléfica de Megamalo

5. P2A. ¿Has jugado tú solo? **Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 7.*

6. P2B. Explica a qué has jugado tú solo *

7. P3A. ¿Has jugado con tus compañeros? **Marca solo un óvalo.*

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 9.*

8. P3B. Explica a qué has jugado con tus compañeros *

Proyecto LEGO - 1B

8/9/16 7:27



LOS PERSONAJES



LOS VEHICULOS



LAS CONSTRUCCIONES



LOS ACCESORIOS

9. **P4A. ¿Qué es lo que más te ha gustado? ***

Marca solo un óvalo.

- Los personajes
 Los vehículos
 Las construcciones
 Los accesorios

10. **P4B. ¿Por qué es lo que más te ha gustado? ***

11. **P5. ¿Has visto "La Lego Película"? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 12.*
 No *Pasa a la pregunta 18.*

Creación de relatos - Sets "La Lego Película" - 1

12. **P6A. ¿Has recreado situaciones de "La Lego Película"? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí *Pasa a la pregunta 13.*
 No *Pasa a la pregunta 15.*

13. **P6B.** ¿Qué situaciones de "La Lego Película" has recreado? *

14. **P6C.** Esas situaciones de "La Lego Película", ¿las has recreado tú solo o con tus compañeros? *

Marca solo un óvalo.

- Yo solo
- Con mis compañeros
- Yo solo y también con mis compañeros

15. **P7A.** ¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían en "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 16.
- No Pasa a la pregunta 21.

16. **P7B.** ¿Qué situaciones que no aparecían en "La Lego Película" has inventado? *

17. **P7C.** Esas nuevas situaciones, ¿las has inventado tú solo o con tus compañeros? *

Marca solo un óvalo.

- Yo solo
- Con mis compañeros
- De las dos formas

Creación de relatos - Sets "La Lego Película" - 2

18. **P8A.** ¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí Pasa a la pregunta 19.
- No Pasa a la pregunta 21.

19. **P8B. ¿Qué historia has inventado? ***

20. **P8C. Esa historia, ¿la has inventado tú solo o con tus compañeros? ***

Marca solo un óvalo.

- Solo individualmente
- Solo colectivamente
- De las dos formas

Experiencia de juego previa

21. **P9A. ¿Habías jugado antes con sets de LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 23.*

22. **P9B. ¿Cómo habías jugado anteriormente? ***

Reflexión sobre la sesión

23. **P10. Resume lo que has hecho durante la sesión ***

Proyecto LEGO - 1B

8/9/16 7:27

24. P11. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión? *

25. P12. ¿Qué piensas de las historias que has recreado o inventado? *

Con la tecnología de
 Google Forms

ANEXO VI. Formulario 2A

Proyecto LEGO - 2A

8/9/16 7:27

Proyecto LEGO - 2A

*Obligatorio

1. CURSO *

Marca solo un óvalo.

- 2º DE PRIMARIA
- 4º DE PRIMARIA
- 6º DE PRIMARIA

2. NÚMERO DE LA LISTA DE CLASE *

3. NOMBRE Y APELLIDOS: *

Conocimiento de "La Lego Película"

4. P1. ¿Has visto "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 9.*



STAR WARS



HARRY POTTER

EL SEÑOR DE
LOS ANILLOS

EL HOBBIT



LAS TORTUGAS NINJA



BATMAN



SUPERMAN



LINTERNA VERDE

5. **P2. ¿Qué personajes que salen en "La Lego Película" conocías antes de ver la película? ***

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Personajes de "Star Wars"
- Personajes de "Harry Potter"
- Personajes de "El Señor de los Anillos"
- Personajes de "El Hobbit"
- Personajes de "Las Tortugas Ninja"
- Personajes de "Batman"
- Personajes de "Superman"
- Personajes de "Linterna Verde"

6. **P3A. ¿Decidiste ver la película porque salían personajes que ya conocías? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 8.*

7. **P3B. ¿Qué personajes que ya conocías querías ver en "La Lego Película"? ***

.....

8. **P4. ¿Qué te pareció la aparición de esos personajes en "La Lego Película"? ***

.....

.....

.....

.....

Experiencia de juego

Proyecto LEGO - 2A

8/9/16 7:27



9. P5. ¿Con qué sets de "La Lego Película" has jugado? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- El Planeador de Huida
- La Sala de Fusión. ¡Peligro!
- Tras el Mal Policía
- El Palacio de los Sueños
- La máquina de helados. ¡Alerta roja!
- El Triturador de Basura
- La caballería del Castillo
- Duelo contra Barba Gris
- Persecución en la Supermoto
- La guarida maléfica de Megamalo



HUIDA DEL LABORATORIO DE KRAANG



EL ATAQUE DE MAN-BAT



LOS TESOROS SECRETOS DE ARIEL



LA TIENDA DE LIMONADA DE MIA



FLAIN INFERNITAS

10. P6. ¿Con qué otros sets de LEGO has jugado? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Huida del laboratorio de Kraang
- El ataque de Man-Bat
- Los tesoros secretos de Ariel
- La tienda de limonada de Mia
- Flain Infernitas



MICHELANGELO



KRAANG



NINJA DEL FOOT CLAN



BATMAN



NIGHTWING



MAN-BAT



FLAIN



ARIEL



MIA

11. P7. ¿A qué personajes conocías antes de jugar? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- Michelangelo, la tortutuga ninja
- Kraang
- Ninja del Foot Clan
- Batman
- Nightwing
- Man-Bat
- Flain
- Ariel
- Mia

12. P8A. ¿Has jugado tú solo con los juguetes de Lego? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 14.*

13. P8B. Explica a qué has jugado tú solo con los juguetes de Lego *

.....

.....

.....

.....

.....

14. P9A. ¿Has jugado con tus compañeros con los juguetes de Lego? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 16.*

15. P9B. Explica a qué has jugado con tus compañeros con los juguetes de Lego *

.....

.....

.....

.....

.....

16. P10A. ¿Has imitado situaciones de "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No Pasa a la pregunta 18.

17. P10B. ¿Qué situaciones de "La Lego Película" has imitado? *

.....

.....

.....

.....

.....

18. P11A. ¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían en "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No Pasa a la pregunta 20.

19. P11B. ¿Qué situaciones que no aparecían en "La Lego Película" has inventado? *

.....

.....

.....

.....

.....



STAR WARS



HARRY POTTER

EL SEÑOR DE
LOS ANILLOS

EL HOBBIT



LAS TORTUGAS NINJA



BATMAN



SUPERMAN



LINTERNA VERDE



PRINCESAS DISNEY



LEGO FRIENDS



MIXELS

20. P12A. ¿Has reproducido situaciones que habías visto en películas, series, videojuegos o cómics de "Star Wars", "Harry Potter", "El Señor de los Anillos", "El Hobbit", "Las Tortugas Ninja", "Batman", "Superman", "Linterna Verde", "Princesas Disney", "Lego Friends" o "Mixels"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

21. P12B. Si has reproducido alguna de estas situaciones, explícala

[Si no has reproducido ninguna situación, pulsa el botón "CONTINUAR"]



STAR WARS



HARRY POTTER

EL SEÑOR DE
LOS ANILLOS

EL HOBBIT



LAS TORTUGAS NINJA



BATMAN



SUPERMAN



LINTERNA VERDE



PRINCESAS DISNEY



LEGO FRIENDS



MIXELS

22. P13A. ¿Has inventado nuevas situaciones protagonizadas por personajes de "Star Wars", "Harry Potter", "El Señor de los Anillos", "El Hobbit", "Las Tortugas Ninja", "Batman", "Superman", "Linterna Verde", "Princesas Disney", "Lego Friends" o "Mixels"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

23. P13B. Si has inventado alguna de estas situaciones, explícala

[Si no has inventado ninguna situación, pulsa el botón "CONTINUAR"]

24. P14A. ¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO que había en en la Biblioteca? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 26.*

25. **P14B.** ¿Qué historia has inventado con los juguetes juguetes de LEGO que había en en la Biblioteca? *

Contenidos creados por los usuarios

26. **P15A.** ¿Sueles crear cosas (dibujos, cuentos, manualidades, videos...) relacionados con los libros, las películas, las series de televisión o los videojuegos que te gustan? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 28.*

27. **P15B.** ¿Qué tipo de cosas creas? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Dibujos
 Cuentos
 Manualidades
 Videos
 Otros

28. **P16.** ¿Qué has creado hoy en la Biblioteca? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- No he creado nada
 Un dibujo
 Un cuento
 Una manualidad
 Otro

Reflexión sobre lo creado

29. P17. ¿Podrías explicar qué has creado? *

30. P18. ¿Por qué has creado eso? *

31. P19A. ¿Tiene relación lo que has creado con "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

Si

No Pasa a la pregunta 33.

32. P19B. Explica qué relación tiene con "La Lego Película" *



STAR WARS



HARRY POTTER

EL SEÑOR DE
LOS ANILLOS

EL HOBBIT



LAS TORTUGAS NINJA



BATMAN



SUPERMAN



LINTERNA VERDE



PRINCESAS DISNEY



LEGO FRIENDS



MIXELS

33. P20A. ¿Tiene relación lo que has creado con "Star Wars", "Harry Potter", "El Señor de los Anillos", "El Hobbit", "Las Tortugas Ninja", "Batman", "Superman", "Linterna Verde", "Princesas Disney", "Lego Friends" o "Mixels"? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Pasa a la pregunta 36.*

34. P20B. ¿Con cuál de ellas tiene relación? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Star Wars
- Harry Potter
- El Señor de los Anillos
- El Hobbit
- Las Tortugas Ninja
- Batman
- Superman
- Linterna Verde
- Princesas Disney
- Lego Friends
- Mixels

Proyecto LEGO - 2A

8/9/16 7:27

35. P20C. Explica qué relación tiene *

36. P21. ¿Qué piensas de lo que has creado? *

Con la tecnología de
 Google Forms

ANEXO VII. Formulario 3A

Proyecto LEGO - 3A

8/9/16 7:28

Proyecto LEGO - 3A

*Obligatorio

1. CURSO *

Marca solo un óvalo.

- 2° DE PRIMARIA
 4° DE PRIMARIA
 6° DE PRIMARIA

2. NÚMERO DE LA LISTA DE CLASE *

3. NOMBRE Y APELLIDOS: *

4. P1. ¿Has visto "La Lego Película"? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

5. P2. ¿Te gustaba LEGO antes de participar esta mañana en la actividad de la biblioteca? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 9.*

6. **P2A. ¿Qué te interesaba de LEGO antes de participar esta mañana en la actividad de la biblioteca? ***

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Un juguete
- Un libro
- Un cómic
- Una revista
- Un videojuego
- Un juego de mesa
- Un juego de cartas
- Una película diferente a "La Lego Película"
- Una serie de televisión
- Un parque temático Legoland
- Otro producto

7. **P2B. Si has marcado la respuesta "Otro producto", escribe cuál es:**

[Si no, no contestes nada]

.....

8. **P2C. ¿Te ha hecho "La Lego Película" interesarte por LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí, porque la he visto
- Sí, aunque no la he visto
- No, porque no la he visto
- No, aunque la he visto

9. **P3A. Tras participar en esta actividad esta mañana, ¿te interesa ahora más LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 12.*

10. **P3B. ¿Por qué te interesa más ahora? ***

.....

.....

.....

.....

.....

11. P3C. ¿Qué producto de la sala te ha hecho interesarte por LEGO? *

[Si son varios, ponlos todos]

.....

.....

.....

.....

.....

12. P4A. ¿Has accedido, fuera de las sesiones, a algún producto de LEGO desde que empezó a venir Sergio al colegio? *

[Si has comprado algún juguete de LEGO, o has visto alguna serie o película de LEGO, o has jugado a algún videojuego de LEGO]

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 18.*

13. P4B. ¿A qué producto de LEGO has accedido? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- Un juguete
- Un libro
- Un cómic
- Una revista
- Un videojuego
- Un juego de mesa
- Un juego de cartas
- Una película diferente a "La Lego Película"
- Una serie de televisión
- Un parque temático Legoland
- Otro producto

14. P4C. Si has marcado la respuesta "Otro producto", escribe cuál es:

[Si no, pulsa el botón "CONTINUAR"]

.....

.....

.....

.....

.....

15. P4D. ¿De qué son esos productos de LEGO a los que has accedido? *

[Indica si son de Star Wars, de Batman, de El Hobbit, de Lego Friends...]

16. P4E. ¿Qué buscabas conseguir al acceder a ese nuevo producto? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Poseer personajes
- Poseer edificios
- Poseer vehículos
- Poseer accesorios
- Saber más acerca de los personajes
- Jugar con los juguetes
- Jugar con los personajes en un videojuego
- Otra cosa

17. P4F. Si has marcado la respuesta "Otra cosa", escribe cuál es:

[Si no, pulsa el botón "CONTINUAR"]

18. P5A. ¿Qué has visto en la ZONA DE VISIONADO, en la que podías ver películas de LEGO? *

[Di los vídeos que has visto]

19. **P5B. ¿Qué te ha parecido lo que has visto? ***

.....
.....
.....
.....
.....

20. **P6A. ¿Qué has hecho en la ZONA DE JUEGO, en la que podías jugar a juegos de LEGO? ***

[Di los juegos o aplicaciones a los que has utilizado]

.....
.....
.....
.....
.....

21. **P6B. ¿Qué te ha parecido a lo que has jugado? ***

.....
.....
.....
.....
.....

22. **P7A. ¿Qué has hecho en la ZONA DE LECTURA, en la que podías leer libros, cómics y álbumes de LEGO? ***

[Di los libros, cómics o cuadernos que has utilizado]

.....
.....
.....
.....
.....

23. **P7B. ¿Qué te ha parecido lo que has leído o los álbumes que has usado? ***

.....
.....
.....
.....
.....

24. **P8A. Las cosas que has utilizado en estas zonas, ¿tienen relación con algo que ya conocías? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 26.*

25. **P8B. ¿Con qué tienen relación y por qué? ***

.....
.....
.....
.....
.....

26. **P9A. ¿Qué zona te ha gustado más? ***

Marca solo un óvalo.

- La ZONA DE VISIONADO, en la que podías ver películas de LEGO
 La ZONA DE JUEGO, en la que podías jugar a juegos de LEGO
 La ZONA DE LECTURA, en la que podías leer libros, cómics y álbumes de LEGO

27. **P9B. ¿Por qué esa zona te ha gustado más? ***

.....
.....
.....
.....
.....

28. **P9C. ¿Te ha gustado más porque eran películas, videojuegos y libros, o porque eran de LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

- Porque eran películas, videojuegos y libros
 Porque eran de LEGO

29. **P10A. Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías alguna película de LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 32.*

30. P10B. ¿Qué película de LEGO conocías? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- La Lego Película
- LEGO Las Aventuras de Clutch Powers
- LEGO Atlantis: La Película
- LEGO Hero Factory
- Película de BIONICLE
- Película de STAR WARS
- Película de BATMAN
- Película de INDIANA JONES

31. P10C. ¿Qué te parecen estas películas? *

.....

.....

.....

.....

.....

32. P11A. Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías alguna serie de televisión de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No *Pasa a la pregunta 35.*

33. P11B. ¿Qué serie de televisión de LEGO conocías? *

[Puedes marcar varias respuestas]

Selecciona todos los que correspondan.

- LEGO Hero Factory
- LEGO Leyendas de Chima
- Serie de televisión de NINJAGO
- Serie de televisión de STAR WARS
- Serie de televisión LEGO FRIENDS
- Serie de televisión MIXELS

34. P11C. ¿Qué te parecen estas series de televisión? *

.....
.....
.....
.....
.....

35. P12A. Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías algún videojuego de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No *Pasa a la pregunta 42.*

36. P12B. ¿Qué videojuego de LEGO conocías? *

[Puedes marcar varias respuestas]
Selecciona todos los que correspondan.

- LEGO Battles
 LEGO Rock Band
 LEGO City Undercover
 Videojuego de STAR WARS
 LEGO Marvel Super Heroes
 LEGO Leyendas de Chima
 Videojuego de NINJAGO
 Videojuego de INDIANA JONES
 Videojuego de BATMAN
 Videojuego de HARRY POTTER
 Videojuego de EL SEÑOR DE LOS ANILLOS
 Videojuego de EL HOBBIT
 Videojuego de PIRATAS DEL CARIBE
 Videojuego de BIONICLE

37. P12C. ¿Qué te parecen estos videojuegos? *

.....
.....
.....
.....
.....

38. **P12D.** ¿Has jugado a alguno de estos videojuegos? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No Pasa a la pregunta 42.

39. **P12E.** ¿A cuáles de estos videojuegos has jugado? *

.....

.....

.....

.....

.....

40. **P12F.** ¿Qué es lo que más te gusta de estos videojuegos? *

Marca solo un óvalo.

La historia que cuentan

La jugabilidad que presentan

Las dos cosas igual

41. **P12G.** ¿Qué prefieres jugar? *

Marca solo un óvalo.

Situaciones de la película o de la serie

Situaciones nuevas

Las dos cosas igual

42. **P13A.** Antes de entrar a la biblioteca esta mañana, ¿conocías algún libro, cómic o revista de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No Pasa a la pregunta 47.

43. **P13B.** ¿Qué libro, cómic o revista de LEGO conocías? *

.....

.....

.....

.....

.....

44. **P13C. ¿Tienes algún libro, cómic o revista de LEGO? ***

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Pasa a la pregunta 47.*

45. **P13D. ¿Cómo utilizas los libros, cómics o revistas de LEGO? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Leo los textos
- Miro las fotos y los dibujos
- Recorto las páginas y hago cosas con los recortes
- Invento historias
- Hago otras cosas

46. **P13E. Explica exactamente qué haces con ellos ***





HUIDA DEL LABORATORIO DE KRAANG



EL ATAQUE DE MAN-BAT



LOS TESOROS SECRETOS DE ARIEL



LA TIENDA DE LIMONADA DE MIA



FLAIN INFERNITAS

47. P14. ¿Con qué sets de "La Lego Película" has jugado? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ninguno
- El Planeador de Huida
- La Sala de Fusión. ¡Peligro!
- Tras el Mal Policía
- El Palacio de los Sueños
- La máquina de helados. ¡Alerta roja!
- El Triturador de Basura
- La caballería del Castillo
- Duelo contra Barba Gris
- Persecución en la Supermoto
- La guarida maléfica de Megamalo
- Huida del laboratorio de Kraang
- El ataque de Man-Bat
- Los tesoros secretos de Ariel
- La tienda de limonada de Mia
- Flain Infernitas

48. P15. Explica a qué has jugado con los sets de LEGO *

49. **P16A.** Al jugar, ¿has imitado algo de lo que has visto en los libros, videojuegos o películas de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No Pasa a la pregunta 51.

50. **P16B.** ¿Qué has imitado? *

.....
.....
.....
.....
.....

51. **P17A.** ¿Has inventado nuevas situaciones que no aparecían ni en los libros, ni en los videojuegos, ni en las películas de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No Pasa a la pregunta 53.

52. **P17B.** ¿Qué situaciones has inventado? *

.....
.....
.....
.....
.....

53. **P18A.** ¿Has inventado alguna historia utilizando los juguetes de LEGO que había en en la Biblioteca? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No Pasa a la pregunta 55.

54. **P18B.** ¿Qué historia has inventado con los juguetes de LEGO que había en en la Biblioteca? *

.....
.....
.....
.....
.....

55. **P19A.** ¿Crees que has jugado con los juguetes de forma diferente a los otros dos días que viniste a la biblioteca? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Pasa a la pregunta 57.*

56. **P19B.** ¿Qué has hecho diferente al jugar y por qué? *

.....
.....
.....
.....
.....

57. **P20A.** ¿Te gustaría acceder a más productos de LEGO? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No *Deja de rellenar este formulario.*

58. **P20B.** ¿A qué productos de LEGO te gustaría acceder y por qué? *

[Si te gustaría acceder a más de uno, indícalos todos]

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO VIII. Introducción y Conclusiones (En Inglés)

En este último anexo, se incluyen las traducciones de la Introducción y las Conclusiones de la investigación, con el fin de cumplir el requisito marcado por el Real Decreto 99/2011 para la obtención de la Mención Internacional en el Título de Doctor, a la que opta la presente tesis doctoral.

INTRODUCTION

The society of the second decade of the 21st century has developed a grid-like structure that is characterized by the incessant exchange of data and the construction of knowledge in close collaboration with others. Information and entertainment, in the past anchored to specific media that lacked any kind of interactive potentiality, are currently being channeled through numerous mediums that foster, especially in the case of the younger generation, the uninterrupted access to a unending universe of pieces of different nature. However, this access is not only produced individually, but it is greatly enriched by the constant inter-relations performed by the consumers. A great number of these exchanges, far from being reduced to the realm of fiction, have started to exert a great influence in the educational context, and are therefore susceptible of being applied to new teaching-learning methodologies.

RATIONALE AND OBJECT OF STUDY

In light of the scenario described, the present research study seeks to link the different aspects that knock into shape *transmedia storytelling* and *transmedia literacy*. The proposal is based on the very up-to-date case of LEGO, analyzing it from very heterogeneous, but at the same time interrelated perspectives, such as narration, gameplay, interactivity, constructivism, constructionism, transmedia navigation, transmedia play, task-based learning and branding. The review of these aspects seeks to give continuity to the main existing research studies on these phenomena, delving into and connecting them, in order to benefit from the

complexity of their strategies and the scope of their dynamics in the different areas of influence.

The propriety of carrying out a project with these characteristics is justified by the growing presence of transmedia flows in society, which cross other disciplines such as advertising, art or business, shaping a media ecosystem in which the coordination between platforms substantially transforms the processes of production, distribution and consumption of different type of contents. As these tendencies form part of the everyday life of the younger population, the project gives an answer to this scenario from an educational point of view, offering strategies that could be implemented in the educational centers with the aim of supporting the procedures that are developed inside and outside of them.

The selection, precisely, of *The Lego Movie* (Phil Lord and Chris Miller, 2014) as the key piece of the research, makes possible the conducting of a review and an update of the principles governing *transmedia storytelling*. Also, the reformulation of *transmedia literacy*, with the aim of generating a new paradigm of literacy able to answer the challenges that are posed in the present, spurs new educational approaches that, regardless of its support in new spaces and contents, could result useful for the improvement of the relationship between teachers and learners, increasing important values such as motivation, creativity and participation. Due to all of this, the road to the attainment of a transmedia literacy model is presented as a contribution in itself, bestowing the dynamics described with great value.

Lastly, it is important to highlight that, from the transmedia literacy model intended to be reached, it will be possible to contribute with new strategies to the surge of innovative approaches which, from the narrative and education fields, could establish didactic formulas that are able to exploit transmediation for the education of the learners on the knowledge and competencies that are beginning to be demanded today, and that without a doubt will be essential in the immediate future.

BACKGROUND

The different aspects that are covered in this research, the ones that have a prominently technological or narrative character, on the one hand, as well as

those related to education and literacy, on the other, have been addressed by leading figures from the different areas involved. However, most of the researches used as references focus on these aspects in isolation, without establishing inter-relationships between them, or doing so in a manner that can't be considered representative. In this sense, although there is a great number of valuable research works, dissertations and experiments within the fields mentioned, that have served as the basis for other research works, only a few of them offer a useful precedent for carrying out transdisciplinary approaches.

As for research conducted on audiovisual narrative, stand out the studies by Seymour Chatman, David Bordwell, Pierre Beylot, Jesús González Requena, Christian Metz, Jacques Aumont, Laurent Jullier and Jean Mitry, while for those related to *transmedia storytelling* and *storyworlds*, the contributions by Henry Jenkins, Marsha Kinder, Carlos Alberto Scolari, Christy Dena, María del Mar Grandío, Robert Pratten, Drew Davidson and Marie-Laure Ryan are highly relevant. Evidencing the evolution produced in these fields, which constitute the basis of these project, fundamental pillars such as *Story and discourse* (1973) from Seymour Chatman, that set the basis of traditional narrative, and *Convergence Culture: Where old and new media collide* (2006), from Henry Jenkins, who did the same with transmedia narrative, are founded. Both become essential texts to this research even though they were built up from previous contributions.

As for the contributions on education, approaches from the fields of pedagogy and educational psychology, conducted by authors such as James Paul Gee, Douglas Kellner, Joan Ferrés, Marc Prensky, Alfonso Gutiérrez, Kathleen Tyner, Cristóbal Cobo, John Moravec and Carles Monereo are indebted to the theories and movements established by renown figures such as Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner or Lev Vygotsky. Relying on the initial conceptions of constructivism and significant learning, and taking into account the types of learning that currently co-habit –formal, non-formal and informal–, a great number of authors have extended these studies and have promoted original approaches related to the new learning environments or spaces of affinity, that play a fundamental role in the project conducted.

However, as mentioned previously, the different aspects that shape these currents have been previously linked by very important figures, referents in the study of existing correspondences between transmedia narratives and the

teaching-learning processes that support the acquisition of new competencies. In this sense, the reports *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century* (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton and Robison, 2009) and *T is for transmedia: learning through transmedia play* (Herr-Stephenson, Alper, Reilly and Jenkins, 2013) are presented as a clear reference when understanding in what manner the transmedia principles could be put into practice for training in the use of new media and modes.

To finish, it is important to take into account that there are numerous academic studies on the LEGO brand, among which the work edited by Mark J. P. Wolf entitled *LEGO Studies: Examining the Building Blocks of a Transmedial Phenomenon* (2014) stands out. It gathers various articles of wide breath and significance regarding the use of these products for educational and narrative purposes. This is a key work for understanding, among other facts, the phenomenon produced as a result of the appearance of the LEGO movie, that has a deep importance for the research herein.

OBJECTIVES AND HYPOTHESIS

The main objective of this research work is to determine in what manner the different premises that govern *transmedia storytelling* can be applied in the education field in order to implement, as from the inquiries performed, a new model of media literacy suitable to the most evident needs of society nowadays. Basically, the research aims to elaborate a proposal for a model of *transmedia literacy*, from which principles and strategies can be put into practice to shorten the existing distances between what takes place inside and outside the education centers, in order to prepare the current students to satisfactorily operate socially and professionally.

Associated to this main objective, the following secondary objectives are developed, which support and strengthen it from the different areas involved:

- To evaluate the narrative implications that have been brought with the paradigm change from traditional narrative towards other modalities such as multiplatform, cross-media and transmedia, that offer new perspectives on the narrative components, the chronologies that arrange them, and the mechanisms through which they are inter-related.

- To analyze the scope of storytelling, present in a wide range of spheres, and the great impact that the storyworlds are achieving as well, in accordance with this phenomenon. This is due in great lengths to the importance that transmedia narratives have acquired in relation to the construction of worlds that, as opposed to the simple expansion of stories through the various platforms, offer greater complexity and application.
- To determine how the LEGO franchise is organized, in its different levels, using the film *The Lego Movie* (Phil Lord and Chris Miller, 2014) as a picture of the transmedia philosophy therein, setting said franchise as one of the most relevant cases in our days.
- To conduct a pilot project, entitled *LEGO Transmedia Bricks Experience*, in a learning center in the Region of Murcia, developing activities that allow for evaluating the manner in which the participating students –belonging to the last academic years from the three cycles of Primary Education– put into practice modes of consumption that enable the acquisition of transmedia competencies.
- To set the characteristics of *transmedia literacy* to generate a proposal for a model that can be easily extrapolated to the different educational spheres, so that it serves the different entities involved in the process of teaching-learning in order to answer to the main challenges that are outlined.

The starting hypothesis is the following: *transmedia storytelling* and the different phenomena comprising it, from the fictional point of view and within its very different forms, have enormous potential for the improvement of education and the teaching of a renewed media literacy that guarantees obtaining those competencies that, having a general character but an specific application, are deemed necessary in the current Society of Convergence.

STRUCTURE OF THE RESEARCH

The research work is divided into six chapters that present a logical and intended progression, with the aim of favoring greater delving into the different

aspects that are worked upon. These aspects conclude and become more complex as compared to the preceding ones, therefore acquiring greater representation and significance.

Chapter 1, named *From Transmedia Storytelling to Storyworlds*, explains what the so-called transmedia narratives consist of, deals with their current state in the world of fiction. For this, their definition is delimited due to the need to differentiate them from the other similar and related phenomena, that show significant differences too, clarifying the term's real scope, and delving into its more defining and relevant characteristics.

Chapter 2, *LEGO, an empire in construction*, offers a tour through the LEGO brand's history, from its origins until the last few decades, which have resulted in the creation of very assorted by-products. Focusing on the different products that have appeared, it will be shown, on the one hand, the increase of pieces that clearly bet for the creation of a LEGO storytelling –many times relying on products that are eminently narrative, such as television series or movies–, and on the other, the relationship, evermore greater, that has been established with well-known franchises, that are outfitted with a story and a *storyworld* from the start.

On its part, **Chapter 3**, entitled *The Lego Movie and its franchises*, seeks to link the LEGO film –which counts with a few precursors, although they had not tried to introduce characters from already-existing worlds and world-recognized mythologies into the same fictional universe–, with those franchises that compose it in one way or another –such as Star Wars, Teenage Mutant Ninja Turtles, DC Heroes, The Lord of the Rings or Batman–. Through the analysis of the relationships present in the film, as well as in the videogame, the mode in which the Danish brand's strategy is configured in this area will be discerned. In this sense, it will be crucial to return to the principles –and the rest of the aspects developed within the theoretical framework– to address the existing relationship between the transmedial world of the film and the fictional universes that it projects and accommodates.

With respect to **Chapter 4**, *Transmedia literacy as a new educational paradigm*, it is clear the urgent need to answer, within the educational sphere, to the changes that have occurred in the media ecosystem, and to connect the processes of media literacy to a possible new model of transmedia literacy based on the principles

that govern this phenomenon, ever so present and apprehended in modern society.

Subsequently, in **Chapter 5**, entitled *Pilot Project: LEGO Transmedia Bricks Experience*, the project conducted in the three academic levels of Primary Education from a learning center are presented, with the aim of putting into practice the main principles of the denominated transmedia literacy, using the fictional universe of LEGO with the main objective of deducing what aspects are susceptible to being fostered, and the manner in which they can reach their real meaning.

Lastly, **Chapter 6**, under the title *Proposal for a model of transmedia literacy*, offers a possible generic model of literacy, starting with the principles set forth in the theoretical frameworks from chapters 1 through 4, as well as the results from the project. Although it may be a generic model, it will contain the necessary clues to allow its extrapolation to other educational spheres.

For all these reasons, it is necessary to mention that the chapters are organized into two differentiated sections: the first based on narration –*I. Transmedia Storytelling*–, comprised of chapters 1, 2 and 3, and the second set aside for literacy –*II. Transmedia Literacy*–, made up of chapters 4, 5 and 6. The reasoning behind this division is the fact that it is necessary to know what this narrative strategy consists of, encompassing it from what could be one of its most paradigmatic representations in current times, before working it from the point of view of education in order to apply it to this field, with the aim of obtaining a proposal of a model for transmedia literacy. For this, the transformations that have arisen under the so-called Society of Convergence, which has been addressed from a double perspective that contemplates technological as well as other social and cultural aspects, will be examined from an educational view, which, far from being antagonistic or unlinked from the aspects already worked, complements and amplifies them.

RATIONALE BEHIND THE CASES REFERENCED

The constant allusions to two fiction works already examined by Henry Jenkins such as *Star Wars: Episode IV – A New Hope* (George Lucas, 1977) and *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), are due to the need to relate the case of the LEGO film

with two of the franchises that, as shown by Jenkins (2006), have had a fundamental importance in the development of some strategies that, in a most significant manner, have defined transmedia narrative. From the dissolution –or, at least, the blurring– of the boundary that separates *transmedia* and *transmedia storytelling*, up to the establishment of phenomena such as the *additive comprehension* (Long, 2007), or the creation of content generated by the users, both fiction works are highly topical due to the expansion through numerous products that they are still experiencing or will experience in the next few years. Among these products, the cinematographic films stand out in these cases as well, acting in fact as a *tentpole* or convergent product of the transmedia experiences that they give support to.

In the specific case of *Star Wars*, in the same manner that the original trilogy gave form to all sorts of extensive pieces with the experience offered by the films, repeating the strategy that was followed in episodes *I*, *II* and *III* –increasing the expansion of its own universe–, with the current trilogy a larger blooming is being created, which have an important effect on the cinematographic landscape, so much so that not only are new films that continue the *macrostory* debut, followed by the previous six films, but also the green light has been given to another three films that, in the manner of a *spin-off*, are delving into some of its most representative characters and events.

On the other hand, with respect to *Blade Runner*, other very important aspects gain fundamental significance, such as the construction of the *storyworld* and the establishing of laws that govern it; the favoring of the existence of different points of view about some of the most-defining aspects; or the development of a parallel story through a videogame that is developed in the same cinematographic universe where the film by Ridley Scott takes place. As regards to the announced sequel, it would not be strange that a similar strategy is used, a strategy that Mr. Scott has already apply in *Prometheus* (Ridley Scott, 2012) to give continuity to *Alien* (Ridley Scott, 1979) at the same time that it re-ignited and re-interpreted it.

METHODOLOGY

As for the methodology utilized in this research work, various procedures are combined to reach the objectives set and prove the hypothesis outlined. To this extent, theoretical approaches, with techniques belonging to the inductive method, are combined.

The first of these procedures, which is very relevant as far as it defines the theoretical framework on which the pilot experiment and the subsequent model of transmedia literacy are constructed, consists on an in-depth bibliographic review that will help with the latter application of the different theoretical foundations related to *transmedia*, *transmedia storytelling* and *transmedia literacy*. Through the study of the most relevant authors from each of these phenomena, their different theories have been extracted, and they have been compared and contrasted in order to determine their most important points of convergence, extracting the aspects that are most accepted, and therefore the theoretical paradigms of the transmedia field.

In second place, the analysis of the LEGO multi-franchise and its different products, as well as the fictional universes belonging to the different franchises that are related to it, and more specifically, *The Lego Movie*, are highlighted. In the case of LEGO, a detailed study of its history, the existing product lines, its most remarkable media works and the different practices associated with the, has been conducted. However, in the case of the franchises' fictional universes, their great expanse has made their exploration more arduous, due to the great number of pieces that comprise them, and the many formats that embrace them. In fact, this last issue acquires great importance if we take into account that it is necessary, in many cases, to own specific videographic and videogame products, as well as specific devices such as blu-ray players, tabletop and portable videoplayers, or mobile devices such as smartphones and tablets. However, this has not become a hindrance for accessing the different works, as the Internet offers all sorts of materials. From guides in specialized webpages, and gameplays of the videogames, to extra content included in some DVD and Blu-ray editions that are difficult to find in the market, but that are accessible from forums or video platforms such as YouTube, going through comic books –omnibuses, *one-shots* and special editions– that are available through apps for electronic devices.

Nevertheless, in spite of these more-exceptional types of access, most of the content was acquired through the library, or through economic means. And likewise, the uncountable number of personal pages, and collaborative websites – mainly blogs and wikis– have been a great help, as they locate different stories in their correct place within the chronology, and give understanding to the different contributions that these provide in the whole of the narrative universe.

Subsequently, for the conducting of the pilot experiment, the experimental (Arnau, 1978; Borg y Gall, 1983; Van Dalen y Myer, 1981; Aronson, Ellsworth, Carlsmith y Gonzales, 1990; Campbell y Stanley, 1991; Silverman, 1993; Lucas, García y Ruiz, 1999; García Jiménez, 2002; Losada y López-Feal, 2003) and observational (Becker y Geer, 1957; Schatzman y Strauss, 1973; Sanday, 1979; Taylor y Bogdan, 1986; Ruiz Olabuénaga y Ispizua, 1989; Bericat, 1998; Corbetta, 2003; Valles, 2007; Spradley, 2016) methods were put into practice, subjecting the participants to a series of very specific dynamics with set conditions, although they enabled a wide margin for intervention, so that observation was erected as an equally-important method, allowing for conducting an initial or exploratory phase in order to generate a space that was intended for the participants' thoughts on it.

Lastly, as the methodological basis of the tasks performed in the pilot experiment and the elaboration of the *transmedia literacy* model, the task-based learning model (Nunan, 1989, 2004; Crookes and Gass, 1993; Skehan, 2001; Ellis, 2003; Willis and Willis, 2007) has been implemented, and to a certain extent, project-based learning (Boss and Karus, 2007) as well, constructing the different practices for the creation of the *TransmediaQuest* as the key tool.

According to all the aspects discussed in this Introduction to the research study, it could be affirmed that it is a risky journey, due to the approaching to highly topical phenomena in current society; phenomena that change at tremendous speed, therefore running the risk of becoming obsolete, or at least outdated. And not less daring is the approach used in the education field and its teaching-learning model. However, the manner in which this approach is planned is coherent with the strategies that are currently used, as its design corresponds to what it seeks to unravel and achieve.

The Swiss psychologist Jean Piaget, on whose theories a great part of this research is based upon, claimed that “the scientists that formulate hypotheses

should edify over them great buildings to house them". In this citation, which reflects the constructivist perspective that underpins his most distinguished works, we can also find the *raison d'être* of the proposed model. After all, it consists of a floor plan that can guide the diffusion and materialization of very different projects, but, despite their divergences, these could share the same basis and be assembled on a solid structure that guarantees their stability and efficiency. Therefore, it aims to promote the materialization of constructs in constructions that shelter and reflect the creative, cognitive and identitarian spirit of the teaching staff and learners involved in its attainment.

CONCLUSIONS

This last section compiles the main conclusions from this research work. It aims to answer the hypothesis and explain the objectives described in the beginning. Theoretical aspects that aimed to explore the changes in the Society of Convergence from a phenomenological dimension are contemplated. Also other more pragmatic aspects derived from previous inquiries, whose purpose was to elucidate the manner in which the hypothesis and objectives could be used to train modern-day learners on transmedia literacy, will be discussed.

Although the ultimate aim of this research work was to obtain a model that could allow achieving and implementing *transmedia literacy* –the purpose that guided the six chapters that comprise this body of work–, it should be mentioned that along its long journey, a great variety of inquiries related to the nature of the phenomena that nurture it, as well as their formal definitions, was conducted. This should not be surprising, as the research addresses a reality that has been transforming in parallel to the course of the research study, unchaining changes of great relevance in the areas in which the study focused its attention.

Given the diversity and heterogeneity of the conclusions that can be extracted as a result of what was presented, and taking into account that these conclusions answer to inter-related aspects from different spheres, they are presented under three different headings. This allows for addressing them in an independent manner, granting them a greater development and easing their understanding.

POTENTIAL OF TRANSMEDIA NARRATIVES AND TRANSMEDIAL WORLDS

One of the most important matters that was set at the beginning of the work, and which made it meaningful, was none other than the linking of *transmedia storytelling* and the *transmedial worlds* with teaching-learning processes.

Both phenomena comprise the basis of the research, as well as the basic tool on which the transmedia literacy model was built on, with the reason that, in addition to underlying throughout the entire process, result indivisible from the theoretical approaches as well as from the results gathered from them. Consequently, their current state and their marked influence in the present should be first evaluated.

In the midst of the second decade of the 21st century, the simultaneous existence of convergence and divergence media flows is undeniable, favored by the incessant appearance of formats that create new modalities of consumption and, what is more important, that produce meeting and relationships between the so-called *spect-actors*. The passive spectator, or *homo spectator*, who ruled the media ecosystem of the past, has been relieved by a viewer-user-player, or *homo videoludens*, who participates in the communication process, many times being its indisputable protagonist. This evolution is especially noticeable in the sphere of fiction, so much that the rise of access platforms to every type of cinematographic and serial fiction, as well as a great diversity of video game stations, have indisputably implemented values such as interactivity and the immersion into the practices performed by contemporary consumers.

Current narrations, in spite of perpetuating the presence and inter-relations of their fundamental components –characters, events, locations and objects–, have been affected by the transformations referred to above, finding new ways to reach the audience, who at the same time demand and trigger more individualized and closer relationships with respect to the content. Regardless of the strategies aimed to give continuity to the storyline such as sequels and remakes, which are only attempts to string together closed-off texts that are part of the dialogue but do not allow the followers to form part of them as interlocutors, what has really done away with the traditional narrative has been the new formulas of diffusion that activate different modes of access to the products and different approaches to the texts found within them. These strategies, that could be grouped in three categories labeled as ‘multi-platform’, ‘cross-media’ and ‘transmedia’, embrace a great variety of techniques that, despite the absence of a complete consensus on their denomination and classification, are conditioned and characterized by the manner on how they foster the dissemination of the pieces that comprise them –a

phenomenon that is known with the widely-accepted term *spreadability*–, on the one hand, and by the degree that they favor the delving into each one of them – which, likewise, is denominated *drillability*–, on the other hand.

The different spectators, who have resigned from forming part of a large homogeneous, and above all, homogenized audience, now count with endless possibilities to choose when, where and how to access the content. These contents meet their requirements and desires in a manner not possible before, a manner that barely was imaginable. As a result, a triple chronology has emerged when introducing experience into the equation, since, as opposed to the double chronology of the traditional narratives –limited to story and discourse, respectively– they generate an inner discourse within each of the individuals. Consumers, with their own characteristics and demands, have the possibility of generating their own journey when choosing what pieces to access and in what order, inevitably establishing connections between them, resulting in their having their own conception of the fictional universe they belong to. Taking advantage of this triple chronology, transmediation, conceived just as their main spokespersons defend it, is defined as an excellent opportunity for creating interactions between fictions and their consumers. To a certain extent said consumers could be called inhabitants, as they start to turn these territories into a context that takes shape in reality, implementing transmediation through their always-connected devices, that are increasingly becoming ever more inserted into any current social dynamic.

To achieve these ends, the transmedia narratives rely on strategies such as *points-of-entry* and *migratory cues*, also defined as anchors. These anchors are materialized in many different shapes within the texts that comprise the experience, re-direct their followers to other more specific products, or induce them to explore other pieces in order to complete the great puzzle. This manner, through these *points-of-entry* and these *migratory cues*, other associated strategies are activated, such as the *negative capacity*, the *validation effect* or the *additional comprehension*, making possible the shaping of a truly expansive experience, through the derivation of the pieces and their own contributions. This experience is based on providing the followers with greater information about the works of fiction, allowing them to verify their hypothesis about them, and even to re-think

issues that they had already accepted as indisputable, and that could lead to other interpretations. All of these strategies, which are based on the progression of experience and are supported by all the things the consumers remember having experienced before –what is known as ‘transmedia memory’– have a constructivist approach that urges the consumers, above all, to continue the experience and actively participate in it.

Together with this participative character that defines these new audiences, the rise experienced by the practice of content creation by the younger population should be taken into account. The so-called *millennials* as well as the newer generations that are succeeding them, have developed a prominent interest in the production of their own content –user-generated contents (UGC)s–, adopting the role of *prosumers*. For them, just as important as consuming content, is creating new pieces or starting a dialogue with the existing ones, many times acquiring as much or more repercussions than those predicted by the great media conglomerates. It is through these creations how the most ardent fans reach a level of participation that is greater than that allowed by only following the trajectories traced by the entertainment companies through the previously-mentioned strategies. A type of participation, overall, based on interaction but also on immersion, in the sense a contribution that it does not let them take part in an experience with limited possibilities of intervention –as it even occurs in the most-advanced electronic products, including the most recent ones based on virtual reality– but on the contrary, that allows them to feel part of the worlds of fiction, physically or even narratively, being themselves the ones who condition the development of the events, and even taking part on them as the most important protagonists in these narrations.

This leading role taken by part of the consumers that is so fundamental in the development of experiences is found closely related with the loss of the character-centric nature of the narrations in favor of a world-centric approach, which turns the *transmedial worlds* into the true nucleus of the media ecosystem as well as the flows that are produced therein of the present. Thanks to the cohesion that exists between the components of the story, storyworlds are the ones that most-significantly represent the inexhaustible narrative that defines the present, even in those cases where these stories are re-evaluated or reconfigured

throughout the many different pieces that constitute the transmedial world. To the presentation through the products of data that inform on the laws, the strata and the characters that rule these worlds and universes, we should add the infinity of allusions to non-incorporated aspects, or the intentional suppressions of many of them. Anyhow, either by answering questions or asking new ones, the *transmedial worlds* fuel in the audience the desire to continue these narratives, either by consuming their different products or creating their own, therefore filling the holes left in the story in order to seek completeness and achieve a maximum complexity, which would otherwise be impossible to reach. Impossible, mainly, due to the fact that, as a result of the different interventions, motivated and executed by different people, the possible worlds and their interpretation will constantly and unstoppably expand.

THE LEGO SYSTEM-OF-PLAY AS A PARADIGM OF MODULARITY AND TRANSMEDIATION

Closely related to the conclusions extracted with respect to transmedia processes and, particularly, to the *transmedia storyworlds*, the LEGO brand, in general, and the film *The Lego Movie* (Phil Lord and Chris Miller, 2014), more specifically, are presented as paradigmatic cases of these phenomena that so notably have seeped into society, triggering the passage that go from considering the brands as narrative worlds to the conception of the narrative worlds as brands. So much so that the fictional worlds have become a product, in sort of franchise that welcomes every other type of product associated with it, as they find themselves identified with its commercial brand.

The narrativization of brands, through narrations that use fictional worlds and characters to reach an audience that desires to consume stories, propitiates infinite possibilities of fictional or narrative expansion. The LEGO brand, specifically, has demonstrated throughout its more than half century of existence, that the introduction of storytelling into their products has been what has allowed it to evolve and answer to the growth of the market. The company has been building new divisions through their new products, and it has done so following the brand's own tendencies, addressing them as if they were modular blocks that

can be re-combined to establish interesting inter-relationships between them as products and as also as containers of stories –real or potential.

The recombination of the pieces mentioned, far from being an anecdotal fact, is the most essential of all the aspects that could be related to LEGO. The first bricks from the Danish brand, launched in 1949 under the name of ‘Automatic Binding Bricks’, were the seed of the current pieces; a sort of proto-brick of the ones that came after, when in 1955 the *system of play* was established and, above all, when it was consolidated in 1958. This *system of play* has remained until the present, comprising the basis of every important action performed by LEGO, and shaping its real philosophy. From the first period (1958-1977), defined by the construction sets, until the fourth and current (2010-present), in which it has been erected as a multi-franchise, the brand has crossed numerous milestones. These comprise the appearance of the mini-figure, the creation of an education division, the appearance of narrative media products, the launching of licensed sets, the entry into the electronic entertainment area, the virtualization of its products through the *toys-to-life* strategy, and the debut of the films *The Lego Movie* (Phil Lord and Chris Miller, 2014) and *The LEGO Batman Movie* (Chris McKay, 2017).

Although the LEGO *system of play* is undoubtedly associated to the products offered in the shape of the sets that are frequently accompanied by figures that favor play and narrativation, even though they have a notable constructional component, it can be extrapolated to the rest of the practices that shape the brand’s proposals. From the first amateur *brickfilms* until the debut of the last *blockbusters* in movie theaters, passing through the television series, the comic books, the books or the *direct-to-video* films, the different pieces find their true connection with the brand through the appropriation of the mechanics and the meaning of that system, which is modular in nature and makes possible the relating of these elements within the sets themselves and between them as well. The LEGO videogames –especially the most recent ones– are, in this sense, especially illustrative products, because they allow for the intervention with the pieces virtually, very similar to how it would be done in real life, in this manner simulating construction, play and even narration.

Precisely with respect to narration, it should be noted that even the merchandising products that play the mere advertising or promotional role, can

find their meaning in this approach and generate derivations that are able to create stories. Then, even these merchandising products take advantage of the knowledge possessed by the brand's consumers of its products and, overall, of its *system of play*, and favor the construction of not only structures made out of bricks, but also of meanings that are nourished by the previously-acquired knowledge on the subject matter of the fictional worlds to which the different pieces belong to. In this sense, the coincidental chance in time of two events such as the appearance of the LEGO bricks, on the one hand, and the publication of the work *The growth of logical thinking from childhood to adolescence* (1958) by Jean Piaget, on the other hand, incites us to think in what manner both events entailed a precedent in the connection of the constructivist currents represented by the Swiss psychologist with the modalities of gameplay that the brand was beginning to hatch, and which would give meaning to the constructionist approaches as well.

The application of the pedagogic focuses of Jean Piaget and Seymour Papert with the LEGO practices, re-enforced by several publications from theorists from the education or transmedia areas, such as the collective work *Lego Studies: Examining the building blocks of a transmedial phenomenon* (2014), gives way to the serious practices of construction, play and narrativization shown in this research. It is about the practices that are attributed to an advanced-age audience, such as the Adult Fans of LEGO, or AFOLs, who create large and complex dioramas or buildings through themes such as *Lego Architecture*, or construct and program robots from *Lego Mindstorms*. However, these serious practices, associated to the adult use and enjoyment of the Danish brand's products, as well as the training of professional workers in the business fields, could also be conceived just as the application of LEGO with educational aims in the education field.

LEGO's own *Lego Education* division, that supports learning of subjects such as Sciences, Mathematics, Language or Communication through the sets *WeDo*, *Machines & Mechanisms*, *More to Math*, *StoryTales*, *StoryStarter* and *BuildToExpress*, provides a fruitful base for this. In the specific case of the research work conducted, the serious practice that gains meaning in the pilot project as well as the proposal of the model, is a combination of play and narrativization, as it fosters the intervention with the sets and the access to media products, connecting

them with narration when arousing interest through it or when propitiating the creation of stories through gameplay.

This type of practices have not only been justified, but also re-enforced by *The Lego Movie* (Phil Lord and Chris Miller, 2014), that welcomes them in its own story and acts as a plea to the need of conducting more or less free practice, but from which, undoubtedly, a type of learning that is connected to the real world can be inferred. It so happens because reproducing the LEGO *system of play* makes possible not only the presence of the most important and identifiable components and elements of the brand, but also of the most important mechanics found within it. It embraces then different practices, either having a prescribed nature or fomenting free intervention, giving testimony to the opportunities that are offered from the point of view of learning. Through a type of inclusive-structure narration, in which a story contains another, it is told how the existence of limits to creativity and participation that are implied in instructional processes bound the individual, as opposed to the freedom granted by free or master processes that are applicable not only to construction but also to narrativization and play.

The film defends the existence of instructional basis that allow the individual to first dominate the practices prescribed, so that once acquired, leave room for experimentation and the creation that could make possible master competencies. As related to narration, putting it into practice in the prescribed manner leads to adaptation, as opposed to what happens if this is done in a masterful manner, as this comes near the expansion or re-interpretation linked to transmediation. As for the practice of gameplay, *The Lego Videogame*, based on the film, is more illustrative than the film itself. From a more ludologic perspective, as in other more recent LEGO videogames, the game consists of constructing structures to advance higher in the game's levels, and in a parallel manner, to progress in the story that is shown through the playable phases and the movie clips that are inter-spaced between them. Therefore, the game is presented as a sort of playable version of the movie, however, differing from it as it provides an interactive experience that gains special meaning taking into account the mode of consumption.

In terms of transmediality, it seems obvious that the LEGO film is presented as the main piece, as a macrostory, while the other products are satellites or

derivations. The film in itself evidences the richness of the LEGO universe, that can be considered an expanded universe that, through formulas such as tiering or world-building, allows the deploy of very interesting strategies from the point of view of adaptation, remediation or transmediation, establishing significant relationships between the pieces that form part of the franchise, and tracing bridges between the worlds and fictional universes, and even between the worlds and the narrative universes. With respect to this, the videogame *Lego Dimensions* is very interesting, as it makes possible, as *The Lego Movie*, the co-habiting of characters that belong to different franchises, establishing fictional crossovers between them.

TRANSMEDIA LITERACY THROUGH *TRANSMEDIAQUEST*

Lastly, once the final thoughts that have resulted from the different aspects that have been previously worked on are told, through which transmedia literacy and the model proposed take shape, the conclusions related to *transmedia literacy* are presented.

Taking into account the dynamics carried out by the participants, analyzed on the basis of the results of the pilot project through observation and qualitative analysis of the questionnaires, a remarkable adherence to the transmedial principles and competences is deduced. The different conceptual approaches, together with the results gathered from the analysis of the pilot experiment in which they were applied, led to the model of transmedia literacy presented. It is in this proposal, and the documents used for its implementation in the academic world, where its long journey reaches its ultimate meaning. In this sense, this model should be conceived, besides as a tool that guides the process of instilling transmedia skills in the academic world, as a guide that confirms the great relevance possessed by the principles, competencies and strategies that nurture today's society.

The need for a model such as the one proposed finds its reason in the desire to remedy the obsolescence that is affecting the traditional educational model, which finds itself far from the phenomena that define the modern world, turning the school into a place that is unlinked to whatever is occurring outside of its

walls. On the basis that the media, and their relationships through transmedia dynamics, are erected as the engines of change and the progression of society, the need for boosting the motivation, participation and creativity of the students through *storytelling* and the *transmedial worlds* is deduced, propitiating that the process of teaching-learning take shape through not only formal practices, but non-formal and informal as well. In this sense, it is needed the recognition of new learning environments and the strengthen of a literacy model according to student's most notorious requests. For this, the reproduction at school of the dynamics of those affinity spaces that lead to the richest meetings of the learners is pursued. Ultimately, it entails forging meetings that above all instill valuable skills to accomplish significant learning through the use of key concepts of very different nature.

Constructivism, as a valuable approach in any process of literacy provided, should be taught through modalities that turn the teacher into a guide and the student into a consumer, who is not only conscientious of the practices he or she is taking part in, but also who contributes through reflection and co-creation. These actions, previously defended as necessary in the field of transmedia, are erected equally in the educational field as relevant subject matters; even more so, when observed from the prism of the phenomena in question. *Transmedia learning* demands the orientation of the transmedia competencies towards the putting into practice of the students of constructs and constructions, which allow them to become conscious of what has been done. In the end, it tries to instill in them skills so that they can easily manage in the media ecosystem where they find themselves immersed in, empowering them to consume in continuity within the different contexts where they conduct their daily activities, as learning can be generated from any of them.

Constructionism extends the constructivist vision and seeks that the learners become master builders –as the character from *The Lego Movie*–, materializing their ideas and concepts of the fictional universes they visit for their enjoyment, and at the same time, of the real world they live in, which is closer to these fictions that it may first appear. And it is in this materialization where the main transmedia strategies have a special place, as the existence of gaps to be filled encourages the imagining of hypotheses that only care about the

possibilities that the suppositions will be fulfilled or not, and give meaning to the different pieces or, likewise, to the whole they belong to. In addition, just as with the strategies, it is necessary to apply the media principles in light of the new review performed, that continues the evolution of the founding *transmedia principles* established in 2009 by Henry Jenkins and his later re-interpretation in 2010 with an educational perspective. And similarly, the coordination of these principles with the basic competencies that should prevail in the process of transmedia literacy should be demanded, as they are tailored to the purposes of this *literacy*.

Both theories, constructivism and constructionism, take shape in the model through task-based learning, following the idea that the teacher has to be the facilitator. This learning is materialized in a tool such as *TransmediaQuest*, conceived as an educational *quest* that is based on tasks that, in order to be completed, activate the performing of practices of exploration and discovery channeled through very diverse transmedia modalities. As if dealing with a transmedia campaign, it turns the learner into an implicit student, who is involved in the tasks that are proposed, offering the necessary resources so that he or she can resolve them satisfactorily and extract learning not only about its attainment, but the process that led to its conclusion. Then, by relying on documents that act as a guide for the transmediation of any project the teacher want to conduct, the model created favors the obtaining of transmedia education packs that are modular in nature, starting with those principles and competencies that are to be implemented in the classroom and the educational center. Through the use of this tool, then, the complete literacy of the learners is considered possible, training them in the three axes –reading, writing and interaction– and instilling in them not only skills but aptitudes as well, so that his or her subjectivity becomes enriching.

The final shape and form of the documents, as well as the approaches that support them, result from the inquiries conducted in the theoretical field –already presented in the previous headings of this last concluding section–, but also from the pilot experiment conducted with students from the last academic years of the three cycles that comprise Primary Education. Through this approach, the transmedia aspects that were deemed fundamental after the shaping of the

theoretical body, were tested. Through the sequencing of free practices supported by the LEGO *system of play*, and their later evaluation by the learners through the use of surveys that questioned them on these practices, it has been observed in what manner transmediation started to take shape, beginning with the multi-franchise *transmedial world* of LEGO, and based on a propitious context due to possessing aims that were closely related to those from the research project. Therefore, the different tasks, directed but open to free or master intervention, have provided valuable clues when configuring a *transmedia literacy* model that is able to foment autonomy, critical spirit, participation and creativity.

Taking into account the manner in which the participating students have conducted the planned practices, and have reflected upon them –establishing transmedial connections, with respect to the content as well as the modalities of access–, it is expected that the consecution of *TransmediaQuests* with an educational purpose, planned on the basis of objectives and established structure and results, be successful by following the model proposed. The relating of its inherent constructivism, and the modularity that makes it customizable to any desired project, makes it so that, as stated by the famous transmedia maxim that defines the new world, the whole be greater than the sum of its parts, ensuring that these fundamental pieces fit between them, therefore comprising a more valuable contribution of what was until now independent in nature.

On the basis of this model, new research lines are sought to be opened from the fields of narration, but especially from the education arena. Given the need to consume, share and create stories, as well as the inhabiting of fictional worlds that reflect our own, or that offer alternatives to it, it is necessary to contribute to the surge of other didactic formulas that take advantage of these phenomena to educate the learners in knowledge and competencies that are already demanded today, but without a doubt, will be indispensable in the near future, in order to avoid incurring into transmedia illiteracy that is growing in giant steps.

