



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Hacia nuevas literacidades:

Experiencias de transliteracidad con estudiantes de educación media

TESIS DE DOCTORADO

Presentada por

Enzo Renato Hernández Levi

GRADO A OBTENER: DOCTOR EN EDUCACIÓN

DIRECTORA

Dra. María Luisa Zorrilla Abascal

COMITÉ TUTORIAL

Básico

Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo

Dra. Mabel Osnaya Moreno

Ampliado

Dra. Eurídice Cabañes Martínez

Dr. Omar García Ponce de León

Dr. Michael Hoehsmann

Dra. Nohemí Lugo Rodríguez

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Cuernavaca, Morelos, México

Julio, 2023

Reconocimientos

La tesis *Hacia nuevas literacidades: Experiencias de transliteracidad con estudiantes de educación media*, presentada por Enzo Renato Hernández Levi, fue desarrollada dentro del programa de Doctorado en Educación, coordinado por la Unidad de Posgrado del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos durante los años 2018-2022. La dirección de investigación estuvo a cargo de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal.

Apoyo recibido

Beca Nacional CONACYT para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Becario Número: 783368

Comité tutorial

Básico, integrado por el Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo y la Dra. Mabel Osnaya Moreno.

Ampliado, conformado, en orden alfabético, por: la Dra. Eurídice Cabañes Martínez, el Dr. Omar García Ponce de León, el Dr. Michael Hoechsmann, y la Dra. Nohemí Lugo Rodríguez.

Contacto

Agradezco su interés y tiempo para consultar este trabajo. Si tuviera dudas, comentarios o algún interés derivado de la investigación o los contenidos que aborda, puede contactarme

en: erhernandez@uaem.mx, clase.en.contacto@gmail.com, ResearchGate:

<https://www.researchgate.net/profile/Enzo-Hernandez> .

Agradecimientos

A las y los jóvenes quienes, comenzando la tercera década del siglo XXI, encontraron, además de los desafíos propios de su edad, aquellos derivados de las decisiones de adultos para sobrellevar, a nivel mundial, una pandemia con consecuencias económicas, políticas y (particularmente) sociales y sanitarias, obligándoles a distanciarse físicamente de su familia, amistades, seres queridos y, en ocasiones, de su propia identidad.

La mayoría de las contribuciones en esta investigación son reflejo de la generosidad de jóvenes quienes, desde varios puntos del estado de Morelos, colaboraron con su tiempo y aportes para explorar caminos distintos a los que acostumbraban en sus instituciones educativas; opinando, cuestionando y manifestándose (o no) desde sus vivencias y realidades en aquellos momentos, a lo largo de las experiencias educativas propuestas.

A padres y tutores e instituciones educativas participantes, personal académico y administrativo quienes, aún frente a las difíciles condiciones estratégicas, logísticas y de incertidumbre que la pandemia llegó a representar, otorgaron su confianza y apoyo para esta investigación.

Como en todo trabajo de largo aliento, haber llegado a este momento ha sido resultado del trabajo directo e indirecto de muchas personas más. Algunas, conocidas de años atrás, otras no conocidas en persona, pero sí a través de documentaciones en procedimientos y trámites; algunas más, desde otros países, a través de comunicaciones y solicitudes en línea. La lista es extensa y podría no cubrir a todas, por lo que solicito su comprensión y perdón si mi memoria les hubiera fallado. Se encuentren o no aquí, mi gran reconocimiento aplica a todas y todos ustedes.

Refiero a continuación a las principales instancias y autoridades quienes, desde el Gobierno de México y la Universidad como institución, depositaron su confianza para el apoyo y realización de esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, por su apoyo al concederme el privilegio como becario para estudios de posgrado del Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Deseo que el trabajo dedicado estos años con jóvenes de México, aporte para ampliar la conciencia y el fomento a la exploración de diversas literacidades, como parte del proceso de transformación y desarrollo educativo en beneficio del país.

A la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, y todas las personas involucradas en las áreas vinculadas con procedimientos humanos y administrativos asociados al ingreso, seguimiento y egreso del programa. Al Instituto de Ciencias de la Educación y su Directora, la Lic. Gigliola Pérez, por sus atenciones durante el programa; a la Coordinadora del Doctorado en Educación, la Dra. Mabel Osnaya, por su constancia y dedicación para mantener y seguir ampliando el desempeño en indicadores del Doctorado en Educación ante el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT. En la Jefatura de Posgrado, al sobresaliente equipo de colaboradoras cuya calidad humana y acompañamiento destacaron en todo proceso administrativo necesario, especialmente a la Lic. Sabrina Montalvo y a la C.P. Jacqueline Quiroz. Su disposición, paciencia, empatía, proactividad e iniciativa me ayudaron en muchos momentos.

En el plano más cercano a lo largo de la investigación agradezco, en primer lugar, a la Dra. María Luisa Zorrilla, de quien he estado aprendiendo desde hace más de 13 años como colaborador en el entonces Espacio de Formación Multimodal e-UAEM, y como invitado en conversatorios o actividades de divulgación sobre una variedad de temas relacionados con educación y tecnologías. Fue ella quien puso en mi radar a la narrativa

transmedia y todo un universo en expansión que, con una trayectoria actual de casi siete años, seguimos explorando para su aprovechamiento en la educación.

En esta investigación de doctorado, me acompañó de cerca en el trabajo de campo, además de ayudar en la integración y coordinación de un destacado comité de investigadores-tutores. Una persona verdaderamente espléndida. Para mí representa ese ideal capaz de combinar el rigor, asertividad, calidad y eficiencia esperados en el investigador, con la cordialidad, paciencia, compasión y balance, sin importar lo adversas que puedan parecer las circunstancias. Es gracias en gran parte a su apoyo dedicado, disposición orientadora y constancia, que este trabajo ha sido posible.

A las y los académicos que depositaron su confianza para conformar mi Comité Tutorial: Dr. Manuel Aguilar, por su minuciosa y dedicada revisión, retroalimentación, y por haberme presentado el trabajo del Dr. Axel Rivas, un sustento indispensable en la investigación; nuevamente, a la Dra. Mabel Osnaya por sus opiniones en las sesiones de presentación de avances; al Dr. Omar García por su confianza y ánimo para acercarme a la visión de la sociología que, eventualmente, me llevó a conocer a una autora actualmente imprescindible para mí en el tema de culturas juveniles.

De manera especial, agradezco a la Dra. Nohemí Lugo, profesora investigadora del Tecnológico de Monterrey, campus Querétaro, con una admirable trayectoria en temas de narrativa y alfabetización transmedia. Ha sido un placer conocer su investigación doctoral y, en ella, las herramientas de análisis y conceptos que desarrolló (de gran valor para esta investigación). Su calidad humana, disponibilidad, orientación (aún a la distancia), sus comentarios y palabras de aliento en momentos complejos, serán siempre motivo de mi profundo agradecimiento.

Agradezco también a la Dra. Eurídice Cabañes, a quien conocí alrededor del 2014 en un conversatorio organizado por la Facultad de Artes de la UAEM, y a quien seguí durante su estancia en México. Su filosofía, tanto en planteamientos teóricos como prácticos y sus iniciativas educativas y socioculturales, inspiran un gran dinamismo y creatividad en sintonía con su discurso, que orbita alrededor del mundo de las infancias, las juventudes, lo crítico, lo lúdico y lo digital, desde un enfoque comunitario.

En la investigación, su oportuno consejo fue guía para descubrir la importancia de temas como privacidad y seguridad de los usuarios en internet. Eventualmente, el interés derivó en el desarrollo de un apartado con información útil para orientar proyectos con enfoques similares.

Y, por supuesto, mi agradecimiento al Dr. Michael Hoechsmann, de la *Lakehead University* en Canadá cuyo profundo respeto por México y América Latina, se vio siempre reflejado en su voluntad y sugerencias. Gracias a él pude redirigir la mirada hacia teóricos de América Latina que en mucho orientaron la visión de la investigación. Su trabajo también me permitió descubrir nuevos enfoques hacia las literacidades mediáticas.

En los agradecimientos a distancia están: la Prof.^a Carine Allerie, y las Doctoras: Erin Fitzpatrik, Lydia Gallant, Stravroula Kalogeras, y Julie-Ann Sime quienes, consultadas vía *ResearchGate*, compartieron amablemente publicaciones (individuales o en coautoría), que permitieron explorar durante la revisión de literatura, temas relacionados con lo transmedia, jóvenes e identidad.

Si bien sus trabajos reflejaron un gran valor académico, la eventual delimitación del objeto de estudio impidió incorporarlos en el corpus. No obstante para fines del proceso, conocer sus enfoques ayudó igualmente a reorientar la búsqueda.

Reconozco y agradezco significativamente la atención del Profesor David Buckingham quien, desde su experiencia trabajando en educación para los medios con jóvenes compartió generosamente en comunicación por correo, sus reflexiones personales respecto al riesgo de analizar los modos de interactuar con la tecnología, sin considerar otros cambios sociológicos que forman parte de las experiencias vitales de la juventud.

En la esfera personal, agradezco a las Doctoras Lilia Núñez y Vilma Castillo por su dedicación y altruismo, ampliando los horizontes y metas de vida de muchas personas. A Sandra Ramírez desde Luxemburgo y Patricia Ferreriz desde Suecia por su entrañable amistad y acompañamiento aun a la distancia. A Benjamín López por su amistad incondicional y disposición de apoyo en todo momento. A Decio Levi, por sus enseñanzas.

A la Mtra. Gianna Gómez-Levi desde Michigan y a la Dra. Virginia Montero desde la *California State University*, ambas en Estados Unidos, por ayudarme a conseguir literatura académica específica, de difícil acceso en México, relacionada con medios, nuevas literacidades, transmedia y cultura participativa.

Y... es aquí donde el sentimiento aflora aún más. Muchos pueden imaginar lo demandante que un proyecto de investigación llega a ser, pero nadie lo vive ni lo padece (por momentos), como la familia. Ha sido para mi una bendición y admiración conjunta, haber contado con su apoyo incondicional los 365 días de cada año que involucró el trabajo y dedicación a esta fascinante y cautivadora investigación de doctorado.

Te agradezco Francis, compañera de vida al día en el que escribo estas líneas, tu cariño e incommensurable paciencia en distintas situaciones, así como tu alegre expresión que reconforta al corazón en los momentos de convivencia familiar que con tanto cariño cultivas.

Zoe, agradezco tu voluntad, cariño y alegría, y deseo que, cuando sea tu momento, des con ese camino hacia la plenitud que tu maravillosa vida merece. Mateo, agradezco tu intensidad futbolera en familia, tu paciencia, espontaneidad y abrazos de despedida cada noche (la mejor manera de concluir agradeciendo). No hay día que deje de aprender algo de ustedes, y tampoco hay día que deje de dar gracias por cada oportunidad que me brindan para ser una mejor persona (incluyendo a Hena y Mena).

Los últimos días de redacción resultaron particularmente ásperos, fallando ya algunas teclas en la computadora, y con intensas lluvias que me dejaron sin luz ni conexión a la red. Agradezco a mi hermano Bruno su apoyo moral, prestarme un teclado, e incluyo a su familia (Rebeca y Nadia), por compartir su espacio con electricidad para seguir avanzando. Lo que resultó del trabajo intenso de aquel día es... otra historia para el anecdotario.... pero su apoyo y disposición los tengo presentes con un gran aprecio.

Finalmente, pero no por ello al último, agradezco a quienes ya no están aquí físicamente, pero hicieron posible el inicio de mi vida para darle dirección. Silvestre, quien nunca me pidió cuentas académicas, ha sido mi mejor guía entre el sinfín de matices que nuestra cultura nacional puede tener. Su carácter afable, generoso y honesto, persiste en la memoria y el corazón de muchas personas que le admiramos, le recordamos con amor, y le queremos bien. Y naturalmente Clara, a quien admiro y agradezco haber dedicado literalmente su vida para que tantos pudiéramos hacer cosas increíbles. Su personalidad fuerte y sincera la alejó de los caminos fáciles pero, a cambio, le otorgó el don de contar con verdaderas amistades y con una familia que, al día de hoy, llevamos su cariño en el alma.

A todas y todos ¡Muchas gracias!

Jiutepec, Morelos, julio de 2023.

ÍNDICE

<u>RESUMEN</u>	XXIV
<u>EL TONO DE LA ESCRITURA EN ESTA INVESTIGACIÓN</u>	XXV
<u>SOBRE EL USO DEL TÉRMINO “DISTANCIAMIENTO FÍSICO OBLIGATORIO” EN ESTA INVESTIGACIÓN</u>	XXVI
<u>SOBRE EL USO DEL LENGUAJE</u>	XXVII
<u>RESPECTO LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN</u>	XXVIII
<u>PROPUESTA A QUIEN LEE ESTA TESIS</u>	XXIX
<u>I. INTRODUCCIÓN</u>	1
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Pregunta general de investigación	8
1.2.1. Preguntas subsidiarias	8
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivos particulares	9
1.4. De los capítulos en este documento	10
<u>II. ESTADO DE LA CUESTIÓN</u>	13
2.1. Transliteracidad y cultura participativa: un punto de partida.....	13
2.2. Contexto internacional: una ambiente propicio con necesidades.....	14
2.2.1. Youth Skills, iniciativas internacionales y efectos documentados.....	14
2.2.2. Alfabetización mediática e informacional.....	17
2.2.3. Políticas digitales en educación en América Latina.....	18

2.2.4. Agenda digital educativa en México.....	19
2.3. Percepciones de la transliteracidad y la cultura participativa desde la literatura académica.....	21
2.3.1. Transliteracidad, referencia histórica del concepto.....	22
2.3.1.1. El origen.....	22
2.3.1.2. Abordajes iniciales desde la academia.....	23
2.3.1.3. Transliteracidad considerada desde la UNESCO.....	25
2.3.1.4. La exploración y construcción del concepto de transliteracidad: práctica sobre teoría.....	26
2.3.1.4.1. El caso de <i>iTell</i>	27
2.3.1.4.2. El caso de las habilidades en la transliteracidad.....	29
2.3.1.4.3. El caso de las transliteracidades desde la perspectiva de la multiculturalidad.....	32
2.3.1.5. Discusión: El concepto de transliteracidad desde la diversidad, contrastes entre los enfoques anglosajón y europeo.....	33
2.3.1.6. Casos afines a la transliteracidad: alfabetización transmedia.....	34
2.3.1.6.1. Dimensiones e indicadores para valorar la alfabetización transmedia.....	34

2.3.1.6.2. “Competencias” y recursos didácticos para alfabetismo transmedia, el <i>Teacher’s kit</i>	36
2.3.1.6.3. Narrativa transmedia pedagógica	39
2.3.1.7. Proyectos centrados en prácticas de transliteracidad..	39
2.3.1.7.1. Experiencia transmedia en un círculo de lectura enriquecido.....	39
2.3.1.7.2. Leí bailemos ediciones.....	42
2.3.1.8. Iniciativas de transliteracidad y educación desde los gobiernos.....	43
2.3.1.8.1. Portal Bicentenario.....	43
2.3.1.8.2. Desafío profundo.....	46
2.3.1.8.3. Qué tanto es tantito.....	47
2.3.2. Cultura participativa, referencia histórica del concepto.....	49
2.3.2.1. Primeros abordajes desde la academia.....	49
2.3.2.2. La cultura participativa vista desde un enfoque en América Latina.....	50
2.3.2.3. La exploración y construcción del concepto de cultura participativa: práctica sobre teoría.....	51
2.3.2.3.1. El caso de la lectura en una cultura participativa.....	51

III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL: LOS FENÓMENOS

PARTICIPATIVOS, LITERACIDADES, TRANSFORMACIONES

CULTURALES, ENFOQUES DE APRENDIZAJE, Y ALGUNOS

<u>CONCEPTOS FUNDAMENTALES</u>	57
3.1. Ubicando teorías y conceptos.....	57
3.2. Referentes teóricos que permean el recorrido.....	57
3.2.1. Los Estudios Culturales: generalidades.....	57
3.2.2. La lectura, los medios y Estudios Culturales.....	59
3.2.3. Culturas Híbridas.....	60
3.2.4. Concepción sociocultural.....	61
3.2.5. Reflexiones críticas hacia la representación del libro y la lectura en el ámbito social.....	62
3.2.6. Reflexiones sobre la docencia.....	64
3.2.7. Aprendizaje autogestionado, enfoque lúdico, tecnologías y pensamiento crítico.....	65
3.2.8. Acceso, uso y apropiación digital como transformación de prácticas culturales.....	67
3.2.9. Educación crítica y reflexiva para los medios.....	69
3.2.10. Literacidades de medios.....	69
3.2.11. Dimensiones-procesos y competencias de transalfabetización.....	70
3.2.12. Los memes como aportadores de sentido y significado en la investigación cualitativa.....	71

3.2.13. Transformaciones de las culturas juveniles en la era digital.....	72
3.2.14. La participación en el aprendizaje y desarrollo de los adolescentes.....	75
3.2.15. Pedagogía de la excepción.....	77
3.2.16. Clasificación de productos educativos en procesos de aprendizaje.....	78
3.3. Red conceptual.....	78
3.3.1. Lectura participativa.....	79
3.3.2. Literacidad.....	80
3.3.3 Transliteracidad.....	81
3.3.4. Transmedia.....	81
3.3.5. Lectura transmedia.....	82
<u>IV. APARTADO METODOLÓGICO</u>	83
4.1. La exploración desde el diseño basado en la investigación.....	83
4.2. La investigación de diseño en educación.....	83
4.3 Escenarios.....	84
4.3.1. Centro Educativo Anglo Mexicano (CEAM) Morelos.....	86
4.3.2. Escuela Freinet de Cuernavaca.....	89
4.4. Participantes.....	93
4.5. Datos a recabar.....	96
4.6. Procesamiento y análisis.....	99
4.7. Aspectos éticos.....	100
<u>V. TRABAJO DE CAMPO</u>	103

5.1. Herramientas y consideraciones para los distintos contextos.....	103
5.2. Herramientas de acopio de datos.....	103
5.3. Correspondencia de método de acopio con enfoque metodológico.....	112
5.3.1. Ventajas de los métodos de acopio.....	112
5.3.2. Desventajas de los métodos de acopio.....	126
5.4. Población.....	136
5.4.1. Población en el CEAM Morelos.....	137
5.4.2. Población de la Escuela Freinet de Cuernavaca.....	138
5.4.3. Tamaño de la muestra.....	139
5.5. Procedimientos con los instrumentos seleccionados.....	144
5.6. Consideraciones respecto a los datos obtenidos.....	149
5.7. Aspectos éticos.....	150
5.7.1. Garantías de confiabilidad y anonimato de los participantes.....	150
5.7.2. Consideraciones para evitar la inducción de respuestas.....	150
<u>VI. RESULTADOS (PRIMERA PARTE: PERFILES Y CONTEXTOS)</u>	151
6.1. Aprender desde los participantes y sus situaciones en común.....	152
PRIMERA PARTE: PERFILES Y CONTEXTOS.....	153
6.2. Perfiles de las muestras.....	153
6.2.1. CEAM Morelos.....	159
6.2.1.1. Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet.....	159
6.2.1.2. Percepciones de la lectura.....	161
6.2.1.3. Leer en la escuela vs. leer por interés propio.....	164
6.2.1.4. Preferencias de formatos en el consumo de hisotrias.....	165

6.2.1.5. Volumen de lectura.....	165
6.2.1.6. Recomendaciones y preferencias de lectura.....	168
6.2.1.7. Disposición colaborativa.....	171
6.2.1.8. Trabajo con pares.....	173
6.2.2. Escuela Freinet de Cuernavaca.....	176
6.2.2.1. Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet.....	176
6.2.2.2. Percepciones de la lectura.....	177
6.2.2.3. Leer en la escuela vs. leer por interés propio.....	179
6.2.2.4. Preferencias de formatos en el consumo de historias.....	180
6.2.2.5. Volumen de lectura.....	180
6.2.2.6. Recomendaciones y preferencias de lectura.....	182
6.2.2.7. Disposición colaborativa.....	184
6.2.2.8. Trabajo con pares.....	187
6.3. Efectos del distanciamiento físico obligatorio.....	189
6.3.1. Acciones educativas ante la pandemia de covid-19 a la luz de Axel Rivas.....	189
6.3.1.1. No había presencia física.....	190
6.3.1.2. No habían horarios.....	191
6.3.1.3. Se desarmó el currículum.....	192
6.3.1.4. Se debilitó la motivación basada en el deber externo.....	193
6.3.1.5. La “normalidad” dejó lugar a lo imprevisible y lo inédito.....	195
6.4. Los perfiles, personas con esperanzas frente a un mundo en pandemia.....	198

VII. RESULTADOS (SEGUNDA PARTE: CONSIDERACIONES DE

DISEÑO Y ANÁLISIS DE PRODUCTOS)..... 200

7.1. Del ideal en la propuesta inicial a los desafíos y requerimientos de adaptación.. 201

7.2. Desafíos en la promoción de la lectura participativa con una saga transmedia... 201

7.2.1. Contrastes en la evolución de la novela transmedia: las intenciones y lo documentado..... 208

7.3. Prácticas de transliteracidad..... 215

7.3.1. Uso del hashtag *#abanicodelibra*..... 215

7.3.2. Espacios independientes para el mapeo de prácticas transmedia..... 216

7.4. El testimonio que compara experiencias..... 218

7.5. Perfil del docente..... 221

7.6. Perfil del mediador..... 225

7.7. Productos de la experiencia..... 232

7.7.1. Productos desarrollados por el mediador..... 232

7.7.2. Productos desarrollados por los participantes..... 239

7.7.2.1. CEAM Morelos..... 248

7.7.2.2. Escuela Freinet de Cuernavaca..... 259

7.8. Adaptación es destino, aprendizaje y... ¿lectura transmedia?..... 265

VIII. RESULTADOS (TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES

ADICIONALES EN PRIVACIDAD, SEGURIDAD, Y OPORTUNIDADES

FRENTE AL IMPULSO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL)..... 268

8.1. Oportunidades que surgen..... 269

8.2. Evaluación de privacidad y manejo de datos de los usuarios por parte de los proveedores de servicios en línea.....	270
8.2.1. Evaluación de plataformas educativas y tableros interactivos usados en las experiencias educativas.....	272
8.2.2. Privacidad al navegar complementos en línea de la novela transmedia.....	276
8.3. La inteligencia artificial en la educación como oportunidad para el fomento de prácticas de lectura participativa y transliteracidad.....	279
8.4. Somos únicos.....	282
<u>IX. CONCLUSIONES</u>	283
9.1. Se hace camino al andar.....	283
9.2. Limitaciones de la investigación.....	288
9.3. Recomendaciones para investigaciones futuras.....	290
<u>REFERENCIAS</u>	294

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

TABLAS

<u>Tabla 1</u> <i>Dimensiones e Indicadores para Valorar la Alfabetización Transmedia según Grandio-Pérez</i>	35
<u>Tabla 2</u> <i>Distribución de estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos por grupo, sexo y edad (octubre, 2020)</i>	141
<u>Tabla 3</u> <i>Distribución de estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca por sexo y edad (enero, 2021)</i>	143

<u>Tabla 4</u> <i>Libros leídos recomendados por estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos a sus amistades.....</i>	168
<u>Tabla 5</u> <i>Libros leídos recomendados por estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca a sus amistades.....</i>	183
<u>Tabla 6</u> <i>Sesgos arquetípicos en investigaciones cualitativas (Miles, Huberman & Saldaña, 2020).....</i>	227
<u>Tabla 7</u> <i>Propuesta de perfil del mediador para experiencias educativas con prácticas de lectura.....</i>	229
<u>Tabla 8</u> <i>Algunos productos y espacios didácticos y su relación con categorías de intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016).....</i>	236
<u>Tabla 9</u> <i>Productos desarrollados por estudiantes categorizados desde el enfoque de dimensiones-procesos y competencias de la transalfabetización desarrolladas por Lugo (2016).....</i>	244
<u>Tabla 10</u> <i>Calificaciones y descriptores de privacidad del Common Sense Privacy Program.....</i>	272
<u>Tabla 11</u> <i>Criterios, preguntas y consideraciones para la evaluación de privacidad del Common Sense Privacy Program.....</i>	274

FIGURAS

<u>Figura 1.</u> <i>Países y número de estudios considerados en el análisis de “ySKILLS” (2020)</i>	16
<u>Figura 2.</u> <i>Ejes rectores de la Agenda Digital Educativa 2020 de México (SEP, 2020)</i>	20
<u>Figura 3.</u> <i>Mapa de “competencias” transmedia</i>	37

<u>Figura 4.</u> <i>Repositorio de fichas didácticas para aprovechar las competencias transmedia en el aula.....</i>	38
<u>Figura 5.</u> <i>Adaptación de la representación visual de modelo participativo de lectura.....</i>	56
<u>Figura 6.</u> <i>Evolución de instrumentos aplicados entre experiencias (cuestionarios)..</i>	105
<u>Figura 7.</u> <i>Presencia frente a cámara (estrategia con fondo detonante).....</i>	124
<u>Figura 8.</u> <i>Distribución de estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos por porcentajes (octubre, 2020).....</i>	142
<u>Figura 9.</u> <i>Distribución de estudiantes de 2° de secundaria de la escuela Freinet de Cuernavaca por porcentajes (enero, 2021).....</i>	143
<u>Figura 10.</u> <i>Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VI. Resultados (Primera parte: Perfiles y contextos).....</i>	151
<u>Figura 11.</u> <i>Usuarios de internet en México, según equipo de conexión de 2019 a 2022 (Estimados de la ENDIUTH 2022).....</i>	155
<u>Figura 12.</u> <i>Usuarios de internet en México, según lugar de acceso de 2019 a 2022 (Estimados de la ENDIUTH 2022).....</i>	156
<u>Figura 13.</u> <i>Horas promedio de uso de internet en México por horas, según rangos de edad de 2019 a 2022 (Estimados de la ENDIUTH 2022).....</i>	157
<u>Figura 14.</u> <i>Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet de los 42 estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	160
<u>Figura 15.</u> <i>Percepciones de la lectura de los 42 estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	162

<u>Figura 16.</u> <i>Libros completos leídos para la escuela de enero a septiembre 2020 por los 42 estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020)...</i>	166
<u>Figura 17.</u> <i>Libros completos leídos fuera de la escuela de enero a septiembre 2020 por los 42 estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	167
<u>Figura 18.</u> <i>Fuentes de lecturas preferidas por estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	170
<u>Figura 19.</u> <i>Voluntad por compartir conocimientos en la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	171
<u>Figura 20.</u> <i>Voluntad por compartir conocimientos fuera de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	173
<u>Figura 21.</u> <i>Disponibilidad para el trabajo con pares en actividades dentro de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	174
<u>Figura 22.</u> <i>Disponibilidad para el trabajo con pares para actividades fuera de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).....</i>	175
<u>Figura 23.</u> <i>Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet de los 23 estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).</i>	176
<u>Figura 24.</u> <i>Percepciones de la lectura de los 23 estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).....</i>	178

<u>Figura 25.</u> <i>Libros completos leídos para la escuela de agosto 2020 a enero 2021 por los 23 estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).....</i>	181
<u>Figura 26.</u> <i>Libros completos leídos fuera de la escuela de agosto 2020 a enero 2021 por los 23 estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021)</i>	182
<u>Figura 27.</u> <i>Fuentes de lecturas preferidas por estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).....</i>	184
<u>Figura 28.</u> <i>Voluntad por compartir conocimientos en la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021)</i>	185
<u>Figura 29.</u> <i>Voluntad por compartir conocimientos fuera de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021)</i>	186
<u>Figura 30.</u> <i>Disponibilidad para el trabajo en equipo en actividades dentro de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).....</i>	187
<u>Figura 31.</u> <i>Disponibilidad para el trabajo en equipo para actividades fuera de la escuela entre estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).....</i>	188
<u>Figura 32.</u> <i>Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VII. Resultados (Segunda parte: Consideraciones de diseño y análisis de productos).....</i>	200
<u>Figura 33.</u> <i>Proceso del investigador para asimilar la novela transmedia.....</i>	204
<u>Figura 34.</u> <i>Ejemplo de caso reportando dificultad de acceso a contenidos en línea de la novela transmedia, y acompañamiento del mediador para su atención.....</i>	210

<u>Figura 35.</u> <i>Meme (La carta de Natalia a Sara, 2020), por Martín (grupo 201).....</i>	251
<u>Figura 36.</u> <i>Meme (La decepción, 2020), por Antonia (grupo 201).....</i>	253
<u>Figura 37.</u> <i>Mapa interactivo. Ejemplo de ubicaciones identificadas colaborativamente en la historia de “El abanico de Libra”</i>	260
<u>Figura 38.</u> <i>Meme (Among us, 2021), por Nicolás.....</i>	262
<u>Figura 39.</u> <i>Capítulo 20, Despedidas. Final alternativo Sara.....</i>	264
<u>Figura 40.</u> <i>Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VIII. Resultados (Tercera parte: Consideraciones adicionales en privacidad, seguridad, y oportunidades frente al impulso de la inteligencia artificial).....</i>	268
<u>Figura 41.</u> <i>Capturas de pantalla de calificaciones de privacidad reportadas por panel de privacidad en la barra del motor de búsqueda.....</i>	277
<u>Figura 42.</u> <i>Capturas de pantalla del diagnóstico de protección de privacidad reportadas por el panel de privacidad en la barra del motor de búsqueda.....</i>	278
<u>ANEXOS</u>	
<u>Aviso de exención de responsabilidad.....</u>	315
Listado de anexos digitales derivados de la investigación.....	316
<u>Aviso preliminar.....</u>	316
<u>Experiencia CEAM Morelos (octubre-diciembre 2020).....</u>	316
01. Comunicaciones con docentes previo a sesiones en CEAM Morelos.....	316
02. Diario de campo en CEAM Morelos.....	316
03. Documentos, protocolo, ética y acceso CEAM Morelos.....	316
04. Guías y recursos para CEAM Morelos.....	317
05. Instrumentos CEAM Morelos.....	319

06. Muestras de la novela transmedia para CEAM Morelos.....	319
07. Material de andamiaje para CEAM Morelos.....	319
08. Mensajes, tareas y actividades para <i>Microsoft Teams</i> en CEAM Morelos.....	320
09. Productos de estudiantes del CEAM Morelos.....	322
10. Relación de estudiantes del CEAM Morelos.....	322
11. Reporte de cuestionario exploratorio en CEAM Morelos.....	322
12. Evaluación de privacidad de <i>Microsoft Teams</i>	323
<u>Iteración Freinet de Cuernavaca (febrero-marzo 2021)</u>	323
01. Documentos protocolo ética y acceso a Freinet de Cuernavaca.....	323
02. Guías y recursos para Freinet de Cuernavaca.....	323
03. Instrumentos Freinet de Cuernavaca.....	324
04. Muestras de la novela transmedia para Freinet de Cuernavaca.....	324
05. Material de andamiaje para Freinet de Cuernavaca.....	324
06. Productos en línea de estudiantes Freinet de Cuernavaca.....	326
07. Relación de estudiantes Freinet de Cuernavaca.....	327
08. Mensajes, tareas y actividades para <i>Google Classroom</i> Freinet de Cuernavaca.....	327
09. Reportes de cuestionarios en Freinet de Cuernavaca.....	328
10. Descripción y análisis de caso en Freinet de Cuernavaca.....	328
11. Evaluación de privacidad de <i>Google Classroom</i> y <i>Padlet</i>	328
12. Material adicional Detrás de la novela transmedia y propuesta alterna..	328

RESUMEN

Esta tesis explora el diseño de una experiencia educativa para promover la lectura con prácticas participativas y de transliteracidad en condiciones de distanciamiento físico obligatorio. Se parte del supuesto que las experiencias de lectura abiertas al consumo, apropiación, producción y distribución de contenidos en distintos formatos y plataformas motivados por las historias pueden estimular en los involucrados prácticas creativas de lectura participativa, tanto individual como colaborativa. La investigación cualitativa se basa en principios del diseño en educación, y reporta los hallazgos resultantes del proceso de diseño, desarrollo, implementación, retroalimentación e iteración durante experiencias educativas con jóvenes de secundaria en instituciones privadas de la ciudad de Cuernavaca, en el estado de Morelos, México.

Es preciso señalar que se trata de un diseño implementado en una primera experiencia y posteriormente iterado con ajustes en una segunda experiencia. A lo largo del documento se refieren ambas implementaciones como ‘experiencias’, aunque para efectos de una mejor comprensión del lector se aclara que la investigación abarcó una primera experiencia y una iteración o experiencia iterativa con ajustes, los cuales fueron introducidos a partir de los resultados obtenidos en la primera implementación.

EL TONO DE LA ESCRITURA EN ESTA INVESTIGACIÓN

La redacción para una investigación, generalmente asume que el tono neutro o impersonal, en tercera persona del singular y en plural de la segunda persona representa el más apropiado, bajo el supuesto de que permite mantener cierta distancia de los contenidos en busca de una mayor “objetividad”. En esta investigación se propone, a partir de la argumentación propuesta por Muñoz-Alonso (2017), que el tono académico convencional pueda presentar matices en ciertos apartados, dado que no siempre es preciso borrar la impronta personal (particularmente al referir opiniones propias y asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas como autor del trabajo).

SOBRE EL USO DEL TÉRMINO “DISTANCIAMIENTO FÍSICO OBLIGATORIO”

EN ESTA INVESTIGACIÓN

Durante el desarrollo de este escrito se sugirió al autor utilizar un término reconocido en el medio de la divulgación científica y social, para precisar la interpretación del distanciamiento durante la pandemia de covid-19.

Después de revisar la recopilación de argumentos y fuentes presentados por el Servicio de Información Comunitario sobre Investigación y Desarrollo de la Unión Europea (CORDIS por sus siglas en inglés) (2020) y de Villegas (2021) se optó por integrar el término: “distanciamiento físico”, entendido como la separación física entre personas para evitar contagios de cargas virales que afecten su salud aunque, atento también a identificar posibles efectos derivados del distanciamiento que pudieran incidir en la desconexión o ruptura de vínculos entre el individuo y su entorno social¹ (centrado en el ámbito escolar).

A este término se le añadió el adjetivo “obligatorio”, para precisar que la condición de distanciamiento no fue planteada como cuestión de libre albedrío, sino como una medida normativa para prevenir la propagación y alargamiento de la pandemia. De ahí que el concepto final utilizado de manera consistente en este trabajo se exprese como “distanciamiento físico obligatorio”.

El uso que de este término en lugar de: “distanciamiento social”, “cuarentena”, “confinamiento” o “aislamiento” evita confundir al lector con sentidos más limitantes o ambiguos.

¹ Esto implicaría la atención a: 1. Un carácter técnico y material, que permita el acceso a la infraestructura tecnológica necesaria para establecer y mantener un intercambio comunicativo constante a distancia (Crovi, 2020) y, 2. Un sentido significativo para motivar y mantener el sentido de pertenencia y vinculación social (Wenger, 1998).

SOBRE EL USO DEL LENGUAJE

Para sustentar el uso del lenguaje en esta investigación, se cita un fragmento de la advertencia al inicio de documentos de divulgación redactados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

Con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxicos en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, [se optó] por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas, con independencia de su género. (UNESCO, 2023)

RESPECTO A LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Como parte del compromiso asumido con los participantes en las experiencias que alimentaron esta investigación, en los casos donde se presentan ejemplos que acompañan el análisis de situaciones presentadas o productos desarrollados, por su valor informativo para la investigación, los nombres reales fueron sustituidos por equivalentes ficticios para mantener su identidad anónima.

PROPUESTA A QUIEN LEE ESTA TESIS

En la lectura de investigaciones generalmente se asume el camino de la certidumbre que otorgan las convenciones, el protocolo y la ortodoxia. Después de todo, han sido el orden y la organización sistemática los que, en parte, han permitido la estabilidad y reproducibilidad de procedimientos.

Sin embargo, existen también las variaciones que, en más de una ocasión, han conducido a interesantes (e insospechados) descubrimientos, y en ello se basa la propuesta de lectura para esta investigación. Si bien, cuenta con una estructura y secuencia que procura dar coherencia al todo, la esperanza principal es no someter a quien lee a una sola vía o modo de lectura.

Así, quien lea esta tesis podrá encontrar diseminados, accesos posibles² (aunque nunca obligatorios) a caminos paralelos (o ‘agujeros de conejo’ como suele expresarse en el ámbito de la narrativa transmedia), hacia un trayecto más personalizado. Alternativas para profundizar (o no) en aspectos que atraigan su atención o bien, si esa es su decisión, seguir el camino de la estructura convencional. La intención principal es abrir oportunidades a la “diversidad textual”.

Desde un enfoque académico, coincido con algunas nociones del concepto que Francisco Albarello³ (2019) refiere como “lectura transmedia”. Se trata de una “lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos -escritos, visuales, sonoros, lúdicos- y de soportes, que a su vez se mezcla o hibrida con las prácticas de producción o prosumo del

² Disponibles en imágenes, enlaces de texto o códigos QR que pueden conducir a recursos alojados en distintas plataformas multimedia, o al acervo de un repositorio de complementos en línea.

³ Doctor en Comunicación Social por la Universidad Austral de Argentina. Profesor investigador interesado en medios, internet, tecnologías digitales, análisis de contenido, lectura transmedia y narrativa. Ha colaborado en algunas publicaciones con el también académico Carlos Scolari, reconocido internacionalmente por su labor en la difusión del concepto transmedia entre el público de habla hispana.

lector.” (p. 127). Coincido también en que la profundidad resultante del “contrato de lectura”, incorpora estímulos simultáneos que, al distribuir su atención, solicitan un particular compromiso por parte del lector.

Pero de los atributos que Albarello otorga a la lectura transmedia, destaco el de “la estrategia que asume el *translector* [como] detective” (p. 128). En mi adaptación, su objetivo es incorporar todas las piezas que va seleccionando en su trayectoria narrativa personalizada, para completar el sentido de su historia. De esta manera (nuevamente de acuerdo con Albarello), el proceso de lectura se transforma en una investigación, con la oportunidad de hacer diferentes lecturas y recorridos, en función de los elementos elegidos o descartados.

Si bien los principios de extensiones y trayectorias paralelas en un mundo narrativo no es nueva (como tampoco lo es en el contexto de las tesis doctorales), sí nos permite manifestar y unir esfuerzos con el colectivo de personas interesadas en seguir dando difusión, auge y oportunidad a este tipo de prácticas.

Lejos de pretender denostar el rigor o protocolo académico en el ámbito de la investigación, la idea es apelar a esta necesidad de seguir aprendiendo desde la curiosidad, explorando aquello sobre lo que no hay todavía una ruta totalmente trazada y que, en frase atribuída a Machado (sea [en poema](#), o en la versión de [Serrat](#)): “se hace camino al andar”.

I. INTRODUCCIÓN

Desde inicios del siglo XXI, la presencia de las tecnologías digitales y sus efectos transformadores han sido temas recurrentes de investigación. Con el eventual posicionamiento, legitimación y popularización del internet, la prioridad y valor otorgados al desarrollo y masificación de la infraestructura tecnológica aumentaron significativamente para capitalizar el acceso, generación, uso y distribución de contenidos y servicios ahí disponibles. La aparición y eventual convergencia de medios a finales del siglo XX transformaron la manera de gestionar y distribuir información, particularmente en su última década y a lo largo del siglo XXI.

Conceptos como “sociedad del conocimiento” (Hornidge, 2011; UNESCO, 2003, 2005), “tecnologías” (Buckingham, 2003; Buckingham en Thomas, 2011; Dughera & Alfredo en Aparici & Martínez, 2021; Quiroz en Aparici, 2011), “medios” (Gitelman, 2006; Siapera, 2017) y “convergencia” (García Canclini⁴ 1997, 2003; Hoechsmann & Poyntz, 2012; Jenkins, 2006; Martín-Barbero⁵, 2017; Octubre, 2019) implicaron, para la mayoría de estos autores, la necesidad de considerar los distintos contextos donde se introducen, así como explorar sus posibles efectos y consecuencias, no solo económicas, sino socioculturales.

Los cambios en los modos de relacionarse entre personas, de consumir información, en las formas de leer, de producir y distribuir contenidos, han significado una transformación profunda del universo cultural (Octubre, 2019).

⁴ García Canclini (1997, 2003) y Martín-Barbero (2017) lo perciben desde un enfoque sociocultural más amplio con la denominación de “hibridaciones”. No obstante, pueden observarse algunas coincidencias con el término “convergencia”.

⁵ Martín-Barbero, describe una cultura tecnológica con elasticidad que permite a los jóvenes hibridar y convivir ingredientes de mundos culturales muy diversos (Martín-Barbero, 2017, p. 32). Su enfoque sociocultural visto desde América Latina, con aspiraciones descolonizantes, aborda aspectos particulares en los efectos culturales que merecen destacarse.

Sin embargo, entre las consecuencias derivadas de la expansión en el desarrollo e interacción con dispositivos para la gestión de información en formato digital, se popularizó un enfoque donde la sociedad se diferenciaba por generaciones. Aquellas que hubieran crecido en convivencia con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en décadas recientes, denominados “nativos digitales” (Prensky, 2010), contarían con más habilidades para explorar y descifrar de manera eficiente los ecosistemas de información y medios actuales que sus antecesores.

En respuesta a esta tendencia algunos trabajos (Buckingham, 2013; Gabelas, 2011; Morduchowicz, 2021a; Thomas, 2011; Octubre, 2019; White & Le Cornu, 2011), discutieron tales supuestos, argumentando que la mera habilidad en el manejo de dispositivos y software, si bien puede transformar hábitos y estilos culturales, no necesariamente equivale a que los usuarios sepan cómo interpretar o para qué ocupar la información que fluye y se transforma (o transforman) a su alrededor.

A la fecha, el contexto educativo en México se ha visto atrapado en las discusiones entre estos dos enfoques. Aunque desde la educación básica⁶ su política educativa se ha ocupado por incorporar reformas e iniciativas por escrito (UNAM⁷-IISUE⁸, 2016) que demuestren la integración de políticas internacionales centradas en consolidar la formación

⁶ La educación básica [en México] está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. En sus tres grados, en la educación preescolar se atiende a niños de tres a cinco años. El nivel primaria tiene seis grados. De acuerdo con los datos oficiales incorpora a niños de seis a 12 años. La conclusión de este nivel se acredita mediante un certificado oficial que constituye un requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La educación secundaria se imparte en tres grados. Da cobertura a jóvenes de 13 a 15 años. Su conclusión también se acredita mediante certificado oficial que es requisito imprescindible para ingresar a la educación media superior. De acuerdo con el artículo tercero de la Constitución y con la Ley General de Educación los tres niveles de educación son obligatorios, y por lo tanto, la cobertura tendría que ser universal. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012; s.p.).

⁷ Universidad Nacional Autónoma de México

⁸ Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación

de estudiantes hacia el desarrollo de habilidades y alfabetización digital (SEP⁹, 2019, 2020), en la práctica el panorama ha sido distinto.

Desde las reflexiones de algunos académicos (Buckingham, 2019; Jenkins, Kelley, Clinton, McWilliams, Pitts-Wiley, & Reilly, 2013; Knobel & Kalman, 2018; Martín-Barbero, 2017; Morduchowicz, 2008, 2021b; Octubre, 2019) y desde la experiencia propia, surge la inquietud del por qué tantas instituciones educativas (públicas y privadas) han mantenido las prácticas de formación lectora con textos impresos como único recurso didáctico, dejando de lado la exploración de prácticas, estilos y alternativas complementarias que los jóvenes estudiantes utilizan, generalmente fuera de las aulas, para aproximarse a distintos tipos de información y contenidos (no siempre reflexionados, cierto), que reconocen y aceptan como parte de su configuración sociocultural.

Una posible explicación de este fenómeno (manifiesto también en otros países) puede encontrarse en el trabajo de Sukovic (2017), quien observó que las formas de operación en instituciones académicas y de investigación han replicado modos tradicionales que refuerzan las formas establecidas de evaluación al desempeño y estatus institucional imperante, preparando a los estudiantes para el éxito académico tradicional, particularmente, aquel que es medido por evaluaciones externas.

No obstante, en el ámbito académico también se han identificado algunas iniciativas a niveles nacional e internacional orientadas a explorar con estudiantes jóvenes de zonas urbanas la incorporación de distintos medios, soportes y plataformas para enriquecer la experiencia de lectura tradicional, incentivando la expansión del desarrollo de habilidades básicas y complementarias que incidan no solo en la lectura, sino en la interpretación,

⁹ Secretaría de Educación Pública

reinterpretación, generación y distribución de contenidos a partir de una historia [Alonso & Murguía, 2020; Amador-Baquiro, 2018; Ferrarelli, 2015; Fleming, 2013; Jagoda, Bennett, & Sparrow, 2022; Lozza & Benedetto (comunicación personal, abril 19, 2022; julio 6, 2023); Lugo, 2016; Martos & Martos, 2012; Medina, 2020; Molas-Castells & Rodríguez-Illera, 2017; Munaro & Vieira, 2016; Solari, Ceibal, & UTEC, 2023; Soletic, Andreoli & Gladkoff, 2021; Sukovic, 2014; Zorrilla, 2019a, 2019b].

Estas experiencias muestran solo algunas de las distintas formas en las que se ha estado haciendo camino para el desarrollo de habilidades de navegación y gestión a través de distintas literacidades desde hace tiempo, desde distintos enfoques y posibilidades creativas. También, reflejan el interés creciente de la academia para que este tipo de exploraciones sigan realizándose y profundizándose en más países y contextos, con la intención de ampliar la visión respecto a las posibilidades y desafíos en la promoción de este tipo de prácticas.

Además, están las transformaciones adaptativas que requirieron las instituciones educativas (públicas y privadas) a causa de la pandemia de covid-19 del 2020 al 2023. Tener que cubrir necesidades con herramientas, prácticas y estrategias que permitieran el trabajo a distancia, potenciaron experiencias más recientes (Amarai, Correia, & Basilio, 2020; Brovotto & Lockhart, 2022; Cabañes & Benedetto en Aedo, 2022; González-Martínez, 2022; López-Pérez & Bobadilla-Pérez, 2023; Martínez, 2022; Pina, Mazur, Ellis, Rudnitsky, McGinnis-Cavanaugh, Ellis, Huff & Ford, 2023; Vértiz, 2022) reflejando la vigencia, pertinencia y potencial de la presente investigación para el contexto educativo.

En este trabajo se describen y reflexionan experiencias educativas durante un contexto educativo de excepción por distanciamiento físico obligatorio. Con la colaboración de dos instituciones educativas privadas, directivos, tutores y docentes, se trabajó con estudiantes

de segundo grado de nivel secundaria para promover prácticas de lectura participativa y de transliteracidad. La obra, previamente seleccionada como el centro de la experiencia para los participantes, consistió en una novela transmedia (conformada por un libro impreso con complementos narrativos dinámicos e interactivos en línea). Durante las experiencias, la exploración de la novela transmedia se intercaló con herramientas digitales en línea, estrategias, materiales *de andamiaje*¹⁰, y sesiones de retroalimentación. Lo anterior para promover que los participantes pudieran explorar un proceso de navegación, integración, remezcla, desarrollo y distribución de contenidos desde distintos medios y plataformas (de manera preferentemente colaborativa).

1.1. Planteamiento del problema

Durante el periodo de gobierno 2018-2024 (vigente en la fecha que se redactó este trabajo), el Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022¹¹ (SEP, 2022a) refería a la Estrategia Nacional de Lectura¹² (SEP, 2019) cuyo propósito general incluía fortalecer “el desarrollo de propuestas didácticas que fomenten la práctica lectora desde la concepción sociocultural.” (p. 38).

¹⁰ La preferencia por esta denominación es el carácter de la palabra “andamiaje”, como un soporte que les ayudara a incorporar elementos a su alcance con la intención de que pudieran impulsar su avance durante los procesos de asimilación de contenidos y prácticas de lectura participativa y transmedia.

¹¹ Apartado 8.1.6. “Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura” (pp. 116-118). El documento a detalle más reciente derivado de este plan, localizado en línea (con fecha 29 de diciembre del 2022), fue un “Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6”, con sello de agua en sus páginas que lo describen como documento de trabajo (SEP, 2022b).

Dado que las experiencias educativas para esta investigación se realizaron en los años 2020 y 2021 respectivamente, el plan de referencia utilizado (siendo el único disponible de manera pública entonces en el sitio oficial de la SEP), fue el correspondiente a la gestión anterior (2012-2018), denominado “Aprendizajes Clave para la Educación Integral: Plan y programas de estudio para la educación básica” (SEP, 2017). En la fecha que se redacta este trabajo, los servidores de la SEP dejaron de dar soporte a los repositorios que alojaban la versión del 2017, pero [una copia podía consultarse todavía](#) en el sitio “archive.org”.

¹² El documento retoma los conceptos: práctica lectora, literacidad y acto de leer, desde definiciones planteadas por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) y por Daniel Cassany (promotor del análisis de los procesos de lectura desde el enfoque sociocultural).

Sin embargo, sus apartados de diseño y desarrollo de estrategias didácticas se redactaron como procesos pendientes a concretar en tiempo futuro. Además, las líneas de trabajo y “acciones concretas” para atender los problemas identificados en su diagnóstico, quedaron solo como menciones de títulos para posibles seminarios y talleres¹³, sin mayores contenidos que aportaran a su planeación, desarrollo e implementación.

Considerando estos antecedentes, y el interés de la presente investigación por explorar prácticas que permitieran integrar la lectura combinada entre textos con distintos soportes y formatos (analógicos y digitales), se hizo una primera revisión de casos documentados en la literatura académica, con prácticas orientadas al contexto educativo (algunos ejemplos se verán más adelante en el apartado del estado de la cuestión).

Pocos, en aquel momento, promovían la interacción combinada entre tecnologías analógicas y digitales para fomentar una experiencia enriquecida de aprendizaje. Escasos también resultaron aquellos orientados a favorecer la lectura como una actividad colaborativa, donde las aportaciones en comunidad impulsaran un aprendizaje dinámico y diversificado desde la participación colectiva (referido en este trabajo como *lectura participativa*¹⁴).

Dado que, al momento de escribir este trabajo, siguen siendo exiguas y necesarias investigaciones que exploren prácticas de lectura participativa y transliteracidad en México considerando a jóvenes y mediadores desde un enfoque adaptable¹⁵, se propone una investigación que explore alternativas, procurando contribuir en algunas de las líneas de

¹³ Por ejemplo: “talleres de interacción con diversos tipos y soportes de textos para reconocer las diferentes formas y propósitos de la lectura” (SEP, 2019, p. 41)

¹⁴ Adaptación al español del autor a partir del concepto original en inglés presentado por Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley (2011): *reading in a participatory culture*

¹⁵ Específicamente, frente a escenarios educativos de excepción (como los experimentados durante la pandemia de covid-19)

atención ya identificadas por la Secretaría de Educación Pública, tanto en la Estrategia Nacional de Lectura¹⁶ (SEP, 2019) como en la Agenda Digital Educativa¹⁷ (SEP, 2020).

Tales alternativas proponen: reflexionar los posibles aportes y desafíos que brinden a estudiantes y mediadores de escuelas a nivel secundaria en zonas urbanas; documentar y analizar si las experiencias inciden o no en su interés por la lectura desde la escuela, si les permite aprovechar o sumar a sus habilidades desplazándose y creando entre una variedad de medios, herramientas y plataformas para aproximarse a una lectura diversificada y enriquecida con distintos tipos de textos.

Complementariamente, durante el transcurso de la presente investigación, dos sucesos globales (no previstos al inicio) incidieron en la ampliación de perspectivas a consecuencia de la incorporación de herramientas, recursos y plataformas digitales. El primero, centrado en temas de privacidad y manejo de datos de quienes han mediado su educación a distancia a través de tales herramientas, recursos y plataformas.

El segundo, en reflexión al impulso retomado en fechas recientes para legitimar herramientas que agilicen el entrenamiento de aprendizaje de máquinas alimentado por humanos [popularizado como *Inteligencia Artificial* (IA)] mediante distintas prácticas, alcanzando el contexto educativo. La incertidumbre respecto a sus posibles consecuencias adversas en los ámbitos de creación y originalidad de contenidos, plantea como relevante

¹⁶ Como en el “desarrollo de talleres de interacción con diversos tipos y soportes de textos para reconocer diferentes formas y propósitos de lectura” (p. 41).

¹⁷ Particularmente en los ejes rectores 2. “Construcción de una cultura digital en el SEN [Sistema Educativo Nacional]: alfabetización, inclusión y ciudadanía digitales” (p. 61), 3. Producción, difusión, acceso y uso social de recursos educativos digitales de enseñanza y de aprendizaje (p. 62), 5. “Investigación, desarrollo, innovación y creatividad digital educativa” (p. 64), y dentro de su apartado de conclusiones, con “actividades prácticas digitales de aprendizaje en grupo... desarrolladas directamente por los estudiantes, mediados por [Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales] TICCAD y moderadas por los docentes” (p. 70).

expandir la exploración de posibilidades que las prácticas de lectura participativa y transliteracidad aportarían ante este escenario emergente.

1.2. Pregunta general de investigación

¿Qué posibilidades y desafíos implica la implementación de experiencias educativas orientadas a promover prácticas de lectura participativa y de transliteracidad con jóvenes de nivel secundaria?

1.2.1. Preguntas subsidiarias

Pregunta subsidiaria de investigación 1

¿Qué consideraciones hay que tener durante el proceso de diseño de recursos y actividades para estas experiencias educativas?

Pregunta subsidiaria de investigación 2

¿Qué posibilidades brindan a los participantes las prácticas de lectura participativa y transliteracidad en el marco de experiencias educativas que incorporan herramientas tecnológicas?

Pregunta subsidiaria de investigación 3

¿Qué desafíos pueden encontrarse a lo largo de estas experiencias educativas y qué aportes podrían retomarse para investigaciones y/o implementaciones futuras?

Pregunta subsidiaria de investigación 4

¿Qué características e intereses conforman los perfiles de estudiantes participantes en estas experiencias educativas?

Pregunta subsidiaria de investigación 5

¿Qué perfiles del docente y/o del mediador son deseables para la implementación de estas experiencias educativas?

1.3. Objetivos

Objetivo de la investigación

Documentar y analizar experiencias educativas diseñadas para promover prácticas de lectura participativa y transliteracidad a partir de una novela transmedia, con muestras en dos instituciones educativas privadas de nivel secundaria en México.

Objetivo de las experiencias

Explorar recursos, actividades y sus iteraciones diseñadas a partir de una novela transmedia determinada, para promover prácticas de lectura participativa y transliteracidad.

1.3.1. Objetivos particulares

Objetivos particulares de la investigación

- Reportar las consideraciones de diseño en recursos y actividades durante las experiencias educativas en términos de:
 - Lectura participativa (implicaciones)
 - Prácticas de transliteracidad (interpretación)
 - Productos de la experiencia (análisis)
- Identificar algunas de las posibilidades que las prácticas de lectura participativa y transliteracidad dentro de experiencias educativas aportan a los participantes.
- Identificar y proponer alternativas a posibles desafíos que se encuentren a lo largo de estas experiencias educativas para beneficio en el desarrollo de investigaciones y/o implementaciones futuras.
- Identificar las características y perfiles de los participantes en este tipo de experiencias y la relación que ello guarda con los resultados obtenidos.
- Identificar las características deseables del docente y/o mediador para la implementación exitosa de este tipo de experiencias.

Objetivos particulares de las experiencias

Se espera que los participantes en las instituciones educativas:

- Exploren prácticas de la lectura participativa, tanto en formato tradicional como en narrativa transmedia.
- Diseñen, desarrollen y publiquen productos que reflejen a nivel personal y/o colaborativo, sus resultados de asimilación y apropiación de prácticas de lectura participativa y transliteracidad.
- Contribuyan con sus comentarios, críticas y observaciones para que el rediseño de recursos de andamiaje, actividades y acompañamiento en las experiencias atienda de mejor manera a sus intereses y necesidades en futuras iteraciones.

1.4 De los capítulos en este documento

Capítulo I. Este primer capítulo de introducción se ha dedicado a ubicar el contexto general que impulsa a esta investigación, desde dónde surge, las principales motivaciones para realizarla, preguntas y objetivos para atender a lo largo del trabajo.

Capítulo II. Dado que las experiencias educativas se construyen en torno a términos como la *cultura participativa* y la *transliteracidad*, cuya divulgación no es del todo generalizada aún, la intención en el Capítulo II es situarlos. Para ello, se presenta un panorama general de investigaciones a nivel global, pasando por los niveles regional de América Latina y nacional en México, desde ambientes más amplios y difundidos donde suelen encontrarse. La intención es mostrar que, independientemente de su nomenclatura, forman parte de fenómenos actuales, cotidianos y pertinentes de la realidad educativa contemporánea en transformación.

Para una visión más tangible de su incidencia, se hace referencia a distintos casos seleccionados que han promovido prácticas cercanas o dentro del círculo de la lectura

participativa y la transliteracidad, desarrollados para jóvenes desde un enfoque orientado a procesos de formación y educación.

Capítulo III. Ideas y reflexiones que influyeron a lo largo del trayecto en esta investigación. Estudios culturales, culturas híbridas, la concepción sociocultural, reflexiones en torno a la cultura del libro y la lectura, la perspectiva docente, el pensamiento crítico y autónomo, la educación crítica para los medios, literacidades, culturas juveniles, cultura participativa y pedagogía de la excepción son algunas. En un breve recorrido por todos estos matices, se abre también un espacio para dar a conocer ciertos conceptos de interés en distintas explicaciones a lo largo de la investigación.

Capítulo IV. El capítulo introduce al diseño basado en la investigación, que resultó el planteamiento base para el diseño de las experiencias de aprendizaje. Posteriormente ofrece una primera panorámica a los ambientes donde se realizaron las experiencias, datos generales de los participantes y aspectos adicionales a considerar en la investigación.

Capítulo V. Describe herramientas y métodos de acopio así como procedimientos, población y muestra, consideraciones y aspectos éticos del trabajo.

Capítulo VI. Es la primera de tres partes en las que se desglosan distintas temáticas en los resultados obtenidos. Se centra en una descripción y análisis de los estudiantes participantes que incluye testimonios y reflexiones particulares. Destaca la descripción a detalle del contexto experimentado en aquel tiempo y los efectos en el contexto educativo que incidieron en el diseño y desarrollo de las experiencias como resultado del distanciamiento físico obligatorio por la pandemia de covid-19 durante el periodo de las experiencias.

Capítulo VII. Esta segunda parte de resultados incluye una reflexión derivada del contraste entre las expectativas de trabajo sobre el diseño inicial, los desafíos y las

adaptaciones trabajadas a los contenidos y recursos a partir de las experiencias y retroalimentaciones obtenidas por estudiantes, docentes y autoridades de las instituciones. También se proponen perfiles para docentes y mediadores interesados en este tipo de experiencias. Adicionalmente, se analizan productos diseñados por el mediador y ejemplos representativos de los distintos productos que los estudiantes desarrollaron durante su exploración de la novela transmedia, dando cuenta de la diversidad, creatividad y originalidad en sus propuestas desde distintos espacios en línea. Dichos espacios les permitieron explorar y describir el mundo narrativo a través del tiempo con recursos multimedia, y hacer sus propias aportaciones originales inspiradas en los contenidos de la historia en la novela transmedia.

Capítulo VIII. Tercera y última parte en la entrega de resultados, aborda dos temáticas no consideradas al inicio de la investigación pero que, una vez identificadas resultaron de gran relevancia: Primero, la privacidad y seguridad de los usuarios que navegan en los espacios en línea usados en la experiencia educativa y su iteración (en nuestra investigación, abarcando a todos los participantes, tanto estudiantes como docentes y mediadores). En segundo lugar, se describe brevemente el auge en 2023 de la inteligencia artificial, algunas inquietudes que esto genera en el ámbito educativo, y se enuncian oportunidades que esto puede ofrecer a las exploraciones de lectura participativa y transliteracidad, para aportar un balance desde la facultad creadora del ser humano.

Capítulo IX. Presenta algunas de las conclusiones alcanzadas en todo el recorrido, reconoce algunas de las limitaciones encontradas en la investigación y ofrece recomendaciones para investigaciones futuras.

Como complemento, se incluye también un apartado de anexos listados a manera de directorio con recursos, productos y documentos obtenidos a lo largo de la investigación.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Transliteracidad y cultura participativa: un punto de partida

Todo desarrollo y transformación del conocimiento surge de un contexto determinado. Descrita en sus orígenes como una manifestación exploratoria experimental, con la llegada de la convergencia de medios¹⁸, el carácter emergente de la transliteracidad como concepto aplicado ha cobrado un mayor interés. Una variedad de áreas y disciplinas, continúan explorando los conceptos y atributos, todavía en expansión, que les confieren la posibilidad de atravesar e interactuar de manera dinámica entre distintos tipos de literacidades.

Este apartado presenta un recorrido general que rastrea, desde el contexto que estimuló la exploración de los conceptos en la academia (con énfasis en la transliteracidad), hasta ejemplos de casos con implementaciones recientes en ámbitos educativos. Por otra parte, aborda también el sentido que la participación como cultura y actividad social ha tomado en el contexto educativo, particularmente con miras a la consolidación de una ciudadanía que se desarrolla en un contexto digital.

La diversidad en propuestas encontradas durante la búsqueda resultó tal, que no habría sido posible incluirlas a todas en este espacio. El carácter de los casos presentados en este apartado es una muestra ilustrativa interesado en incluir, también, representaciones de América Latina y México. Si el lector tuviera interés por conocer más ejemplos internacionales de la segunda década del Siglo XXI, puede consultar también los documentados en una investigación previa realizada por el autor ([Hernández-Levi, 2018](#)), titulada “Lo transmedia: de la narrativa a la literacidad, un concepto en transformación”.

¹⁸ Que estimuló la diversificación y la necesidad de especialización en habilidades orientadas a distintas formas de leer, generar y circular información, sentidos y significados.

2.2. Contexto internacional: un ambiente propicio con necesidades

Durante la revisión de literatura, la transliteracidad y a la cultura participativa aparecen insertos en temas más amplios y con mayor divulgación como: tecnologías de la información y comunicación (TIC), políticas digitales, alfabetización mediática e informacional y ciudadanía digital. Por ello, no es de extrañarse que las investigaciones de carácter internacional, regional (en América Latina) y nacional (en México), referidas a continuación se hayan desarrollado alrededor de estos grandes temas más visibles y difundidos.

Entre los estudios con cobertura internacional, el primero, de carácter diagnóstico, identificó algunas condiciones, habilidades, desafíos y oportunidades de jóvenes que interactúan en ambientes mediados por TIC. Del segundo estudio, sus consideraciones del contexto contemporáneo son citadas para enmarcar las competencias de literacidad deseables en una ciudadanía medida por distintas vías, soportes y plataformas de comunicación e información.

Para complementar, se incluye un reporte de políticas digitales en educación en países de América Latina, donde se incluye a México y por último, el documento que desde 2019 indicó los lineamientos iniciales del gobierno de México, para promover una transformación digital de la educación.

2.2.1. *Youth Skills*, iniciativas internacionales y efectos documentados

En 2020, con financiamiento del programa *Horizon 2020* de la Unión Europea para el fomento a la investigación y la innovación, la *London School of Economics and Political Science*, de Inglaterra, presentó una revisión sistemática de literatura como parte de un proyecto denominado “*ySKILLS*” o *Youth Skills* (Habilidades de Jóvenes), a cargo de Haddon, Cino, Doyle, Livingstone, Mascheroni, & Stoilova (2020), centrada en

investigaciones alrededor del mundo relacionadas con habilidades digitales de infancias y juventudes.

La investigación estableció preguntas que fueron contrastadas y agrupadas entre distintos estudios considerados, con la intención de: ampliar el conocimiento sobre la diversidad de estrategias para medir las habilidades, desarrollar un modelo prospectivo basado en experiencias del impacto de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y, habilidades digitales para el bienestar cognitivo, físico, psicológico y social.

De los aportes vinculables con los procesos de cultura participativa y transliteracidad está la agrupación que hace entre distintas tipificaciones de habilidades digitales: habilidades informacionales (búsqueda, uso y evaluación de la información), habilidades de interacción social (comunicación), habilidades de creación de contenidos (actividades en medios sociales, diseño y edición), habilidades de programación y habilidades éticas o de seguridad en línea.

En lo general, el estudio destacó que: las habilidades digitales de los jóvenes tienden a mejorar con el avance de la edad; el desempeño académico, las actitudes positivas hacia las TIC y la motivación hacia el aprendizaje inciden favorablemente en las habilidades digitales; la mediación restrictiva en el uso de TIC afecta negativamente el desarrollo de las habilidades digitales de jóvenes; la disponibilidad de TIC en instituciones educativas favorece el desempeño en habilidades digitales de los jóvenes, y que existe una relación entre las habilidades digitales y el involucramiento cívico (en línea y presencial) de los jóvenes.

Los hallazgos en este estudio manifiestan una tendencia en los discursos y ámbitos investigados a favorecer la integración de TIC. Los distintos espacios que constituyen la vida sociocultural de los jóvenes, plantean oportunidades y necesidades para desarrollar sus

habilidades en entornos y con textos multimodales (dependientes de varios factores para su consolidación), además de posibilitarles espacios y vías de participación activa (presencial o en línea), a través de su posicionamiento e involucramiento cívico.

No obstante, frente a los aportes anteriores, están también las limitaciones (reconocidas por el grupo de investigadores) en sus criterios de inclusión. Dado que solo consideraron reportes de investigación redactados en idioma inglés, el impacto redujo la presencia de investigaciones en América Latina e invisibilizó posibles investigaciones de México al respecto .

Figura 1.

Países y número de estudios considerados en el análisis de “ySKILLS” (2020)



Los países en gris no reflejaron investigaciones que cumplieran los criterios de inclusión del estudio. Copyright 2020 por Haddon, Cino, Doyle, Livingstone, Mascheroni, & Stoilova; Unión Europea & London School of Economics and Political Science

Destacar esta situación es importante, por la influencia que los resultados reportados suelen tener en iniciativas y toma de decisiones para implementar dentro de políticas educativas internacionales (incluyendo las de aquellos países no considerados).

2.2.2. Alfabetización mediática e informacional

En 2023, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), presentó su versión en español del “Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes”, identificando como punto de partida un contexto de intersección, convergencia y producción mediada por tecnologías:

La intersección de los medios de comunicación y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y la convergencia de contenidos y sistemas hace que las personas vivan cada vez más en un mundo intermediado [...] donde la comunicación persona a persona y la transmisión de contenidos se produce cada vez más a través de plataformas tecnológicas. (UNESCO, 2023, pp. 65)

Y las necesidades ciudadanas, derivadas de vivir en un contexto de tales características:

En conjunto, el número de emisoras de televisión y radio, los periódicos, los teléfonos móviles, el acceso y el uso de Internet, los libros, las bibliotecas, las vallas publicitarias y los videojuegos determinan gran parte de lo que aprendemos sobre nosotros mismos, nuestro país, nuestras culturas y el mundo que nos rodea. [...] la ciudadanía debe entender [...] cómo interpretar los mensajes que reciben, crean y comparten. Igualmente, para que el ecosistema refuerce la creatividad digital y el emprendimiento [...] las personas también deben comprender cómo identificar oportunidades para el emprendimiento en este ámbito y comprender los beneficios de la intersección del pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración para el cambio social. (*Ídem*, pp. 67-68)

Las consideraciones anteriores, refuerzan el valor presente en los conceptos que integran esta investigación y que, más adelante, se verán a detalle.

2.2.3. Políticas digitales en educación en América Latina

Comisionado por la Oficina para América Latina y el Caribe del Instituto Internacional de Planeamiento a la Educación (IIPe) de la UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) este reporte (Soletic & Kelley, 2022), incorpora experiencias en seis países en América Latina¹⁹ durante el bienio 2020-2021²⁰.

Su trascendencia en los ámbitos de cultura participativa y transliteracidad, se refleja en los aprendizajes documentados a nivel regional resultantes de procesos educativos (emergentes, remediales y flexibles) para dar continuidad a las necesidades educativas durante la pandemia: “La virtualización de la enseñanza condujo, sin dudas, al aumento del volumen de la experimentación pedagógica, favorecida por la priorización curricular, la atención a la diversidad de situaciones y la flexibilización de los formatos de la evaluación.” (Soletic & Kelley, 2022, p. 51)

Las autoras refieren también del desarrollo de una “ecología multimedial” (con medios digitales, audiovisuales y analógicos) para abordar la diversidad social y sociocultural. Esto es, que si bien reconocieron una variación en la eficacia de cada estrategia derivada de los factores contextuales²¹, sus hallazgos demostraron que las soluciones con opciones de medios, sistemas de distribución de los contenidos y,

¹⁹ Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Uruguay

²⁰ Periodo que coincide con la pandemia mundial de covid-19, y con las fechas de trabajo de campo para la realización de la presente investigación doctoral.

²¹ Acceso a infraestructura y servicios para el trabajo a distancia, experiencia docente, cultura escolar, así como la relevancia, calidad e interactividad de contenidos.

particularmente, disponibilidad para adaptarse en función de las condiciones y circunstancias de cada situación, obtuvieron mejores resultados.

2.2.4. Agenda digital educativa en México

Con aportaciones de varias instituciones educativas públicas de México, academias, consejos y algunas empresas privadas (entre ellas Microsoft), se desarrolló la Agenda Digital Educativa²² (SEP, 2020), concebida como un proyecto de coinversión inter e intrainstitucional del gobierno federal, y un instrumento para integrar y planificar las políticas públicas relacionadas con “tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales” (TICCAD). Presenta los siguientes ejes rectores:

²² En su estructura, consideraciones y lineamientos, la agenda refleja apego a recomendaciones de organismos internacionales como la IIPE UNESCO y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Figura 2.

Ejes rectores de la Agenda Digital Educativa 2020 de México (SEP, 2020)



Las siglas SEN corresponden al “Sistema Educativo Nacional”. Copyright 2020 por Secretaría de Educación Pública.

Dentro de estos ejes rectores de prácticas asociadas a lectura participativa y transliteracidad encuentran lugar, además de oportunidades de desarrollo en los ejes rectores 2., 3. y 5. En lo particular, las conclusiones de la agenda contemplan ya una

educación híbrida, donde se combinan distintas modalidades escolares y convergen espacios escolares tradicionales físicos con los virtuales. (SEP, 2020, p. 70)

Los casos anteriores son una muestra del interés global, regional (en América Latina) y nacional, por documentar los efectos de condiciones y estrategias para: aprovechar recursos en distintos medios y plataformas desde el enfoque educativo; desarrollar habilidades de carácter social y cultural (comunidad, cultura e identidad social); explorar ámbitos de participación, desplazamiento, distribución y producción entre distintos formatos y soportes analógicos y/o digitales en el ámbito formativo.

A continuación, se incursiona en algunos momentos que han aportado a la construcción y desarrollo de la transliteracidad y la cultura participativa como conceptos, para afianzar la relevancia y potencial de los estudios antes referidos.

2.3. Percepciones de la transliteracidad y la cultura participativa desde la literatura académica

El presente apartado describe primero, y comenta después, una trayectoria en el tratamiento académico de la transliteracidad y la cultura participativa desde distintas áreas, con énfasis en un enfoque social y, donde ha sido posible, hacia el contexto de la educación. Para esto, se presenta una selección de antecedentes históricos vinculados al desarrollo de cada concepto y casos específicos analizados desde la academia. La idea es ilustrar aspectos que han sido explorados y brechas detectadas como oportunidades, para contribuir en la presente investigación.

2.3.1. Transliteracidad, referencia histórica del concepto

2.3.1.1. El origen

En un rastreo histórico detallado Hovious²³ (2018) determina, a partir de investigaciones de Kaufmann²⁴ (1994), Tomasula²⁵ (2015) y Wolfshohl²⁶ (1989), que el primer uso de la palabra transliteracidad (*transliteracy*) puede atribuirse al novelista estadounidense William Gass²⁷, quien utilizó el término para describir la naturaleza de sus libros. Gass experimentaba con la tipografía para acomodar imágenes y texto de forma innovadora en un esfuerzo por redirigir el enfoque de sus lectores hacia la significancia de la narrativa como un todo²⁸. El concepto de transliteracidad de Gass era descrito como una convergencia de arte, texto y literatura que requería el acto de lectura más allá del texto. Si bien esta conceptualización temprana del concepto de transliteracidad se centraba en múltiples modalidades de impresión, Hovious lo considera significativo porque refleja una comprensión de la base semiótica de la literacidad multimodal.

²³ Amanda Hovious es una bibliotecaria y diseñadora instruccional estadounidense con experiencia tanto en bibliotecas académicas como públicas. Sus principales áreas de especialización son el aprendizaje basado en juegos y la narrativa transmedia como herramientas de aprendizaje digital para desarrollar literacidades múltiples. También está involucrada con el equipo de *Inanimate Alice*, proyecto de narrativa transmedia.

²⁴ Michael E. Kaufmann es profesor asociado en la universidad estadounidense de Purdue, Fort Wayne. Se especializa en la literatura estadounidense del siglo veinte, literatura moderna británica y cine.

²⁵ Steve Tomasula es un escritor estadounidense destacado en su estilo que incorpora formas narrativas variadas, desde libros de historietas, relatos de viajes, periodismo o código hasta películas de acción de Hong Kong o informes científicos. Sus escritos a menudo cruzan los géneros visuales, así como los géneros escritos, y se basan en la ciencia y las artes para abordar temas de cómo representamos lo que creemos saber y cómo estas representaciones dan forma a nuestras vidas.

²⁶ Clarence Wolfshohl es Doctor en la en Lengua y Literatura por parte de la Universidad estadounidense de Nuevo México, y profesor emérito de la Universidad William Woods. Su actividad principal es como escritor de poesía y ficción creativa.

²⁷ Escritor estadounidense destacado por su experimentación con dispositivos estilísticos. Consideraba a cada una de sus obras como “construcciones experimentales” donde trabajaba con innovaciones de estilo. Fue profesor de filosofía en la Universidad de Purdue (Indiana), y la Universidad Washington (Missouri).

²⁸ Aunque Hovious no lo especifica, el título que atiende a estas características es *Willie Masters' Lonesome Wife*, producido en 1968 y publicado en 1971.

2.3.1.2. Abordajes iniciales desde la academia

Posterior al hallazgo reportado por Hovious (2018), algunos autores de la literatura revisada (Frau-Meigs²⁹, 2012; Liquète³⁰, 2012; Stornaiuolo³¹, Smith³² & Phillips³³, 2017; Sukovic³⁴, 2016; Walwema³⁵, 2018) coinciden en identificar el año 2005 cuando el concepto de *transliteracidad* se establece como objeto de estudio para la academia dentro del “Proyecto de Transliteracidades” (*Transliteracies Project*) de Alan Liu³⁶ y colaboradores, como parte de una serie de estudios enfocados a la investigación de innovación en la lectura en línea, desde la perspectiva de las ciencias computacionales, las ciencias sociales, las humanidades (incluyendo la historia del campo del libro), y el arte en los nuevos medios.

²⁹ Divina Frau-Meigs trabaja en el Departamento del Mundo Anglófono, en la Universidad de la Nueva Sorbona, Francia. Su labor se centra en la investigación social cuantitativa, investigación social cualitativa, ciencias de la comunicación y la información y literacidad mediática y de la información.

³⁰ Vincent Liquète es profesor de Ciencias de la Información y la Comunicación e investigador en el Instituto de Ciencias Cognitivas en Burdeos 2, Francia.

³¹ Amy Stornaiuolo tiene un doctorado en lenguaje, alfabetización y cultura de la Universidad de California. Su investigación examina las prácticas de composición multimodal de los adolescentes, el uso de las tecnologías digitales por parte de los docentes y las relaciones cambiantes entre los autores y las audiencias en espacios en línea y en red.

³² Anna Smith es profesora asistente en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Illinois. Sus intereses de investigación se relacionan con el desarrollo de la escritura, las transliteracidades, ecologías de nuevos aprendizajes y metodologías.

³³ Los intereses de investigación de Nathan Phillips (profesor estadounidense de la Universidad de Illinois en Chicago), incluyen las literacidades de los adolescentes; aprender a través de contextos; alfabetizaciones nuevas / digitales; conexiones entre geografía, literacidad y aprendizaje; medios utilizados por jóvenes; multimodalidad literatura para jóvenes; educación inglesa y métodos cualitativos.

³⁴ Suzana Sukovic es bibliotecaria, investigadora, y educadora con experiencia en la industria de la información, principalmente en el sector académico australiano. Ha trabajado en aplicaciones de la tecnología a la investigación de tecnología, la enseñanza y el aprendizaje. Su tesis doctoral explora los roles de textos electrónicos en proyectos de investigación en las humanidades. Sus principales líneas de investigación se centran en la transliteracidad (*transliteracy*), creación del aprendizaje y el conocimiento e innovación bibliotecaria.

³⁵ Josephine Walwema es profesora asociada de la Universidad de Oakland en Estados Unidos. Sus intereses de investigación y enseñanza incluyen la comunicación técnica, profesional y empresarial; comunicación técnica intercultural; retórica y comunicación científica y temas de justicia social.

³⁶ Alan Liu es profesor en el Departamento de Inglés de la Universidad de California, Santa Bárbara (UCSB), y miembro de la facultad afiliada del programa de postgrado en Artes y Tecnología de los Medios de UCSB. Las iniciativas o proyectos digitales que ha liderado incluyen *Transliteracidades: Investigación en las prácticas tecnológicas, sociales y culturales de la lectura en línea*, un grupo de investigación colaborativa de varios campus de la Universidad de California.

Más adelante, la investigadora británica de la Universidad De Montfort, Inglaterra, Sue Thomas³⁷, realizaría un viaje a la Universidad de California para conocer el proyecto del Dr. Liu. Como resultado de su visita, a su regreso a Inglaterra y en conjunto con otros colaboradores, fundó el grupo de “Producción e Investigación en Transliteracidad” (*Production and Research in Transliteracy*) en el “Instituto de Tecnologías Creativas” (*Institute of Creative Technologies*).

En 2007 Sue Thomas y colaboradores presentaron el artículo titulado “Transliteracidad: Cruzando brechas” (*Transliteracy: Crossing divides*), donde aparece la primera descripción a detalle del concepto de transliteracidad como la habilidad de leer, escribir e interactuar a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios desde lenguaje de señas y oralidad, pasando por la escritura, prensa, televisión, radio y cine, hasta las redes sociales digitales y abre el debate con ejemplos de la historia, oralidad, filosofía, literatura y etnografía³⁸ (Thomas, Joseph , Laccetti , Mason , Mills , Perril & Pullinger, 2007). :

...the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks and opens the debate with examples from history, orality, philosophy, literature, and ethnography (Thomas, Joseph, Laccetti, Mason, Mills, Perril & Pullinger, 2007, p. 1).

³⁷ Sue Thomas es escritora y profesora de Nuevos Medios, fundadora del trAce Online Writing Centre en 1995 y, con Kate Pullinger, el Master en línea en Escritura Creativa y Nuevos Medios en 2006.

³⁸ Traducción del original en inglés al español por el autor de la tesis.

Ipri³⁹ (2010), interpreta la definición de Thomas y colaboradores como el interés por mapear significados a través de distintos medios, en lugar de desarrollar literacidades particulares para varios medios. En otras palabras, a decir de Ipri, no se trata de aprender literacidad escrita, literacidad visual y literacidad digital separadas entre sí, sino de las interacciones manifiestas entre estas literacidades.

Dicho lo anterior, para fines de esta investigación se considera entre los conceptos principales el enfoque de la propuesta de Thomas y colaboradores, dado su carácter conciliatorio e incluyente de medios y literacidades, pasadas y presentes, como aportación sustantiva en la generación de sentido del concepto de transliteracidad en el contexto educativo.

2.3.1.3. Transliteracidad considerada desde la UNESCO

Entre los primeros esfuerzos internacionales por reconocer e incorporar en la discusión el concepto de transliteracidad, está el reporte de la *World Summit on the Information Society* (WSIS) de 2013, publicado por la UNESCO (2013). En su experiencia, Lee⁴⁰ (Lee, Lau, Carbo, & Gendina, 2013) incluye a la transliteracidad entre los conceptos compuestos que considera novedosos en la exploración de la literacidad y las competencias requeridas por ciudadanos, comunidades y naciones para participar en futuras sociedades del conocimiento, orientadas a la implementación de líneas de acción vinculadas con el acceso a la información y conocimiento, y los medios. Por su parte, Carbo⁴¹ (Lee, Lau,

³⁹ Thomas Ipri es jefe de Artes, Humanidades y Medios de Comunicación de las Bibliotecas de la Universidad de Temple en Filadelfia, Estados Unidos.

⁴⁰ Alice Y. L. Lee es doctora en estudios educativos por parte de la Universidad de *British Columbia*, en Canadá. Profesora asociada del Departamento de Periodismo de la Universidad Bautista de Periodismo en Hong Kong, desde el 2000 ha participado en la promoción de la educación para los medios en Hong Kong y China continental.

⁴¹ Toni Carbo, es profesora de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Información de la Universidad de Drexel, Profesora Emérita y ex decana de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Pittsburgh, en Estados Unidos.

Carbo, & Gendina, 2013), reflexiona las posibilidades de que la transliteracidad pueda hacer las veces de un concepto más amplio⁴² (a “*bigger umbrella*”), para integrar las distintas competencias requeridas en la sociedad del conocimiento, esto es, como un concepto integrador, un enfoque contrastante con la tendencia a promover diversidad y especializaciones que fragmentan el estudio de la literacidad en diversos tipos.

2.3.1.4. La exploración y construcción del concepto de transliteracidad: práctica sobre teoría

Durante la revisión de literatura, se encontró una variedad de trabajos redactados con miras a participar en la discusión en torno a la construcción del concepto de transliteracidad. No obstante, en su mayoría, las reflexiones versaban sobre la discusión de trabajos teóricos previos.

Tales resultan los casos de: Hovious (2018), quien propone una comprensión socio-contextual de la transliteracidad, Frau-Meigs (2012), quien dedica un artículo a construir la noción de transliteracidad como un medio para aprovechar ventajas potenciales y mitigar los riesgos de la denominada «sociedad de la información», y Stornaiuolo, Smith & Phillips (2017), quienes plantean el manejo del concepto en plural (*transliteracidades*), describiendo el desarrollo de un marco teórico para operar en el contexto de un mundo conectado.

Esto no significa que dicho enfoque resulte estéril pero, dado que el interés de esta investigación versa sobre una propuesta de experiencia, hasta el momento se han priorizado casos de investigación empírica cuyas reflexiones derivan del trabajo directo en espacios

⁴² Traducción del original en inglés al español por el autor de la tesis.

(ambientes) y con personas (participantes) en dinámicas que permitieron la exploración del fenómeno y la presentación de constructos a partir de su propia práctica.

Para algunos de los casos que veremos a continuación (Grandío-Pérez, 2015; Scolari y colaboradores 2018a, 2018b; Sukovic, 2016), se retoman contenidos ya reportados por Hernández-Levi (2018).

Teniendo presente la continuidad en las aportaciones que incorporen trabajos recientes de América Latina, se retoman también contenidos que forman parte de la colaboración del autor en el libro “Innovaciones transmedia en la Educación: Miradas desde Colombia y México” [Hernández-Levi & Zorrilla, en Alzate, Orozco, & Zorrilla (Comps.), en prensa, pp. 14-36].

El interés por retomarlos para los fines de este apartado radica en las aportaciones que dichos casos hacen para ilustrar experiencias que se han estado desarrollando y documentando desde distintos países y áreas de investigación para explorar la transliteracidad en el contexto educativo.

2.3.1.4.1. El caso de *iTell*

La investigadora serbia radicada en Australia, Suzana Sukovic (2016), retomó la propuesta de Thomas *et al.* (2007), contrastándola con un análisis del escenario educativo en Australia. De esta forma, y abrevando en una investigación previa que vinculaba la transliteracidad con la narrativa digital (Sukovic, 2014), desarrolló una propuesta propia, enfocada en el aprendizaje y la incorporación de la transliteracidad en el currículo educativo.

Sukovic desarrolló el proyecto de experiencia *iTell* en Australia, con miras a analizar y fomentar los procesos de transliteracidad (Sukovic, 2014). Hay dos conceptos en particular que inspiran a esta investigadora en su trabajo. El primero es el de

“multiliteracidades” (*multiliteracies*) que, de acuerdo con la autora, surge de una reunión del New London Group en 1996 para integrar dos argumentos importantes respecto al orden cultural, institucional y global emergente: la multiplicidad de canales y medios de comunicación y la creciente importancia de la diversidad cultural y lingüística. De acuerdo con Sukovic, en 1998 Tyner, a quien cita en su trabajo, reconoce que el concepto de multiliteracidades obtuvo cierta relevancia en educación al relacionarse con la teoría de las inteligencias múltiples, un concepto bien difundido en el contexto educativo⁴³. El segundo concepto que Sukovic toma de sus antecesores es el planteado por Thomas *et al.*: La transliteracidad trata del cambio de énfasis del monólogo estático al diálogo dinámico sugerido por narrativas participativas; las prácticas y políticas de colaboración ... y la existencia de una "creatividad grupal" o "inteligencia"⁴⁴ (Thomas, Joseph, Laccetti, Mason, Mills, Perril & Pullinger, 2007): “Transliteracy is about the shift in emphasis from static monologue to dynamic dialogue suggested by participatory narratives; the practices and politics of collaboration ... and the existence of a ‘group creativity’ or ‘intelligence’” (Thomas, Joseph, Laccetti, Mason, Mills, Perril & Pullinger, 2007, s.p.).

iTell consistió en el desarrollo de historias digitales basadas en una tarea de lectura creativa y una investigación sobre la transliteracidad y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje en el entorno de la escuela secundaria. Los objetivos del proyecto fueron:

⁴³ Sin embargo, en un trabajo posterior Sukovic (2016), retoma la cita de Tyner a mayor profundidad para advertir que la conexión entre la multiliteracidad y las inteligencias múltiples de Gardner podría implicar un problema de sobreesimplificación para ambos. Según Tyner (1998) el riesgo radica en que, en lugar de que los profesores se orienten a la formación de estudiantes que aumenten sus habilidades y estilos de aprendizaje (considerando también las distintas literacidades), terminen estimulando sólo habilidades y estilos con los que los estudiantes encuentren afinidad.

⁴⁴ Traducción del original en inglés al español por el autor de la tesis.

- Promover el involucramiento de los estudiantes con diversos textos orales, escritos, ficticios y no ficticios en una variedad de géneros y formatos de medios
- Promover la transliteracidad
- Contribuir al aprendizaje individual
- Promover un ambiente de aprendizaje investigativo y creativo
- Evaluar críticamente el impacto del proyecto

Los resultados de Sukovic en la implementación de *iTell* mostraron que era posible incidir positivamente con los estudiantes en tres áreas:

- El involucramiento de los estudiantes con el aprendizaje
- El desarrollo de habilidades de transliteracidad
- Logros posteriores al evento (empoderamiento resultado de los alcances registrados, orgullo por los productos realizados y confianza en las habilidades desarrolladas)

2.3.1.4.2. El caso de las habilidades en la transliteracidad

En Francia, a partir de sus experiencias en tres proyectos diferentes, a saber:

LIMIN-R (*Littératies: médias, information, numérique*⁴⁵, 2010-20122), Trans.I.

(*Translittératie Informationnelle*⁴⁶, 2012-2013) y GCCPA (*Gestion de la Connaissance*

*dans des Contextes Professionnels d'Apprentissage*⁴⁷, 2012-2014), Liquète⁴⁸ (2012) redactó

un artículo donde reflexiona respecto a la postura del investigador hacia la transliteracidad.

⁴⁵ Alfabetizaciones: medios, información, digital (traducido por el autor de la tesis)

⁴⁶ Transliteracidad informacional (traducido por el autor de la tesis)

⁴⁷ Gestión del conocimiento en contextos de aprendizaje profesional (traducido por el autor de la tesis)

⁴⁸ Vincent Liquète es profesor asociado en la Universidad de Bordeaux, en Francia. Se desempeña en la disciplina de Ciencias de la Información y la Comunicación. Entre sus líneas de investigación se encuentran la cultura de la información y la literacidad informacional.

Define el concepto como: identificar habilidades y destrezas comunes a tres áreas de información-comunicación: educación en los medios de comunicación, computación (refiriéndose al tema de la programación, visualizaciones y lectura en pantallas) y aprender de la información-documentación (trabajo en documentos, formularios y análisis de contenido documental, evaluación de la información, etc.)⁴⁹. (Liquète, 2012):

...identify skills and abilities common to three areas of information-communication: education in the mass media, computation (referring to the issue of programming, displays, and reading on screens) and learning from information-documentation (work on documents, forms and analysis of documentary content, assessment information, etc.). (Liquète, 2012, p. 2)

Respecto al uso prefijo *trans-*, Liquète lo asocia a tres ideas principales:

2. "transversalidad" de los enfoques y habilidades en juego, lo que implica examinar un conjunto de habilidades y destrezas comunes en todos los contextos de medios y técnicas observadas;
3. transformar las situaciones y el contenido de la información mediante las prácticas y procedimientos emprendidos por los propios interesados
4. "transición en el tiempo": los individuos comienzan su trabajo sobre la información mediante una fase de intercambio colectivo y comparando ideas. Luego pasan a una fase más personal de reflexión, producción de escritura y posesión.

⁴⁹ Traducción del original en inglés al español por el autor de la tesis.

Liquète caracteriza también el enfoque de la transliteracidad como una forma de resistencia frente al canon de documentación y estándares de bibliotecas (que considera muy arraigados todavía). Finalmente, propone ocho que considera “meta-habilidades” (MS por sus siglas en inglés) de transliteracidad para su uso en educación y entrenamiento vocacional futuro:

MS1: Comprensión de la información. - Donde el participante es capaz de recibir distintos tipos de sistemas de información, sopesarlos, identificar su valor y reaccionar asertivamente hacia estos.

MS2: Conocimiento de la información. – Contar con el vocabulario de expresión y representaciones asociadas, considerando que los medios, aparatos técnicos, y herramientas para procesar la información no son concebidos de la misma manera entre individuos.

MS3: Aplicaciones de la información. – Ser capaz de utilizar de manera efectiva y eficiente las principales herramientas técnicas para atender una necesidad o desempeñar alguna tarea.

MS4: Potencial informativo. – Habilidad para evaluar el potencial informativo del entorno dado que, generalmente, los individuos dan por hecho el potencial de un sistema en lugar de evaluarlo.

MS5: De acción. – Adoptar procedimientos para procesar contenido personal que permita un uso posterior en situaciones profesionales o de aprendizaje.

MS6: Diversidad. – Poder apartarse de formas sistemáticas y mecánicas de recibir información mediante técnicas distintas que resulten flexibles y no repetitivas.

MS7: Las tecnologías y dispositivos tecnológicos demandan cada vez más pistas físicas, sensoriales y hápticas (relacionadas con el tacto).

MS8: Antropocéntrica, en el sentido de evaluar cómo identificar y caracterizar los estilos cognitivos propios y el nivel de dependencia de medios y tecnologías.

2.3.1.4.3. El caso de las transliteracidades desde la perspectiva de la multiculturalidad

Walwema (2018) recupera el enfoque de Stornaiuolo *et al.* (2017), y lo introduce al contexto de comunicación profesional intercultural. Como docente de nivel superior, Walwema se interesaba por una forma de incorporar la comunicación intercultural como un tema que asumiera la diferenciación en prácticas comunicativas entre culturas, comunidades y sociedades, diferencias lo suficientemente significativas como para garantizar un análisis. Para Walwema, comprender otras culturas nos habilita para transformarnos en comunicadores técnicos y profesionales efectivos. Sin embargo, el estudio de las culturas, en contraste con la retórica occidental, corre el riesgo de sesgarse, dado que los estudiantes evalúan las prácticas retóricas globales contrastándolas a partir de su propia retórica occidental, promoviendo así la reducción de las otras culturas. Otro punto que Walwema detectó, es que, en contraste con la tradición en la enseñanza, cuando se investiga desde un enfoque cultural, el lenguaje y la gramática no equivalen a un gran conocimiento cultural. Muchos más elementos, adicionales al idioma, constituyen la cultura. Realizada esta reflexión, Walwema consideró que las transliteracidades podrían ser la manera de reflexionar el estudio a partir de incluir artefactos culturales como símbolos de significado para interrogar una cultura. Dicho enfoque permitiría ampliar los recursos del curso, no permaneciendo solo en la dimensión de los textos académicos sino también, en la forma de artefactos más accesibles en formato digital. Dichos artefactos,

permitirían materializar las prácticas comunicativas de la gente a través de palabras, sonidos, imágenes, gestos y hasta modos espaciales de representación. Como resultado de su práctica académica durante dos años, Walwelma encontró que las transliteracidades en la comunicación profesional intercultural motivaron a los estudiantes hacia una comprensión más inmersiva y empática de culturas distintas a la suya, dejando atrás el modelo reduccionista que provocaba el contraste con su propia cultura occidental.

2.3.1.5. Discusión: El concepto de transliteracidad desde la diversidad, los enfoques anglosajón y europeo

En Europa, investigadores franceses como Frau-Meigs (2012) & Liquète (2012) han reflexionado en torno al concepto de transliteracidad (*translittératie*) desde un enfoque particular. Para ambos resulta clara la distinción entre la aproximación anglosajona al concepto de transliteracidad y la perspectiva francófona. Mientras que en el mundo anglófono (países como Estados Unidos, Inglaterra y Australia), la transliteracidad se desarrolló lejos del universo de las bibliotecas, medios y hojas de cálculo, en Francia el significado de transliteracidad cambió para poder obtener sentido de la convergencia de medios, la información y las literacidades computacionales. Utilizar transliteracidad como concepto amplio, desde el enfoque en inglés, es una estrategia operativa dado que su polisemia facilita encapsular nociones que no siempre se conciben juntas, pero que pueden cohabitar de formas significativas para reconectar el campo fragmentado de análisis. El desafío actual que enfrentan es conectar con la investigación quienes ejecutan las prácticas en su cotidianidad, esto es, transferir las nociones de investigación y conceptos, hacia las prácticas en el campo que pudieran parecer como conocimiento auto-enseñado o auto-adquirido.

2.3.1.6. Casos afines a la transliteracidad: alfabetización transmedia

2.3.1.6.1. Dimensiones e indicadores para valorar la alfabetización transmedia

(España)

En España, María del Mar Grandío-Pérez⁵⁰ plantea el concepto de alfabetización transmedia⁵¹ como:

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

El enfoque de su propuesta lo plantea hacia la audiencia considerándole como principal actor en un proceso comunicativo. Desde este contexto, desarrolla una tabla con dimensiones e indicadores. Precisa que todas las dimensiones se presentan en dos planos que considera imprescindibles y simultáneos para la alfabetización transmedia: 1) de recepción crítica y, 2) de expresión-creación. Respecto a las dimensiones, aunque el formato de tabla elegido por la autora permite identificarlas individualmente, no espera que se evalúen de manera lineal, sino como elementos convergentes (Tabla 1):

⁵⁰ María del Mar Grandío-Pérez es Profesora Titular en la Facultad de Documentación y Comunicación de la Universidad de Murcia, en España. Imparte las asignaturas de “Organización de la Producción Audiovisual y Multimedia”; “Ficción Seriada Audiovisual y Multimedia” y “Narrativas y proyectos transmedia”. Centra su investigación en consumo a través de nuevos soportes audiovisuales, audiencias transmedia y fenómeno fan.

⁵¹ En su redacción, la autora deja ver que considera este concepto como equivalente a transalfabetización (o “transliteracy”, por su expresión inglesa).

Tabla 1

Dimensiones e Indicadores para Valorar la Alfabetización Transmedia según Grandío-Pérez

<i>Dimensión</i>	<i>Indicadores</i>
Contenido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para comprender relatos multimodales (evaluar material transmitido a través de diferentes plataformas), y comprender su sentido unitario. 2. Capacidad para crear universos narrativos compuestos por relatos multimodales.
Lenguaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para entender diferentes lenguajes como el icónico, sonoro, audiovisual y escrito, así como las particularidades expresivas de las plataformas propias de la web móvil 2.0 2. Capacidad para comprender un lenguaje hipertextual (saltar de un texto a otro del mismo código) e hipermedial (conectar códigos diferentes). 3. Capacidad para utilizar de manera combinada y estratégica lenguajes como el icónico, sonoro, audiovisual y escrito, así como las plataformas propias de la web móvil 2.0 4. Construir relatos a través un lenguaje hipertextual e hipermedial.
Plataformas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consumo crítico complementario de contenido a través de medios tradicionales (televisión, prensa, cine, libros...) y de medios sociales (redes sociales, móviles). 2. Selección idónea y complementaria de diversas plataformas tradicionales y propias de la web 2.0 para la construcción de relatos multimodales.
Creatividad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionar las producciones mediáticas con otras manifestaciones artísticas. 2. Apropiarse y transformar producciones artísticas, potenciando la innovación, la experimentación y la sensibilización estética.

	3. Crear universos y relatos originales.
Ética	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actitud responsable ante la propia identidad <i>online/offline</i> y de los demás. 2. Respeto a determinadas normas tácitas⁵² de los nuevos entornos (derechos de autor).
Participación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posibilidad de acceso y uso crítico y creativo a las distintas plataformas involucradas en los universos narrativos. 2. Capacidad de compartir material u opiniones del contenido consumido a través de los diferentes medios. 3. Colaboración en la autoría o difusión de contenido propio o ajeno.

Adaptación de Hernández-Levi (2018) a contenidos presentados por Grandío-Pérez (2015)

2.3.1.6.2. “Competencias”⁵³ y recursos didácticos para alfabetismo transmedia, el

Teacher’s kit

Centrados en la mediación del profesor como orientador, pero también co-productor de la experiencia transmedia, Scolari y colaboradores (2018a, 2018b) desarrollaron, como parte de los entregables de un proyecto centrado en la investigación de lo que denominan “alfabetismo transmedia”, el sitio en línea: “Kit del profesor” (*Teacher’s kit*), conformado

⁵² Podría diferirse respecto a que los derechos de autor sea algo tácito, dado que existe una declaración universal y legislaciones ex profeso en los diferentes países, que son explícitas (no tácitas). Sobre esta observación, conviene precisar que *Grandío-Pérez* lo refiere originalmente en su publicación (2015) no como derechos de autor, sino como “(no apropiación indebida del material de autor)” (p.39).

⁵³ Se entrecomilla la palabra “competencias” porque, aunque en español no es lo mismo una habilidad que una competencia, la propuesta de Scolari y colaboradores (2018a) asumen una equivalencia entre la palabra “competencia” y el concepto en inglés “skills”, cuya traducción al español corresponde, en realidad, a “habilidades”. La evidencia de esta interpretación explícita por parte de Scolari y colaboradores puede verse reflejada en el siguiente fragmento:

Las competencias transmedia (*transmedia skills*) son una serie de habilidades relacionadas con la producción, el intercambio y el consumo de medios interactivos digitales. Estas competencias van desde los procesos de resolución de problemas en videojuegos hasta la producción y el intercambio de contenidos en plataformas web y redes sociales; la creación, producción, intercambio y consumo crítico de contenido narrativo (fanfiction, fanvids, etc.) por los adolescentes también forma parte de este universo. (Scolari *et al.*, 2018, p. 8)

Así, aunque se respeta la nomenclatura asignada por los autores, en esta investigación se considera la equivalencia de sus “skills” en inglés como “habilidades” en español únicamente.

por varios elementos, entre los que destacan, un mapa interactivo que denominan de “competencias” transmedia (*Figura 3.*):

Figura 3.

Mapa de “competencias” transmedia.



Reproducido de “Mapa de competencias transmedia⁵⁴”, por Scolari y colaboradores, 2018, *Transmedia literacy*, recuperado de <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>. Copyright de Universitat Pompeu Fabra, European Commission. Reproducido con autorización.

En el original, al dar clic en cada sección despliega detalles (subcompetencias e indicadores), y un repositorio de fichas didácticas (*Figura 4.*):

⁵⁴ Disponible al 2023 en: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/transmedia-skills-map>

Figura 4.

Repositorio de fichas didácticas para aprovechar las competencias transmedia en el aula.

APROVECHANDO LAS COMPETENCIAS TRANSMEDIA EN EL AULA

BUSCAR UNA FICHA DIDÁCTICA

Competencias Transmedia	Áreas de conocimiento	Etiquetas	Edad	Idioma
<input type="checkbox"/> Gestión De Contenido <input type="checkbox"/> Ideología y ética <input type="checkbox"/> Gestión individual <input type="checkbox"/> Medios y tecnología <input type="checkbox"/> Narrativa y estética <input type="checkbox"/> Performatividad <input type="checkbox"/> Producción <input type="checkbox"/> Prevención de riesgos <input type="checkbox"/> Gestión social	<input type="checkbox"/> Arte <input type="checkbox"/> Idiomas extranjeros <input type="checkbox"/> Lengua <input type="checkbox"/> Profesor de refuerzo <input type="checkbox"/> Matemáticas <input type="checkbox"/> Educación física <input type="checkbox"/> Competencias profesionales <input type="checkbox"/> Ética y religión <input type="checkbox"/> Ciencias naturales <input type="checkbox"/> Ciencias sociales <input type="checkbox"/> Tecnología	<input type="checkbox"/> Publicidad <input type="checkbox"/> Animación <input type="checkbox"/> Audio <input type="checkbox"/> Blog <input type="checkbox"/> Libros <input type="checkbox"/> Programación <input type="checkbox"/> Cómic <input type="checkbox"/> Cosplay <input type="checkbox"/> Diseño <input type="checkbox"/> Documental <input type="checkbox"/> Facebook	<input type="checkbox"/> 10-13 <input type="checkbox"/> 14-16 <input type="checkbox"/> 17-18	<input checked="" type="radio"/> Cualquiera <input type="radio"/> Inglés <input type="radio"/> Español <input type="radio"/> Italiano <input type="radio"/> Portugués <input type="radio"/> Finlandés

CREA UNA NUEVA FICHA

Reproducido de “Fichas didácticas⁵⁵”, por Scolari y colaboradores, 2018, *Transmedia literacy*, recuperado de <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/search-a-didactic-card> . Copyright de Universitat Pompeu Fabra, European Comission.

Las fichas didácticas buscan proponer ideas concretas para trabajar cada competencia transmedia, a partir de una estrategia ya disponible o con la posibilidad de aportar nuevas, registrándose como usuario del sitio.

Si bien el concepto desarrollado para este proyecto no necesariamente es singular en la estrategia del repositorio y metodología de fichas didácticas⁵⁶, es de reconocer su aporte

⁵⁵ Disponible al 2023 en: <http://transmedialiteracy.upf.edu/es/search-a-didactic-card>

⁵⁶ Durante la revisión de literatura y casos, la propuesta de Scolari y colaboradores evocó una experiencia previa operada en línea desde Estados Unidos de 2013 a 2016: “*Educade | Find, create and share lesson plans and teaching tools to empower your classroom*”. El sitio, filial del proyecto GameDesk, activo aún y patrocinado por AT&T, estaba orientado a un rango de edades desde el preescolar hasta los 12 años (K-12). Aunque no se declaran transmedia, la estructura y el estilo de las propuestas en Educade coinciden con el estilo de fichas didácticas presentadas por Scolari y colaboradores en *Transmedia literacy*. En cotejos recientes, el sitio original de Educade no ha estado disponible, por lo que se comparte la versión respaldada en archive.org, como referencia para su consulta: <https://web.archive.org/web/20170915053427/http://educade.org/>

para estimular a profesores en la incursión y fomento a la creación colaborativa con estudiantes dentro y fuera del aula, ofreciendo distintos puntos de salida que permanecen abiertos a nuevos descubrimientos y aportaciones a la iniciativa por parte de la misma comunidad interesada en incorporar un enfoque transmedia a sus procesos educativos.

2.3.1.6.3. Narrativa transmedia pedagógica

Consiste en un conjunto de iniciativas coordinadas por la licenciada en educación Viviana Murguía y el investigador en comunicación Exequiel Alonso. Con una continuidad que data de 2018 al 2021, las experiencias se han realizado en colaboración con docentes y estudiantes de una escuela secundaria, abarcando temas relacionados con la filosofía, la construcción de lo público y reflexiones sobre el cuerpo en el contexto de la pandemia.

El proyecto cubrió temas distintos cada año, con espacios generados desde herramientas gratuitas (no por ello, libres del monitoreo y posible uso de datos de las empresas que brindan los servicios). Su sitio principal daba acceso a cada uno de los proyectos individuales, invitando a la gente a participar con opiniones y productos, además de ofrecer servicios de talleres y asesoría de proyectos transmedia.

Hasta el 2023 el sitio del proyecto se encontraba disponible en el siguiente enlace:

<https://www.jovenestransmedia.com/>

2.3.1.7. Proyectos centrados en prácticas de transliteracidad

2.3.1.7.1. Experiencia transmedia en un círculo de lectura enriquecido

Considerando la novela de ficción como puerta de entrada al universo narrativo, María Luisa Zorrilla, en colaboración con Carlos Cruz e Ix-Chel Hernández (2016) de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México, realizaron una investigación multidisciplinaria de corte educativo con un enfoque particular. Pusieron a disposición de

los participantes una de las “novelas transmedia”⁵⁷, que conforman la saga: “Los elegidos”⁵⁸, y acompañaron el proceso de lectura a través de un círculo de lectura enriquecido⁵⁹.

La novela seleccionada, titulada “La Flauta de Acuario” (Zorrilla, 2014), es una obra de ficción dirigida a público adolescente, donde la protagonista Sara, es una joven que según se descubre a través de una leyenda, forma parte de doce elegidos con una misión particular.

Su aventura inicia al cumplir los doce años. Esta le llevará por un largo recorrido para recuperar los aprendizajes de sus vidas pasadas y, así, completar la misión que corresponde al signo bajo el cual nació: Acuario.

Entre los resultados que arrojó la investigación se presentan algunos vinculables a la transliteracidad en procesos de creación y consumo (adaptación de Zorrilla, Cruz, & Hernández, 2016):

- La implementación de una dinámica de lectura en poblaciones con los perfiles seleccionados debe contemplar estrategias para compensar desigualdades en acceso a la lectura y en hábitos de lectura provenientes, no sólo desde las instituciones académicas, sino desde su contexto extraescolar (familiar y social).

⁵⁷ La autora la denomina novela transmedia por los elementos que le conforman: un libro impreso, el diario en línea de la protagonista y el dúo digital, que es la versión en línea de un objeto mágico central en la ficción (Zorrilla Abascal, Cruz & Hernández, 2016, p. 1)

⁵⁸ El concepto del proyecto que motivó la investigación puede encontrarse en el sitio en línea: “Los elegidos: la saga”, disponible al 2023 en: <http://www.karmaq.mx/wp/>.

⁵⁹ Denominado así por tratarse de un círculo de lectura, en el sentido convencional, con el valor agregado de una extensión en línea, que en este caso se implementó a partir de grupos cerrados en Facebook, uno para cada institución participante. A decir de los autores, la obra por sí sola, pese a haber sido concebida bajo los enfoques considerados por Jenkins como una historia transmedia, no podía realizar su potencial si no era acompañada con una estrategia congruente con su propia naturaleza. Siendo la obra de carácter híbrido, al combinar un libro impreso con contenidos en línea, se consideró que igualmente la experiencia debía ser híbrida, con actividades presenciales y en línea. Fue así como se decidió materializar la experiencia a partir de un círculo de lectura enriquecido. (Zorrilla Abascal, Cruz & Hernández, 2016, p. 2)

- Aún cuando el autor establezca una ruta de lectura como en este caso, a partir de una lógica hipertextual, el consumo depende del gusto, el interés y la circunstancia del lector.
- La lectura transmediática se facilita si todos los soportes mediáticos se encuentran en línea, pues la transición se da entre pantallas y no entre medios diversos.
- Los contenidos que operan como '*stand alone*', es decir, que funcionan de manera independiente aún sin consultar los otros soportes mediáticos, como en este caso el libro impreso, pueden resultar contraproducentes durante la lectura transmediática, pues habrá lectores que opten por prescindir de los medios periféricos, centrando su lectura en un solo medio y, en consecuencia, eliminen el acto de lectura transmediática.
- Crear una fuerte interdependencia entre los diferentes recursos también puede desincentivar al lector, especialmente si no le es posible continuar la lectura debido a la carencia en el momento de un dispositivo tecnológico o de conectividad a Internet.
- En un escenario de restricciones o limitantes al acceso en línea, aplicaciones descargables pueden resultar una buena alternativa para evitar la necesidad de conectividad en todo momento.
- La incorporación de las TIC en la educación no debe enfocarse meramente a los contenidos (novela transmedia), ya que su mayor riqueza radica en las prácticas sociales en línea (Facebook en este caso).
- A mayor complejidad de la obra, mayor necesidad de apoyos adicionales, en este caso, el círculo de lectura enriquecido.
- Considerando que el *fanfic* (producto de ficción generado por los *fans* a partir de una obra) es un subproducto de la cultura transmedia, varias de las actividades que se

diseñaron para Facebook, concebidas en la lógica del *fanfic*, fomentaron la participación de los lectores como co-creadores de la obra. Los resultados de las participaciones permitieron trabajar en su tipificación, para identificar el espectro de involucramiento y participación de los co-creadores.

Finalmente, los resultados de la experiencia⁶⁰ llevaron a los autores a considerar la necesidad de hacer adecuaciones al diseño de la experiencia, con miras a desarrollar una *Guía del docente* para diseñar y acompañar círculos de lectura enriquecidos, aplicable, tanto para obras transmedia, como para obras tradicionales. Las actualizaciones derivadas de estos resultados pueden consultarse actualmente en la sección “Aprende”, correspondiente a *La Flauta de Acuario*, con guías, tanto para lectores como para docentes⁶¹.

2.3.1.7.2. Leí bailemos ediciones

Leí bailemos ediciones, editorial que experimenta con tecnologías analógicas y digitales de forma artesanal, entre sus distintas líneas de trabajo, investiga y genera proyectos con artistas digitales y visuales para desarrollar narrativas transmedia a través de su “Colección Galaxia Remolino, autores niños y jóvenes”⁶².

Sus producciones desde 2022 incluyeron la adaptación transmedia de obras que escribieron niños cuando tenían 11 años de edad en talleres de escritura que la misma editorial promovió, con la colaboración de las editoras Julieta Benedetto y Maige Lozza.

El primer título transmedia (disponible en versión física o digital) fue “Sonámbula en la Web”, una novela corta en clave, de autoficción escrita (en formato de blog) por Mariana Paez, con enlaces a complementos de audio y video en línea.

⁶⁰ Una breve video ilustrativo que resume la investigación puede verse, al 2023, en: <https://youtu.be/kuWU8uDUbuc>

⁶¹ Más detalles disponibles al 2023 en: <http://www.karmaq.mx/wp/la-flauta-de-acuario/>

⁶² Al 2023, el sitio de la editorial se encontraba disponible en este enlace: <https://leibailemos.hotglue.me/>

Al cierre de esta edición, las editoras presentaron “Un universo imaginario” de anTonino Pombo (sic), novela corta ilustrada por Ezequiel Pombo, su papá (y también uno de los personajes en la historia). La historia se complementa con el videojuego “Gigantoleta. Planeta de gigantes⁶³” desarrollo de la Cooperativa Matajuegos basados en contenidos del capítulo 8 del libro. [Benedetto & Lozza (comunicación personal), julio 6, 2023]

Las editoras han apoyado en el diseño, la curaduría y el contacto con artistas cuyos contenidos han complementado las historias redactadas por los jóvenes, así como el diseño de interfaces interactivas (a través de códigos QR), la impresión, el encuadernado y la incorporación de contenidos a su sitio web. [Lozza & Benedetto (comunicación personal), abril 19, 2022]

Si bien la experiencia formativa durante el desarrollo de sus títulos pudo impactar de manera más directa en sus autores, los productos son ejemplos de producción infantil y juvenil cuyos conceptos fomentan prácticas de transliteracidad.

2.3.1.8. Iniciativas de transliteracidad y educación desde los gobiernos

2.3.1.8.1. Portal Bicentenario

En la literatura suele percibirse el auge en casos de narrativas transmedia y prácticas de transliteracidad como algo más notorio alrededor del 2013 (Hernández-Levi, 2018). Sin embargo, no se encontraron antecedentes documentados hasta ahora, de la presencia de México como pionero (tal vez sin tenerlo consciente) en el fomento de este tipo de prácticas, promovidas desde el gobierno.

⁶³ Juego en línea disponible al 2023 en: <https://leibailemos.itch.io/gigantoleta>

En el año 2010 México conmemoró el bicentenario de su Independencia y el centenario de la Revolución Mexicana. Una de las iniciativas del gobierno de México fue desarrollar un portal en línea que diera acceso a una serie de micrositos con actividades, eventos e iniciativas de las celebraciones para aquellas fechas.

El concepto buscó promover un espacio diseñado no sólo como repositorio de consulta con información confiable de acervos históricos e instituciones académicas y de estudios históricos y antropológicos oficiales reconocidas para sus visitantes, sino para operar como un medio bidireccional de expresión (moderada) abierto a todas las edades, que motivara el sentido de identidad y pertenencia al país en el marco de las celebraciones.

La tecnología que hizo posible gran parte del funcionamiento multimedia e interactivo del portal se perdió al discontinuar el uso de la plataforma de software multimedia *Flash* en los navegadores, y el portal con sus contenidos fue abandonado durante las transiciones de gobierno.

Sin embargo, la estructura del portal y la mayoría de sus enlaces principales fueron respaldados en el sitio *archive.org*, permitiendo contar con una idea de lo que significó aquella iniciativa⁶⁴. Entre los espacios que albergó el portal se encontraban acervos multimedia (videos, audios, archivos fotográficos, libros, productos conmemorativos, interactivos y una “radio”, que transmitía música, relatos y dramatizaciones de época en audio).

También abrió espacios (moderados) para que los visitantes pudieran participar (principalmente por escrito, pero también algunos audios), expresando aquello que les hiciera sentirse orgullosos del municipio donde radicaran en México. Otros, se centraban

⁶⁴ Disponible al 2023 en: <https://web.archive.org/web/20100729212340/http://www.bicentenario.gob.mx/>

más en el espacio de “Historias de Familia”, compartiendo anécdotas históricas de sus familias a lo largo de distintas generaciones, desde distintas partes del país.

La sección para niños, contaba con juegos, actividades, videos, relatos y espacios donde los visitantes podían hacer preguntas a los personajes de la Independencia y la Revolución Mexicana a través de mensajes. Eventualmente, recibirían retroalimentación por parte de personal responsable de responder quienes, en sus redacciones, se caracterizaban como los personajes históricos a partir de hechos documentados en sus biografías o, con respuestas creativas cuando las preguntas fueran poco convencionales. En redes sociales también se crearon perfiles de los personajes que gestionaban como si fueran reales.

El portal contaba también con espacios de difusión a eventos presenciales de diversa índole (desde recorridos, hasta representaciones, caracterizaciones, foros y obras públicas) en distintos puntos del país, todos centrados en el universo narrativo de las celebraciones.

Incluso, promovió una iniciativa que denominó “México es mi museo⁶⁵”, donde se instalaron señalizaciones en puntos clave a lo largo del país. Con la tecnología telefónica disponible entonces, las personas marcaban a un número que, dependiendo de la ubicación que tuvieran, les enviaba cápsulas de audio con un minuto de duración relacionadas con el lugar.

Visto hacia atrás, las limitaciones de acceso a dispositivos y servicios de conectividad de la época, probablemente hicieron de aquella inversión gubernamental una experiencia poco accesible a la mayor parte de la población. No obstante, se consideró

⁶⁵ Más detalles de este particular disponibles al 2023 en https://web.archive.org/web/20100928014033/http://www.bicentenario.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=935&Itemid=211#mexicoMuseo

pertinente traerlo a este apartado por su carácter exploratorio y experimental, en lo que pudieron ser los cimientos de una de las primeras experiencias de prácticas de transliteracidad promovidas a nivel nacional desde el gobierno de México.

2.3.1.8.2. Desafío profundo

Con el apoyo de la Universidad Tecnológica, el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Salud Pública, y la Secretaría Nacional del Deporte, el portal *Desafío profundo* (que incluye apartados de política de privacidad y condiciones de uso), es gestionado a través del centro de innovación educativa con tecnologías digitales de Uruguay (Ceibal), al servicio de las políticas públicas educativas. Alberga narrativas transmedia proyectadas para estudiantes del país. Actualmente cuenta con dos historias:

*El misterio de Cabo Frío*⁶⁶

Coordinada por el cineasta y escritor uruguayo Guillermo Lockhart y un grupo multidisciplinario de producción multimedia (Brovetto & Lockhart, 2022). La experiencia consistió en una narrativa conformada por un libro (en formato físico o digital), una “radionovela” (aunque su disponibilidad en línea mira más hacia el *podcast*), un juego⁶⁷, y un cómic en inglés que, a partir de pistas distribuidas en los distintos productos y contenidos que la conformaban, involucraron a participantes (estudiantes entre 11 y 15 años de edad), para acompañar a 5 jóvenes, personajes de la historia, en la toma de decisiones del camino a seguir, navegando de forma autónoma y avanzando en el hilo narrativo para superar los obstáculos que les planteaba cada desafío central. Sus actividades

⁶⁶ Al 2023, la novela transmedia y sus componentes en línea se encontraban disponibles en el siguiente enlace: <https://desafioprofundo.org/misterio-de-cabo-frio>

⁶⁷ Para julio del 2023, aunque el juego aparecía nombrado en la portada y tenía un enlace activo, al dar clic el enlace conducía a una página que daba acceso a los demás elementos, pero no al juego. En el menú de opciones, la opción del juego no estaba presente.

incluían cursos de acompañamiento para los docentes, recursos educativos y un Club de lectura para dialogar con los autores de la historia, proponer posibles finales alternos e identificar nuevas formas en las que los lectores desearían que continuaran las historias.

*1930:La trilogía*⁶⁸

Bajo la misma mecánica operativa (componentes, dinámicas y formatos) y ligeras variaciones en actividades de implementación, esta narrativa, desarrollada por encargo a la escritora Ana Solari, se centró en la historia del fútbol en Uruguay⁶⁹, involucrando a 4 personajes adolescentes. En esta trilogía de novelas transmedia con enfoque educativo, el desarrollo se consideró a mediano plazo⁷⁰. Inició con “1930: el viaje” en 2023, la segunda parte, “1930: el origen”, se programó para 2024, y la tercera parte “1930: la búsqueda” en 2025.

En ambos casos se podían explorar los componentes, pero la experiencia completa fue desarrollada para aprovechamiento exclusivo de docentes y estudiantes uruguayos a través de un portal de acceso controlado y actividades localizadas.

2.3.1.8.3. Qué tanto es tantito

La Dirección General @prende.mx (antes Dirección General de Televisión Educativa) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó en 2022 una serie de 12 capítulos (en su primera temporada⁷¹) de entre 13 y 17 minutos cada uno, asesorados por el Instituto Mexicano de la Juventud, el Instituto Nacional de las Mujeres y el Consejo

⁶⁸ Al 2023 la primera entrega de la trilogía transmedia y sus componentes en línea se encontraban disponibles en el siguiente enlace: <https://desafioprofundo.org/1930>

⁶⁹ La temática resulta vinculante por la incorporación se la Secretaría Nacional del Deporte al proyecto.

⁷⁰ Detalles adicionales de “1930” y el proyecto educativo detrás pueden encontrarse en el video de lanzamiento, disponible al 2023 en: <https://youtu.be/JD0vaBh0sRM>

⁷¹ La segunda temporada se presentó en mayo de 2023 con 12 episodios de 15 minutos cada uno. En aquella ocasión, algunos episodios ofrecieron finales alternativos a los que se transmitieron por televisión, y pudieron seguirse en el sitio web los mismos días de su transmisión.

Nacional para Prevenir la Discriminación. El público meta han sido jóvenes de 12 a 17 años de edad, docentes y público en general.

La historia sigue la dinámica en su cotidianidad, de lo que sus productores consideran una familia mexicana, cuyos padres han decidido separarse haciendo que la familia viva situaciones que promuevan la reflexión de los espectadores hacia conductas de riesgo por violencias cotidianas y las maneras de prevenirlas.

La narrativa de “Qué tanto es tantito (de cómo minimizamos las violencias)⁷²” se transmitió en México por canales de televisión abierta y de paga en días y horarios fijos, pero el diseño se extendió a YouTube (permitiendo el acceso a los episodios sobre demanda), Instagram, Spotify, Facebook, TikTok, y Twitter. Los perfiles en redes sociales fueron diseñados y caracterizados para dar mayor veracidad a los personajes de la serie.

De acuerdo con su sitio en línea, las redes sociales también han sido diseñadas para invitar a los usuarios a producir contenido o aconsejar a los personajes. En teoría, a través de las redes sociales de @prende.mx se han organizado talleres y foros para que el público comparta dudas, experiencias y comentarios sobre los temas de cada episodio, además de contar con material complementario como infografías. (Vértiz, 2022)

Si bien los contenidos demuestran recursos de producción en la serie el sitio en línea, y sus extensiones en redes sociales, la estructura narrativa crea estereotipos en los perfiles de sus integrantes. El sitio contiene cuestionarios interactivos con videos y un juego de video con una mecánica que emula a un juego de mesa tradicional. No muestra guías de acompañamiento para padres o docentes.

⁷² Disponible al 2023 en: <https://quetantoestantito.mx/>

2.3.2. Cultura participativa, referencia histórica del concepto

2.3.2.1. Primeros abordajes desde la academia

En 2006, con la publicación de *Confronting the challenge of participatory culture: Media education in the 21st Century* (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robinson, 2006), el académico Henry Jenkins materializó la integración de algunos principios que habría explorado décadas atrás⁷³ en una propuesta que sentaría las bases del concepto de cultura participativa. La esencia que Jenkins trabajó a lo largo de los años, quedó resumida en una definición lo suficientemente generalizada para implementarse en contextos donde los nuevos medios facilitarían la creación, retroalimentación y aprendizaje formal e informal mediado: Una cultura participativa es aquella con barreras relativamente bajas a la expresión artística y al involucramiento cívico, fuerte apoyo para crear y compartir las creaciones propias, y algún tipo de tutoría donde lo que es conocido por los más experimentados es compartido a los novatos. Una cultura participativa es también aquella en la que los miembros creen que sus contribuciones importan y sienten cierto grado de conexión social entre ellos (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robinson, 2006).

A participatory culture is a culture with relatively low barriers to artistic expression and civic engagement, strong support for creating and sharing one's creations, and some type of informal mentorship whereby what is known by the most experienced is passed along to novices. A participatory culture is also one in which members believe their contributions matter, and feel some degree of social connection with one another. (Jenkins, Purushotma, Clinton, Weigel, & Robinson, 2006, p. 3)

⁷³ La publicación de 1993, llamada *Textual Poachers: Television fans and participatory culture*, es una investigación en torno a subculturas de *fans* conformadas por televidentes seguidores de programas de ficción en Estados Unidos. Durante la revisión de literatura para esta investigación, se consultó la edición actualizada de vigésimo aniversario (Jenkins, 2013) que, además de tener los contenidos de la edición original de 1993, incluye diálogos que reflexionan el origen y evolución de los temas investigados veinte años después.

2.3.2.2. La cultura participativa vista desde un enfoque en América Latina

Roxana Morduchowicz (2021a) ha sido una de las principales académicas en destacar la relevancia de la cultura de la participación entre jóvenes⁷⁴. Desde un enfoque sociocultural, más allá de una dimensión jurídica, la ciudadanía también implica una práctica participativa que propone, crea, exige, toma decisiones y genera transformaciones por el bien común.

Participar, según Morduchowicz, supone un compromiso para el cambio e implica una actitud de transformación orientada a la búsqueda de nuevas respuestas y una realidad mejor. Vale destacar que, para que la participación sea posible, la autora remite a un principio movilizador recurrente en la historia educativa de América Latina, la alfabetización⁷⁵. Por lo tanto, dice, “la alfabetización es una práctica social basada en la colaboración y el intercambio de conocimientos con los demás. Escribir y hablar son *maneras de comprometerse, de expresarse, de participar.*” (p. 15).

La reflexión resulta importante porque, como veremos más adelante, a lo largo del tiempo esta concepción irradia los principios fundamentales presentes tanto en la cultura participativa como en las prácticas de transliteracidad. “La participación requiere que la persona se vea a si misma como un actor social y sienta que puede ser un miembro activo de la comunidad.” (p. 16).

El enfoque de Morduchowicz genera consciencia de que “a participar [...] se aprende, [siendo] una práctica que implica un proceso y que exige un ejercicio continuo a lo largo de toda la vida.” (p. 19). De esta forma, pone en claro no solo las posibilidades,

⁷⁴ Aunque sus estudios ponen énfasis en la juventud argentina, también ha tenido colaboraciones con distintos países de América Latina en investigaciones relacionadas con juventudes y prácticas de consumo en redes y cultura digital.

⁷⁵ Vista desde las experiencias y planteamientos de Freire (2005, 2013).

sino la necesidad del fomento al enfoque participativo en los procesos educativos, como la extensión de un principio humano que influye durante su existencia como ser social.

Más adelante, en el marco teórico, se presentarán los atributos que Morduchowicz encuentra en las prácticas participativas para los jóvenes.

2.3.2.3. La exploración y construcción del concepto de cultura participativa: práctica sobre teoría

Vale contemplar que el interés por separar la transliteracidad de la cultura participativa ha sido para poder distinguir los elementos, dado que, entre las habilidades consideradas dentro de la cultura participativa, generalmente se contempla la transliteracidad. Autoras como Costanza-Chock (2013), Fleming (2013), y Pullinger (2013) que trabajan en los ámbitos de educación y el activismo social ponen en común el valor de la cultura participativa como elemento decisivo para el éxito de las prácticas de transliteracidad.

Entre los distintos casos donde se identificaron prácticas de cultura participativa asociadas a la educación, se presenta a continuación el referente de partida que tuvo esta investigación, un ámbito estructurado y con referentes comunes (que implica a jóvenes en práctica de lectura y transliteracidad), basado en un modelo participativo de lectura.

2.3.2.3.1. El caso de la lectura en una cultura participativa

La dificultad para acercar a los adolescentes a la lectura de textos tradicionales en una cotidianidad mediada a través de internet y de dispositivos móviles, ha sido una de las discusiones presentes en instituciones educativas formales contemporáneas. Con la intención de explorar vías posible para el tratamiento de este escenario, Cabrera, Jenkins, Kelley &

Pitts-Wiley (2011), desarrollaron una guía⁷⁶ que propone un cambio de enfoque. En lugar de preguntarse sobre los efectos (positivos o negativos) que la emergencia de las tecnologías digitales provoca en las habilidades de lectura de los jóvenes, se preguntaron: ¿Cómo aprovechar las habilidades y la mentalidad que los jóvenes están desarrollando con el uso de las tecnologías digitales para mejorar su involucramiento con los textos tradicionales? (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2011, pp. 5-7).

Lo primero era identificar las actividades que podrían aprovecharse en poblaciones de jóvenes. Así, con base en los resultados de un estudio realizado por el Centro Pew⁷⁷ (enfocado en conocer el efecto del internet en la vida del estadounidense), y su propia experiencia en la práctica docente, los autores interpretaron el trabajo de los jóvenes con la tecnología como un fenómeno creativo, colaborativo y social ejemplificado en la remezcla (*remix*) de video y texto, el manejo de información desde distintas fuentes y la conexión con redes y comunidades donde los miembros son alentados a desarrollar y compartir intereses personales, pasiones y conocimiento (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2011).

Teniendo presente la diferencia entre culturas, para considerar la viabilidad de una propuesta similar en el contexto mexicano, lo primero fue indagar la existencia de investigaciones que documentaran actividades afines en poblaciones de jóvenes en México.

⁷⁶Los componentes de esta guía derivarían en dos productos complementarios: uno es el libro (disponible en versión impresa y digital) bajo la autoría de Jenkins, H., Kelley, W., Clinton, K., McWilliams, J., Pitts-Wiley, R., & Reilly, E. (2013), *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*, publicado por la Universidad de Columbia en Estados Unidos. El otro, es un libro digital en línea con recursos multimedia, disponible bajo la gestión de *Scalar*, plataforma editorial de código abierto desarrollada por la Universidad del Sur de California, Estados Unidos. Titulado: *Flows of Reading, engaging with texts*, la autoría de los contenidos principales en el libro digital se atribuye a Reilly, E., Ritesh, M. & Jenkins, H. (2013). Vale comentar que, durante la consulta de los contenidos de *Flows of Reading*, algunos recursos multimedia y enlaces no pudieron visualizarse en el navegador Chrome (Versión 78.0.3904.87) ni en Firefox (Versión 70.0) ni se encontraron respaldos funcionales en su respaldo dentro del sitio archive.org.

⁷⁷ Detalles disponibles al 2023 en el sitio <https://www.pewresearch.org/internet/about/>

Entre los casos detectados destacaron algunos trabajados desde el enfoque sociocultural: 1) La descripción de modelos creativos desarrollados por jóvenes, una investigación de García Canclini⁷⁸ (2014) quien reportó entre sus hallazgos: más habilidades en los jóvenes que en generaciones anteriores para establecer interacciones sociales a distancia y redes de cooperación, el *remix*, la intertextualidad en la escritura, la colaboración entre disciplinas, la combinación de discursos visuales, literarios y tecnológicos (García Canclini, 2014), “nuevas” formas de trabajo artesanal resultantes de la integración de elementos de la cultura masiva, la búsqueda colectiva de soluciones innovadoras y modos de compartir su *expertise* (García Canclini, 2014); 2) Las prácticas realizadas en internet por jóvenes, identificadas por Padilla, Racioppe & Porta (2017), particularmente las que denominaron *lúdico-creativas*, donde los jóvenes como usuarios empleaban diversas posibilidades en la red para diseñar o aportar en la realización de una producción creativa propia o en conjunto con otros, con la finalidad de generar un producto escrito o audiovisual (Padilla, Racioppe & Porta, 2017); 3) Los seis casos de estudio analizados en su investigación doctoral, donde jóvenes mexicanos que impulsaron medios digitales de comunicación alternativa se reconocían como sujetos sociales activos en la producción comunicativa y mostraron una actitud favorable hacia la colaboración, el intercambio horizontal y descentralizado de mensajes que se desarrollan en entornos virtuales, y también en espacios físicos (Lemus, 2017). A partir de los ejemplos anteriores, parecía factible suponer coincidencias en la descripción de actividades para ciertas poblaciones de jóvenes en México y aquellas reportadas por los académicos en Estados Unidos.

⁷⁸ Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, donde dirige el Programa de Estudios Sobre la Cultura. Se le reconoce por ser uno de los principales antropólogos que aborda temas como la posmodernidad y la cultura desde la perspectiva latinoamericana.

El sentido de los jóvenes en estas prácticas participativas, cuyas actividades valoran la creatividad, el ingenio y la resolución colectiva de problemas, ha sido considerado por los autores como favorecedor para que una variedad de disciplinas haya cobrado interés por explorar caminos que les permitan adaptarse a las transformaciones planteadas desde las prácticas creativas y sociales de los jóvenes (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2011).

El siguiente paso de los autores en la generación de su propuesta les llevó a preguntarse cómo mejorar un modelo tradicional de enseñanza de textos clásicos a través de un enfoque interdisciplinario para el análisis literario. Su idea fue basarse en el enfoque de los estudios comparativos de medios⁷⁹, orientado a lograr un cambio conceptual hacia un modelo participativo de lectura. La premisa clave de este cambio era que "leer" resultaba un término general para una variedad de prácticas críticas y creativas. En un modelo tradicional de lectura, el énfasis está en la lectura para comprender la intención autoral y en la escritura para demostrar el dominio. Su modelo participativo enfatizaba que la comprensión de la "intención autoral" requería una visión más amplia. Desde esta perspectiva, las obras literarias eran vistas como artefactos que moldeaban y era moldeados por prácticas mediáticas históricas y contemporáneas, y por los escritores (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2011):

The key premise of this shift is that “reading” is an umbrella term for a variety of critical and creative practices. In a traditional model of reading, the emphasis is on reading to understand authorial intent, and on writing to demonstrate mastery. The

⁷⁹ El MIT *Comparative Media Studies/Writing* (Estudios/Escritura Comparativa de Medios del MIT), es un centro de estudio impulsado por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT por sus siglas en inglés), en Estados Unidos. Su interés se centra en desarrollar pensadores (practicantes, académicos y artistas) que comprendan las dinámicas del cambio mediático, sean capaces de trabajar con múltiples formas de medios contemporáneos y que puedan aplicar sus reflexiones para atender problemas contemporáneos. (MIT, s.f.)

participatory model emphasizes that understanding ‘authorial intent’ requires a broader lens. From this perspective, literary works are seen as artifacts that both shape and are shaped by historical and contemporary media practices— and writers (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2013, p. 1).

Para simplificar las implicaciones de las reflexiones anteriores, a continuación se presenta una síntesis visual de los elementos generales durante el cambio de lectura de un modelo tradicional hacia un modelo participativo (*Figura 5.*):

Figura 5.

Adaptación de la representación visual del modelo participativo de lectura.



Traducido y adaptado a partir de los contenidos en la sección introductoria de la *Teacher's strategy guide* por Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley en *Introduction to the Teachers' Strategy Guide: Reading in a Participatory Culture*, 2011, p. 7. Copyright, 2011, MIT. Recuperado de <http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/Introduction.pdf>.

III. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL: LOS FENÓMENOS

PARTICIPATIVOS, LITERACIDADES, TRANSFORMACIONES CULTURALES, ENFOQUES DE APRENDIZAJE, Y ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES

3.1. Ubicando teorías y conceptos

La propuesta en esta investigación retoma iniciativas previas provenientes del desarrollo de un modelo de lectura participativa explorado con jóvenes de preparatoria en Estados Unidos. Su enfoque participativo remite a ciertas características propias de la teoría de los Estudios Culturales. Además, dado el interés por el análisis de prácticas asociadas a la lectura participativa y la transliteracidad en México, así como condiciones propias del momento en el que se realizaron las experiencias educativas, el marco teórico incorpora referentes de América Latina (principalmente México y Argentina). De Europa se incorpora la educación para los medios y la descripción sociológica de las culturas juveniles en la era digital. Complementariamente, se definen conceptos recurrentes a lo largo de la investigación, que permitan al lector contar con un referente común durante su tratamiento a lo largo de este trabajo.

3.2 Referentes teóricos que permean el recorrido

3.2.1. Los Estudios Culturales: generalidades

En la introducción al volumen que recopila una gran variedad de ensayos producidos por académicos de distintas áreas que conforman las Ciencias Sociales, Nelson, Treichler & Grossberg (1992) reconocían lo complejo que resultaba llegar a un acuerdo común para definir a los llamados Estudios Culturales, así que, desde un enfoque más medido, propusieron elementos recurrentes que, a su parecer, los identificaban en lo general durante la última década del siglo XX:

- A diferencia del humanismo tradicional, rechazan la ecuación exclusiva de cultura con alta cultura y argumentan que todas las formas de producción cultural requieren ser estudiadas en relación con otras prácticas culturales y con estructuras sociales e históricas. (p. 4)
- Por tanto, los Estudios Culturales se comprometen con toda la gama de artes, creencias, instituciones y prácticas comunicativas en sociedad. (p. 4)
- La cultura es entendida como forma de vida –abarcando ideas, actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder– y como un amplio rango de prácticas culturales: formas artísticas, textos, cánones, arquitectura, “mercancía de producción masiva” (*mass production commodities*), etc. (p. 5)
- En casi todas las tradiciones de los Estudios Culturales, sus practicantes los perciben no solamente como una crónica de cambio cultural, sino como una experiencia, y se ven a si mismos no solo como académicos que proveen un recuento, sino como participantes involucrados políticamente.
- La sensación de que los Estudios Culturales sirven de puente entre la teoría y la cultura material es una razón importante de su atractivo para académicos contemporáneos.

Las consideraciones anteriores resultan pertinentes teniendo en cuenta que la propuesta de experiencia educativa trabajada con los estudiantes implica una sensibilización en la percepción de la cultura, no como el ejercicio de un estatus, sino como una forma de producción que varía dependiendo de su forma de vida y propias prácticas.

3.2.2. La lectura, los medios y los Estudios Culturales

En su planteamiento de los motivos que hacen leer a un lector, Henry Jenkins⁸⁰ lo reconoce como un subcampo importante en el tema de los medios y Estudios Culturales, en tanto que cubre un amplio espectro que va, desde quienes son formados como lectores individuales que siguen el canon de textos literarios, hasta “comunidades interpretativas” a gran escala, como los grupos de *fans* que surgen con series populares transmitidas para su recepción masiva por medios audiovisuales (Jenkins en Cabrera, Jenkins, Kelley, & Pitts-Wiley, 2011).

Desde la perspectiva de los Estudios Culturales, Jenkins describe que la manera como se enseña a los estudiantes a leer en las escuelas representa una forma posible, centrada en un conjunto de prácticas institucionales específicas que emergen del campo de los estudios literarios.

Sin embargo, también hace notar que esta práctica puede ser radicalmente distinta de lo que hacen los estudiantes cuando ellos eligen leer por cuenta propia. De ahí que su propuesta se enfoca a explorar rangos de motivos y propósitos que dan forma a la lectura de textos mediáticos como trasfondo del rango de posibles experiencias y perspectivas distintas que los estudiantes pueden llevar al salón de clases.

Para ilustrar su intención, Jenkins traslada los resultados de sus hallazgos en el análisis de prácticas participativas en foros de *fans* (que califica como *inteligencia*

⁸⁰ Decano de Comunicación, Periodismo, Artes Cinematográficas y Educación en la Universidad del Sur de California (USC), en Estados Unidos. Académico reconocido por sus investigaciones desde el enfoque de los Estudios Culturales para el análisis de distintas manifestaciones de la cultura popular de los Estados Unidos y las prácticas de la subcultura de aficionados (*fan*) a los productos generados desde la industria de medios. En su trabajo con la subcultura *fan*, ha desarrollado líneas adicionales de exploración centradas en prácticas participativas que van, desde su análisis y descripción, hasta el diseño e implementación de propuestas en una variedad de contextos, incluyendo el educativo. Formó parte del equipo de académicos desarrolladores y promotores del modelo de lectura participativa desarrollado dentro del proyecto de Literacidades de Nuevos Medios (*New Media Literacies*) en la Escuela para Comunicación y Periodismo de la USC.

colectiva), en comunidades donde los lectores operan en un mundo donde nadie sabe todo, todos saben algo, y lo que alguien sabe es puesto a disposición de todo el grupo bajo demanda. Su percepción en el contexto actual es que las escuelas siguen modeladas en el ideal del aprendizaje autónomo, donde se espera que los individuos sepan todo por sí mismos, y no busquen nada de nadie más.

Su propuesta, retomada al inicio de esta investigación como supuesto ontológico, epistemológico y axiológico, contempla que para poder promover la inteligencia colectiva en el salón de clases, primero debe permitirse a los estudiantes desarrollar su propia experiencia y, de esta forma, asumir responsabilidad de ayudar a la escuela a aprender un aspecto de cualquier problema compartido.

Así, en lugar de asignar a los estudiantes la lectura del mismo libro por los mismos motivos, puede motivarse a los estudiantes a hacerse más conscientes ellos mismos de lo que esperan obtener del libro y permitirles perseguir distintos tipos de proyectos durante su lectura. En otras palabras, estarán compartiendo entre docente (o mediador) y compañeros lo que descubran al leer el libro a su manera.

3.2.3. Culturas híbridas

Aunque de origen argentino, Néstor García Canclini⁸¹ ha hecho la mayor parte de su desarrollo como académico e investigador en México. El interés por considerar sus investigaciones en el marco teórico de esta investigación es su orientación hacia la cultura desde la perspectiva latinoamericana. Como se ha visto en secciones previas, los Estudios Culturales dan énfasis a las características propias de la cultura desde las prácticas de las

⁸¹ Profesor e investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, en México, donde dirige el Programa de Estudios Sobre la Cultura. Se le reconoce por ser uno de los principales antropólogos que aborda temas como la posmodernidad y la cultura desde la perspectiva latinoamericana.

distintas formas de vida. Si bien los planteamientos teóricos de Jenkins y colaboradores (2011) aportan un punto de partida significativo para los fines de esta investigación, es necesario también considerar aquellas investigaciones que acerquen elementos propios de la cultura latinoamericana y, particularmente, la mexicana por el tipo de población a la que se orienta la experiencia educativa. En este sentido, García Canclini ha trabajado para significar el concepto de “hibridez” desde la perspectiva cultural, dando paso a lo que califica como géneros híbridos, lugares donde se intersectan lo visual, lo literario y lo popular, que comparten algunos elementos con el concepto de convergencia, más generalizado en la literatura de cultura de medios. A decir de él las “culturas híbridas” son en gran parte generadas por las nuevas tecnologías comunicacionales, por el reordenamiento de lo público y lo privado en el espacio urbano y por la desterritorialización de los procesos simbólicos (García Canclini, 1997, 2003, 2014, 2018). Sus aportes a los estudios de las juventudes en México y América Latina son un referente complementario para reflexión en torno a las prácticas de transliteracidad.

3.2.4. Concepción sociocultural

Dada la amplitud y complejidad del enfoque, esta investigación se centra en la apropiación de Daniel Cassany (2006) desde el contexto de la lectura:

- Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social. El lenguaje solo puede desarrollarse al interactuar con una comunidad determinada, por lo que todo procede de la comunidad.
- Siempre hay alguien detrás del discurso como un reflejo de puntos de vista y visiones del mundo.

- Los actos de literacidad, prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos particulares. El lector tiene propósitos sociales concretos. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye a varios elementos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado complejo con normas y tradiciones establecidas.
- Cada comunidad, ámbito e institución usan el discurso de modo particular, según su identidad y su historia. (p. 34)

Entre los autores considerados para esta investigación, el enfoque sociocultural se identifica en trabajos como los de Argüelles (2006, 2008, 2014, 2017), Crovi (2020), Freire (2005, 2013), Hoechsmann (2018), Morduchowicz (2008) y Octubre (2019).

La concepción sociocultural resulta entonces una influencia transversal para el análisis de las experiencias de lectura participativa y transliteracidad.

3.2.5. Reflexiones críticas hacia la representación del libro y la lectura en el ámbito social

Como académico, las reflexiones de Juan Domingo Argüelles aportan a la desmitificación del libro y la representación social de la lectura en el contexto educativo formal de México.

En sus trabajos, dirigidos a docentes, mediadores y lectores, Argüelles (2006, 2008, 2014, 2017), investiga y documenta testimonios históricos nacionales e internacionales respecto a prácticas de lectura, principalmente con el libro impreso, aunque también incluye algunos que contemplan el entorno digital. Considera que la práctica educativa debe entender que el gusto por la lectura va por encima del deber y la obligación, si no quiere condenarla al desprecio de quienes encuentran su disfrute en otras actividades.

También hace un llamado para alejarse del discurso (más o menos explícito), que promueve al libro como un fetiche utilitario (de estatus social), basado en la productividad y el volumen de información abarcada⁸², ya que legitima el ejercicio del poder y de actitudes discriminatorias hacia quienes no compartan la afición por la lectura.

A cambio, el autor propone acercarse a una lectura voluntaria y activa (nunca obligada), aprovechando la interacción con el libro como una vía hacia la autonomía crítica y reflexiva durante el acto de leer. De esta manera, distingue entre el acto de educar (con miras hacia la autonomía) y el de escolarizar (orientado a fines utilitarios, y más recurrente en el sistema político y educativo mexicano).

Desde su experiencia, el valor del libro no radica en la cantidad leída o en la capacidad de información recuperada, sino en el uso consciente que se pueda hacer de las ideas ahí alojadas. “Letra muerta”, a la espera de revivir en las interpretaciones que le demos, en nuestra transformación como seres humanos, a partir de nuestra toma de decisiones y en nuestro trato hacia los demás. Para Argüelles, la lectura (y la escritura) puede(n) ser parte importante de la vida, pero nunca reemplazar nuestra responsabilidad individual de fraguar nuestras propias experiencias en comunidad con otras personas.

Sostiene que el camino del libro no necesariamente es el mejor ni el único para todos, y que la calidad humana de los demás no debe ser juzgada dependiendo de su interés o falta del mismo por la lectura y/o escritura. Para ilustrarlo menciona, por ejemplo, como en la historia del ser humano han existido ávidos lectores de obras socialmente avaladas por el canon de "lo bueno" que incurrieron en acciones de exterminio y desprecio contra sí mismos y contra la humanidad, mientras que otras personas sin oportunidad o interés por

⁸² Que, reconoce, sigue siendo fomentado por el sistema educativo y político mexicano.

acercarse ni a los libros ni a la escritura, han dejado grandes legados todavía vigentes para construir caminos hacia una mejor sociedad.

Los aportes de Argüelles son tomados como referentes para contrastar y reflexionar las expectativas de los diseños iniciales de las experiencias educativas, frente a los resultados obtenidos, y la discusión a fondo del rol de las implicaciones de una lectura participativa.

3.2.6. Reflexiones sobre la docencia

Los estudios de Michele Knobel & Judith Kalman (2018) y Judith Kalman (2021) con docentes en Estados Unidos y México, visibilizan ciertas condiciones y situaciones propias de los ambientes donde suelen desenvolverse.

Entre sus hallazgos (Lankshear en Knobel & Kalman, 2018) está que la docencia ha pasado de ser una actividad con oportunidades de exploración y desarrollo continuo desde quien la practica, a una actividad bajo el efecto de regulaciones, consultorías externas, compañías proveedoras de servicios e infraestructura tecnológica y editoriales, posiblemente desarrollados en contextos ajenos, pero legitimados por instituciones u organismos reguladores.

Lo segundo es su transformación hacia la percepción del aprendizaje, que si bien se concibe como una práctica social y participativa, suele verse influenciada por su desempeño en sistemas acotados, situados, y contextos que informan y dan forma a las prácticas docentes.

Ante estas evidencias, Knobel & Kalman (2018), diseñaron exploraciones y experiencias con grupos de docentes a las que caracterizaron como *giro digital*, un interés académico sostenido para desarrollar formas de entender los cambios que hace la gente y

los nuevos usos relacionados con la manera en que comparte y retoma los significados y recursos mediados o producidos de manera digital.

Un factor importante obtenido de sus aprendizajes es la disponibilidad de los docentes a la toma de riesgos desarrollando experiencias, ya que requieren capacidad de enfrentarse a lo desconocido y voluntad de intentarlo para hacer preguntas en torno a planes de estudio, planificación de clases, aprendizaje profundo y las concepciones de aprendizaje.

Las consideraciones anteriores son de utilidad para el análisis de resultados y detección de necesidades en los perfiles de docentes o mediadores interesados por desarrollar experiencias educativas que impliquen prácticas de lectura participativa y transliteracidad.

3.2.7. Aprendizaje autogestionado, enfoque lúdico, tecnologías y pensamiento crítico

El colectivo ArsGames y Edurídice Cabañes (2018) tienen una amplia trayectoria de trabajo multidisciplinario en España y México, con propuestas que surgen bajo el referente de modelos pedagógicos libres (Cabañes & Rubio, 2013) y que han ido evolucionando hacia distintas prácticas, exploraciones, y experiencias.

La premisa en su modelo de “alfabetización digital crítica”, el *aprendizaje autogestionado* definido como: un “*llegar a conocer* que las personas realizan bajo sus propios términos y bajo una regulación acordada por un individuo y su comunidad” (Armero, Cabañes, Jaimen, Ocampo, & Torres, 2018, p. 26), aporta una concepción afín a las expectativas de trabajo en la investigación. Si a ello agregamos que “Hablar de autogestión pedagógica es hablar de crear estrategias de apropiación que permitan a [estudiantes] y docentes, tomar el control de la institución y de los procesos educativos que se dan dentro de la misma” (p.80), el planteamiento se acerca aún más a las pretensiones de trabajo con los jóvenes participantes de las instituciones.

Dado el carácter exploratorio de las experiencias educativas en un marco de lectura participativa y transliteracidad, contar con un referente de experiencias en el contexto de la alfabetización digital, resulta un referente pertinente para reflexionar durante los procesos de concepción y diseño.

Otro planteamiento del colectivo es la consideración de las tecnologías como objeto de estudio desde una perspectiva crítica que las cuestione y promueva su reapropiación⁸³. (p. 23). En un contexto de prácticas de lectura participativa y transliteracidad, su visión de ampliación al pensamiento crítico considera también, casualmente, la visión de Jenkins (2006) en cuanto a la necesidad de desarrollar habilidades que forman parte del modelo participativo de lectura ya referido en el Capítulo II. (*Fig. 5, p. 56*), como “habilidades de literacidad de nuevos medios” (negociación, apropiación, juego, navegación transmedia, entre otros).

Finalmente, está su visión del juego como espacio a través del cual aprendemos a realizar nuestra función simbólica, dotando de sentido la realidad, configurándose así como parte fundamental en todo proceso de aprendizaje (p. 55). Particularmente, consideran que: el juego simbólico, al exponer y proyectar el mundo interno sobre el entorno no solo [...] permite crear contextos, anticipar situaciones, planificar las acciones venideras o interpretar la realidad elaborando nuevas alternativas de desenlace de los sucesos fantásticos en la fantasía, sino que es la actividad que conecta la fantasía con la realidad, suponiendo una herramienta de transformación de la misma. (p. 56)

⁸³ Entendiendo “reapropiación” como: modificar cualquier producto tecnológico, subvirtiéndolo para poder transmitir nuevos discursos (Cabañes, 2018)

Dado que el concepto de novela transmedia es narrativa de ficción histórica, y se constituye con complementos en línea que simulan registros o artefactos mágicos de los personajes, abre la puerta a la posibilidad de integrar su visión hacia el juego.

Pudiera objetarse que en el concepto de ArsGames una característica del juego para su aprovechamiento en la educación es que debe resultar libre y voluntario, cuando la estructura prediseñada de la novela transmedia y la planeación de acompañamiento carece de esa premisa. Aún así se considera como una posibilidad dado que, entre las actividades finales se abrieron espacios a la creación de finales alternos en formatos libres, de manera que, aunque parcialmente, la característica de reconstrucción simbólica del juego fue considerada.

Para los fines de esta investigación, además de brindar puntos de atención y reflexión, sus planeamientos respecto a los perfiles y actitudes de los mediadores se tuvieron presentes, en lo posible, para abonar a la propuesta desarrollada de consideraciones en sus perfiles derivada de los aciertos y pendientes en las experiencias.

De esta manera, se integran algunos aportes del modelo de alfabetización digital crítica propuesto por ArsGames y Cabañes (2018).

3.2.8. Acceso, uso y apropiación digital como transformación de prácticas culturales

Delia Covi Druetta (2020) reflexiona sobre un tema de interés en este trabajo, los fenómenos de acceso y uso con énfasis en la apropiación digital. Su investigación con jóvenes deriva en una propuesta de clasificación dinámica de actitudes frente a contenidos en línea en función de sus niveles de apropiación.

La considera dinámica por su enfoque sociocultural, anticipando la posibilidad de que pueda producirse movilidad en el ciclo de interacción dependiendo de aspectos como:

sus historias de vida, el capital cultural, su nivel educativo, el entorno, los temas que aborda, la capacidad expresiva del sujeto al interactuar y sus habilidades digitales.

Su propuesta para describir la interacción de usuarios se estructura en función de la actividad que reflejan, representada de la siguiente forma:

- Discreto: sólo visualiza contenidos (puede tener una motivación inicial personal, pero no suficiente para apropiarse de los contenidos que le lleven a realizar acciones adicionales en consecuencia)
- Selectivo: Además los moviliza (elige y comparte aquellos contenidos que le generan sentido, o que considera pueden interesar a alguien más)
- Enlace: Modifica algunos de los contenidos que recibe o busca antes de movilizarlos (puede hacer adaptaciones o personalizaciones en contenidos de formatos que le son familiares incluyendo etiquetas, títulos o mensajes breves que permitan resignificar los contenidos o personalizarlos para sus destinatarios)
- Comunicativo: Crea mensajes de todo tipo y en varios lenguajes (busca proyección y suele tener presencia activa produciendo contenido en uno o más formatos con una o más herramientas a través de una o más plataformas).

Crovi está consciente de que la actividad en línea no es estática, y que los usuarios pueden elegir su nivel dependiendo de su situación, condiciones, o temas con los que se encuentren. Los niveles y la dinámica variable en el ciclo de interacción propuesto por Crovi, pueden servir como herramienta interpretativa al describir los momentos de participación de los estudiantes ante propuestas de prácticas específicas durante las experiencias.

3.2.9. Educación crítica y reflexiva para los medios

A lo largo de su profesión y vocación en el ámbito educativo, David Buckingham (2003, 2011, 2013, 2018, 2019, 2020, 2021) se ha dedicado a la exploración, divulgación de experiencias y reflexiones (individuales y colaborativas), orientadas a las buenas prácticas y desafíos pendientes en torno a la educación para los medios. En distintas secciones de este trabajo se incorporan su aportes a la discusión de:

- El planteamiento del pensamiento crítico como un proceso reflexivo donde debemos cuestionar de manera constante nuestras propias preconcepciones, interpretaciones y conclusiones, reconociendo las limitaciones de nuestras afirmaciones basadas en lo que conocemos
- La importancia de aprender acerca de los lenguajes de los medios, sus representaciones, sus procesos de producción y sus audiencias
- La regulación de medios y la democracia digital
- El análisis de supuestos que representan a los jóvenes como “generaciones digitales” (retórica popularizada en campos como comercio, gobierno, educación y juventudes activistas), sus facultades, necesidades y distinciones

3.2.10. Literacidades de medios

Las colaboraciones de Michael Hoechsmann (Hoechsmann, & García-Marín en R. Aparici & D. García-Marín, 2018), y Hoechsmann & Poyntz (2012), aportan perspectiva a las reflexiones en esta investigación a partir de su compilación de ejemplos de estudios culturales y nuevas literacidades con jóvenes, su interpretación de la pedagogía de Freinet como influencia (desde el enfoque sociocultural) en la pedagogía de la educación mediática, su percepción respecto a la convergencia y la navegación transmedia como

competencia, su reconocimiento de la necesidad de la convivencia entre la lógica libresca y la cultura digital, así como sus reflexiones respecto a los temas de vigilancia y rastreo para la recolección de datos, la atención a la salvaguarda de la privacidad de los jóvenes durante sus actividades en línea.

3.2.11. Dimensiones-procesos y competencias de transalfabetización⁸⁴

En su investigación Nohemí Lugo (2016) reflexionó desde la visión de la educomunicación propuesta por Aparici y diversos autores más, respecto a alternativas para gestionar la participación en el aula. El reporte del proceso y resultados del diseño de su propuesta de tesis doctoral, lo trabajó para que fuera accesible no solo a investigadores del área de educación interesados en hacer investigación empírica en escuelas, sino también a educadores que quisieran explorar un proceso de aprendizaje en torno a las narrativas transmedia.

Lugo se adentró en las aportaciones de distintos académicos para desarrollar un enfoque que denominó de dimensiones-procesos de la transalfabetización, desde la perspectiva de prácticas socioculturales, a partir de criterios de recepción, producción y participación que, además, consideraban criterios de competencias específicas para cada caso.

Para aprovechar su desarrollo en el análisis de productos para esta investigación, se aplicó su enfoque con algunas adaptaciones menores dadas las particularidades de casos en

⁸⁴ Lugo define la “transalfabetización” en términos generales como: “proceso formativo para aprovechar, en pro del desarrollo personal y comunitario, tanto la recepción como la producción de medios así como las posibilidades de interacción, convivencia, participación y afiliación que facilitan los medios y plataformas contemporáneos y disponibles para comunicarse.” (2016, p. 84). s

cada experiencia. Los detalles en explicaciones y el desarrollo de su enfoque con dimensiones-procesos y competencias, podrá revisarse en el Capítulo VI.

3.2.12. Los memes como portadores de sentido y significado en la investigación cualitativa

Concibiéndolo como una unidad cultural de información que se transmite entre personas, Constance Iloh (2021) trabajó en un análisis aprovechando la práctica popular de creación de memes como estrategia para enriquecer la recolección de datos en determinadas investigaciones cualitativas.

La autora considera que su combinación de texto con una variedad de formatos (imagen, ilustración, gif, video, entre otros) permiten fluidez al meme como unidad de análisis. Aunque precisa que el meme solo puede considerarse como tal si se distribuye ampliamente en un periodo de tiempo reducido, las prácticas que propone más adelante para desarrollarlos como productos personalizados en investigaciones, deja ver que, al menos en investigaciones donde se requieren como recurso de análisis, la velocidad de “esparcimiento” no resulta determinante.

Iloh identificó distintas posibilidades y aportes a considerar:

- 1) Reflejo de expresiones y comunicación cotidiana: Visto como recurso de expresión personal, los memes apelan a las emociones, pensamientos, experiencias e ideas del público en general y participantes en investigación en lo particular.
- 2) Símbolos y unidades culturales de valor: Reflejan contextos y significados específicos, discernibles para algunos y para otros, no tanto. La información cultural contenida en los memes tiene el potencial de explicar ideas, valores, repertorios, prácticas y condiciones que la conforman. En este punto destaca tres propiedades que lo identifican como unidad cultural: replicabilidad (que pueda reproducirse

fácilmente), fecundidad (qué tan rápido se distribuye), y longevidad (cuánto tiempo resiste el paso del tiempo adaptándose a momentos y condiciones distintas).

3) Formas de establecer relaciones y cultivar la investigación relacional: pueden utilizarse como recurso para fomentar una relación positiva y sincera entre el investigador y el participante. La habilidad del investigador consistirá en saber qué y cómo pedir al participante para que, de manera relajada, favorezca el enfoque en el tema de interés que esté siendo investigado. La intención es que fomente familiaridad y respuesta entre ambos aún ante temas complejos.

4) Sistemas de acopio de datos a distancia: Gracias a la expansión y soporte actual en la infraestructura mundial de redes y dispositivos de comunicación, los memes pueden generarse y distribuirse desde distintos entornos y ambientes.

5) Métodos que favorecen la agencia, creatividad y humor al proceso de investigación: Por sus características y propiedades antes descritas.

Finalmente, Iloh describe un proceso para aprovechar al meme en la recopilación de datos para investigaciones cualitativas y antropológicas.

Teniendo presente que los productos a analizar, los planteamientos anteriores se enfocan al análisis de posibles significados considerando el momento y condiciones de los memes ya producidos.

3.2.13. Transformaciones de las culturas juveniles en la era digital

El descubrimiento del trabajo de investigación de la Socióloga Sylvie Octobre (2019) resultó una oportuna ventana al ecosistema de las juventudes de finales de la segunda década del Siglo XXI, una necesidad atendida que incidió en las percepciones y

aprendizajes resultantes de esta investigación⁸⁵. El trabajo de Octubre aporta una detallada (y muy necesaria) radiografía sociocultural de los entornos y condiciones donde se movilizan y transforman las juventudes.

Aunque el contexto principal de su trabajo es con juventudes europeas, específicamente de Francia, la diversidad en sus fuentes consultadas e investigaciones referidas desde distintos países aporta al balance de la percepción y asimilación de las culturas juveniles contemporáneas.

Octubre se ocupa de identificar y describir las transformaciones de las culturas juveniles en la era digital desde el enfoque sociológico: precisa efectos culturales derivados de los cambios tecnológicos, destaca el efecto de los macrodatos y algoritmos en el sometimiento de la elección cultural y la libertad individual, detalla características propias de las culturas juveniles digitales y destaca los efectos reflejados de las desigualdades y lo que considera como “fracturas” digitales y culturales.

La autora contempla también a la “transalfabetización”. Su premisa es que lo digital hace converger dimensiones sensoriales y de apropiación que anteriormente estaban separadas (sonido, imagen móvil o fija, texto e hipertexto) (p.271). Al hacerlas converger, lo digital moviliza las habilidades predigitales mientras que, de manera simultánea, llama a otras que tienen relación con las nuevas configuraciones tecnológicas y usos sociotécnicos. (*Ibid*). Es este movimiento el que ha motivado a ampliar el concepto regular de alfabetización hacia transalfabetización.

⁸⁵ Vale precisar que, aun como padre de dos adolescentes (de 17 y 13 años entonces) que cursaban secundaria, el autor de esta investigación tenía una percepción limitada de las influencias y dinámicas juveniles, de carácter más empírico y sesgado por su rol en la paternidad. Desde la perspectiva académica, las percepciones adquiridas entonces respecto a culturas juveniles habían provenido, en su mayoría, de autores de países de habla inglesa, con tendencias y percepciones enfocadas hacia su contexto cultural inmediato.

Para Octubre, la transalfabetización moviliza ciertos elementos que identifica de la siguiente manera:

- *Alfabetización premediática*: Designa la capacidad de comprender y analizar un texto y extraer información que pueda guiar la conducta, las emociones, y dé forma a una visión del mundo
- *Alfabetización mediática*: Consiste en la capacidad de acceder a los medios con la posibilidad de analizar, evaluar y producir siempre que exista la comprensión y apreciación de: el significado y contenido del mensaje transmitido a través de distintos medios; el impacto e influencia de los medios masivos y la cultura popular; la construcción de textos para medios y su propósito y, el uso de los medios para compartir una opinión personal de manera efectiva
- *Alfabetización tecnológica*: Abarca un espectro que va desde conocimientos básicos de informática a tareas más complejas, como la edición de videos en formato digital o la escritura de programas informáticos
- *Alfabetización informativa*: Implica saber evaluar la información relevante y necesaria para un propósito determinado, realizar una búsqueda en línea para encontrar, evaluar y lanzar una mirada crítica sobre la información recabada y, utilizarla sabiamente
- *Alfabetización visual*: Refiere a la capacidad de comprender y producir mensajes visuales por medio de objetos, acciones o símbolos (competencia esencial del aprendizaje y la comunicación)

- *Alfabetización de la comunicación*: Que permita reflexionar, organizar o participar con los demás, de manera que, además de producir, cuenten con una gama de recursos para distribuir y compartir esa información
- *Alfabetización social*: Demostrada a través del desarrollo de habilidades sociales expresadas a través de una cultura participativa que se adquiere mediante la colaboración y la creación en redes
- *Alfabetización ética*: Da la posibilidad de identificar buenas prácticas a través de la reflexión, el pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad (Octobre, 2019, pp. 275-276)

El interés por incorporar esta descripción de Octubre a detalle es su valor (adicional a sus otros aportes y consideraciones de las culturas juveniles) para afinar definiciones previas de transliteracidad donde, además del énfasis creativo, integra espacios para el razonamiento, la reflexión, la crítica y el manejo responsable de contenidos en sus distintos formatos, soportes y plataformas. El núcleo no deja de ser la experiencia que resulta de la diversidad y variación de integraciones pero, además, implica habilidades y conocimientos para establecer las formas de interacción y la toma de decisiones que permitan reaccionar a la experiencia a lo largo de su proceso, y en su desenlace.

3.2.14. La participación en el aprendizaje y desarrollo de los adolescentes

Anteriormente en el Capítulo I se adelantó la referencia a Roxana Morduchowicz (2008, 2021a, 2021b) para explicar y contextualizar las generalidades del concepto de participación como guía durante el desarrollo del estado de la cuestión.

Se había comentado que la investigadora percibe a la alfabetización como una práctica social basada en la colaboración y el intercambio de conocimientos de los demás (en

sintonía con el enfoque sociocultural y retomando a Freire, en cuanto a que la alfabetización es un acto de creación y recreación). Su definición general de participación la mostraba como una influencia que ejerce una persona o grupo de personas en comunidad, una sociedad que se construye con los otros.

Este apartado detalla lo que, a decir de Morduchowicz, puede verse reflejado como aprendizaje y desarrollo en los adolescentes al comprometerse, involucrarse y participar en comunidad⁸⁶:

1. Refuerzan competencias sociales que les permiten actuar de manera colaborativa con los demás para resolver problemas y mejorar propuestas que ayuden a la comunidad, negociar, colaborar y construir redes de comunicación. Otras competencias fundamentales que la autora considera que desarrollan los jóvenes al participar en la escuela o cualquier otra comunidad son: interactuar, intercambiar, proponer, dialogar, valorar, compartir, y comunicar.
2. Desarrollan competencias cívicas, dado que se convierten en actores sociales y se comprometen con la vida pública de la comunidad; construyen empoderamiento basado en la oportunidad de tomar decisiones significativas en contextos reales; aprenden a aprender de los otros; analizan diversas opiniones que pueden existir sobre un mismo tema; descubren el valor del pluralismo al confrontar sus ideas con otras diferentes; incorporan nuevas habilidades expresivas; aprenden a argumentar y a definir posiciones. El principal atributo de las competencias cívicas es que les permite desarrollar

⁸⁶ Aspectos de interés en esta investigación para movilizar a través del diseño e iteraciones de las experiencias, sus contenidos y procedimientos.

una mayor identificación con lo público que les posibilita comprometerse constructivamente en temas que les interesen, afecten y preocupen, como individuos y en comunidad.

3. La participación promueve el pensamiento crítico y autónomo de los jóvenes, reflejado en su habilidad para: analizar, anticipar, inferir problemas y proponer soluciones. (Morduchowicz, 2021a, pp. 21-22)

Los aspectos aquí considerados sirven de referente para su cotejo durante la descripción de procesos observados por del investigador en un caso desarrollado durante la segunda experiencia educativa y referido en el Capítulo VII.

3.2.15. Pedagogía de la excepción

A partir de su reflexión para atender necesidades didácticas aparecidas durante la pandemia de covid-19, Axel Rivas (2020) desarrolló un planteamiento educativo denominado “pedagogía de la excepción”. Básicamente, consistía en una serie de acciones propuestas para la atención de desigualdades sociales en el ámbito educativo, que se amplificaron por las condiciones de distanciamiento físico obligatorio durante la pandemia.

Entre sus planteamientos, destaca la promoción de una pedagogía pervasiva, que sugiere la diversificación de estrategias y materiales para integrar a las familias como aliados del aprendizaje en la distancia.

En el Capítulo VI podrá conocerse a detalle cómo se incorporaron las acciones que conforman la pedagogía de la excepción, entre las iniciativas trabajadas en el proceso de rediseño de las experiencias educativas ante las condiciones entonces presentes.

3.2.16. Clasificación de productos educativos en procesos de aprendizaje

Como parte del análisis de los productos educativos y espacios didácticos que formaron parte de las experiencias, se adaptó la tipología de intertextualidades⁸⁷ transmedia para su uso en procesos de aprendizaje desarrollada por María Luisa Zorrilla (2016).

Dicha tipología, herramienta desarrollada a partir de su experiencia en prácticas de análisis de materiales didácticos con distintos formatos (electrónicos, digitales y físicos), amplió su aplicabilidad desde un enfoque transmedia.

Para fines de la investigación, la adaptación permitió categorizar y caracterizar los productos y espacios didácticos con miras a optimizar la experiencia de los participantes en prácticas de lectura y transliteracidad.

Los particulares de la herramienta, el desarrollo analítico y la discusión podrán encontrarse en el Capítulo VII.

3.3. Red conceptual

Aunque es de reconocer que el ecosistema de la lectura, la participación y lo transmedia encierra muchos y variados conceptos, el listado en esta investigación será acotado a aquellos que inevitablemente estarán a lo largo de los contenidos. Dada la cercanía temática y conceptual de esta investigación con el trabajo de investigación de maestría del autor, se advierte al lector que más de uno de los conceptos podrán haber sido retomados de las definiciones proporcionadas por Hernández-Levi (2018) en su apartado de “Red conceptual en torno a lo transmedia” (pp. 30-34).

⁸⁷ Para una definición del término “intertextualidad” se sugiere consultar el apartado de marco teórico-conceptual en [Hernández-Levi \(2018\)](#).

3.3.1. Lectura participativa

El concepto y su estructura se basa en las ideas de participación de Morduchowicz (2021a) y del modelo participativo de lectura de Cabrera, Jenkins, Kelley, & Pitts-Wiley (2011). Para esta investigación la lectura participativa se contempla en dos niveles:

En lo general:

Es una práctica social de creación y recreación basada en la colaboración, el diálogo permanente, la libre expresión y el intercambio de los conocimientos con los demás, para generar oportunidades de que cada integrante se vea a si mismo como un actor social con oportunidades para ser un miembro activo en comunidad.

Y en lo particular:

Es una actividad generadora de sentido social, que abarca un amplio espectro de prácticas voluntarias, críticas, creativas y de libre expresión, donde los lectores tienen oportunidades para ser también creadores de textos en múltiples formatos, soportes y plataformas (disponibles y en desarrollo).

Las obras literarias son consideradas textos fluidos y abiertos que pueden recrearse y existir en múltiples versiones, reflejando o fomentando diálogos históricos y contemporáneos. El autor y sus obras se consideran abiertos a una conversación, para fomentar una cultura colaborativa más amplia.

Cuando este tipo de lectura se practica en una institución de educación formal, el intercambio entre docentes, mediadores y estudiantes debe favorecer la horizontalidad, fomentando que ambas partes interactúen, aprendan y compartan unos con otros en comunidad, pero siempre de manera voluntaria.

3.3.2. Literacidad

Se trabaja con el concepto de Cassany (2006) quien, desde su práctica profesional lo reconoce como “el término más preciso y generalizado para referirse a prácticas de comprensión de escritos” (p. 38).

Entre los elementos que Cassany considera en la literacidad están:

1. *El código escrito*: Reglas lingüísticas de la escritura (ortografía, sintáxis, morfología, párrafos), además de convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).
2. *Los géneros discursivos*: Convenciones de cada tipo de discurso, sean pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y forma (estructura, registro) (p. 39).
3. *Los roles del autor y lector*: La imagen que desempeña cada interlocutor (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).
4. *Las formas de pensamiento*: Los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos), la presentación de datos, razonamiento (estilo retórico, lógica) asociados con el discurso escrito.
5. *La identidad y estatus como individuo, colectivo y comunidad*: Rasgos y atributos (poder, valores, reconocimiento, entre otros) conseguidos a través de su discurso o la producción y recepción de escritos.
6. *Los valores y representaciones culturales*: rasgos y atributos (religión, deporte, ecología, política entre otros) elaborados y diseminados a través del discurso escrito.

Cassany reconoce que la literacidad no incluye sólo lo escrito. Su percepción es que las personas integran la escritura con la imagen en múltiples discursos y formatos

(fotos, sitios en línea, video y audio por mencionar algunos). A su decir, “todo cabe en la *literacidad*” (p. 40)

3.3.3. Transliteracidad

Basado en dos conceptos distintos de “transalfabetización”, uno propuesto por Nohemí Lugo (2016) y otro por Sylvie Octobre (2019), en esta investigación se considera a la transliteracidad como un:

Proceso formativo de carácter sociocultural, que favorece distintas alternativas de interacción, convivencia, participación y afiliación facilitados a través de distintos medios, soportes y plataformas (disponibles y en desarrollo), para explorar experiencias de prácticas comunicativas, a través de textos con dimensiones sensoriales y de apropiación que pueden ser: monomediáticos, multimediales, hipermediales, interactivos y transmediáticos (analógicos, digitales, en desarrollo o combinados).

3.3.4. Transmedia

Lo transmedia es un “concepto-adjetivo⁸⁸” complejo y dinámico, probablemente por el tipo de ideas en constante transformación que pretende contener y significar. Henry Jenkins, el mismo académico quien por décadas ha sido reconocido a nivel internacional como el principal divulgador y orientador de su sentido y significado, ha llevado consigo (e indirectamente con su equipo de colaboradores), la compleja tarea de estar actualizando, precisando y ramificando al concepto. Si algo deja claro su historia, es que lo que se presente aquí, seguirá viendo transformaciones en el futuro.

⁸⁸ Sin afán de forzar el argumento, pero para dejar en claro que no ha sido resultado de una mera ocurrencia, autores como Geoffrey Long (2007), Henry Jenkins (2016) y Carlos Scolari (en Albarello, 2019) toman tiempos y espacios para enfatizar el uso del concepto “transmedia” siempre como adjetivo en busca de un sustantivo al cual modificar. En español significa que, expresarlo como sustantivo: “*el transmedia*” o “*la transmedia*” limita el sentido del concepto dado que, “transmedia”, describe un tipo de relación estructurada entre diferentes plataformas mediáticas y prácticas.

Hechas las aclaraciones correspondientes, para no entrar en grandes complejidades y dar oportunidad que la discusión en torno al concepto mantenga continuidad, esta investigación asume el concepto de transmedia desde la definición que el autor desarrolló en su investigación de maestría:

Lo transmedia es, en general, todo aquello que por su posibilidad de fluir a través de una variedad de plataformas, herramientas y medios, permite el desarrollo de un conjunto de características, potencialidades, procesos y fenómenos expansivos en la producción, distribución y consumo de productos mediáticos y culturales⁸⁹ para promover una experiencia multimodal, unificada y coordinada dentro de un contexto determinado.⁹⁰ (Hernández-Levi, 2018, p. 118)

3.3.5. Lectura transmedia

Se considera a partir de la definición de Albarello (2019) como:

Lectura inclusiva, multimodal, diversa, de todo tipo de textos -escritos, visuales, sonoros, lúdicos- y de soportes, que a su vez se mezcla o hibrida con las prácticas de producción o prosumo del lector. [...] El “contrato de lectura”, incorpora estímulos simultáneos que, al distribuir su atención, solicitan un particular compromiso por parte del lector. (p. 127)

⁸⁹ Se consideran los “productos culturales”, desde el enfoque en la propuesta del “Proyecto de Estándares Nacionales de Educación de Lenguas Extranjeras” (*National Standards for Foreign Language Education Project*), Estados Unidos, en su edición de 1999, como: creaciones tangibles o intangibles de una cultura en particular que reflejan las perspectivas de una cultura. Cualquiera que sea la forma de un producto cultural, su presencia dentro de la cultura es requerida o justificada por las creencias y valores subyacentes (*perspectivas*) de esa cultura, y las *prácticas* culturales involucran el uso de ese *producto*.

⁹⁰ Para una argumentación detallada de los razonamientos detrás de las distintas frases que conforman este concepto, se sugiere consultar el apartado “8.7 Hacia una propuesta propia para identificar lo transmedia como concepto” en la tesis de maestría de [Hernández-Levi \(2018, pp.118-121\)](#).

IV. APARTADO METODOLÓGICO

4.1. La exploración desde el diseño basado en la investigación

El presente apartado describe el marco teórico-metodológico de la investigación desde la perspectiva de Bakker (2018) con un enfoque cualitativo aplicado en lo que denomina investigación de diseño en educación (*design research in education*). Los contenidos del capítulo reportan:

1. Cómo se llegó a la selección del marco metodológico, los argumentos para sustenar por qué la investigación de diseño resulta de utilidad para los fines de esta investigación y las principales herramientas que la conforman.
2. Un apartado de anexos que integra un breve menú con los principales elementos considerados en esta investigación. Cada elemento está hipervinculado a un repositorio en línea donde podrán consultarse los documentos y recursos ahí referidos en extenso.

4.2. La investigación de diseño en educación

Aunque la aproximación resulta novedosa todavía para algunos académicos, existe evidencia de que, a inicios de la primera década del Siglo XXI contaba ya con una trayectoria exploratoria en experiencias relacionadas con tecnología en primaria y secundaria, para solventar demandas de tiempo en estudios con iteraciones múltiples implementadas a pequeña escala (Anderson & Shattuck, 2012).

Partiendo de que la pregunta de investigación planteada no se enfoca en una descripción de lo que la educación *era* o *es* actualmente, como sucede regularmente en los trabajos de investigación educativa, el abordaje desde la investigación de diseño se consideró útil en esta investigación porque, como lo planteó Bakker (2018), considera a la educación como lo que *podría* o *debería* ser. Este *poder ser*, empata con el interés por saber las

posibilidades y desafíos al implementar experiencias educativas para promover prácticas de lectura participativa y transliteracidad entre estudiantes, docentes e investigadores en un contexto educativo de nivel secundaria en México.

A decir de Bakker (2018), los investigadores de diseño quieren resolver un problema; ven el potencial de nueva tecnología para enseñar y aprender, o discuten la necesidad de ayudar a los aprendices a prepararse en habilidades cada vez más requeridas a futuro. El tipo de aprendizaje que visualizan no puede observarse aún en entornos naturalistas; por lo tanto, nuevas configuraciones deben diseñarse para que el proceso de aprendizaje buscado pueda ser investigado y mejorado:

...design researchers want to solve a problem; they see the potential of new technology for teaching and learning, or argue for the need to help learners prepare for skills increasingly needed in the future. The type of learning they envision cannot yet be observed in naturalistic settings; hence new settings have to be engineered in which the intended learning processes can be researched and improved. (Bakker, A., 2018, pos. 612-614)

4.3. Escenarios

Este apartado se centra en las instituciones seleccionadas para participar en las experiencias⁹¹. Las descripciones aportan algunos argumentos para justificar el muestreo,

⁹¹ Pensando en el aprovechamiento óptimo del tiempo disponible para esta investigación, inicialmente se concibió el diseño de la experiencia para su desarrollo en una sola institución. Sin embargo, algunos efectos durante el distanciamiento físico obligatorio por la pandemia de Covid-19 (como el cambio de: contexto, hábitos, actitudes y necesidades de los estudiantes), así como algunos detalles y adaptaciones operativas no especificadas durante los preparativos e intercambios comunicativos con la institución, modificaron la disponibilidad de tiempo efectivo. Los 50 minutos contemplados inicialmente por sesión (de acuerdo con sus horarios publicados por asignatura), se redujeron a 30 minutos por cambios de logística en la modalidad a distancia (los estudiantes podían tardar hasta 10 minutos para integrarse al inicio, y cada sesión debía terminar 10 minutos previos a la siguiente asignatura para darles tiempo de transición entre sesiones de videoconferencia). Por otro lado, algunas sesiones de la experiencia coincidieron con un periodo de exámenes parciales que los estudiantes priorizaron, limitando aún más sus tiempos para dedicar a la exploración de la novela transmedia y la realización de actividades propuestas. Ante los escasos productos parciales que se

considerado a partir del perfil de los participantes y las posibilidades de acceso a los escenarios, no obstante, a continuación se ofrece mayor detalle de las lógicas de selección de las y los participantes en esta investigación.

Muestreo

Con base en la tipología de estrategias de muestreo en investigación cualitativa desarrollada por Kužel (1999) a partir del trabajo de Patton (1990), y las precisiones de Miles, Huberman & Saldaña (2020), se optó porque fuera:

- **Homogéneo:** Que permitió considerar a personas con características sociales y demográficas similares para enfocar, reducir, simplificar y facilitar la recolección de datos de estudiantes participantes y docentes informantes.
- **Por conveniencia:** Que ahorró tiempo y esfuerzo en términos de inmediatez dadas las facilidades de acceso disponibles a las comunidades educativas.
- **Por criterio:** Que orientó a que las personas pudieran coincidir en ciertos aspectos, como el nivel socioeconómico de los participantes en función de su acceso a equipamiento y conectividad.

Si bien se contempló que el potencial de cobertura y la posibilidad de replicación en otros escenarios del estado de Morelos y del país serían más representativos trabajando con instituciones de educación pública⁹², la necesidad de iniciar la gestión desde cero, cubrir

estaban obteniendo de la muestra participante, durante las últimas dos semanas de trabajo con la primera institución se optó por incorporar al *corpus* otro escenario con características similares (nivel secundaria, privada, población mixta, laica, ubicada en Cuernavaca). Este cambio permitiría aprovechar lo aprendido en la experiencia con el Centro Educativo Anglo Mexicano Morelos (CEAM Morelos), enfocándolo al rediseño de contenidos y actividades, para proporcionar una experiencia educativa que motivara el desarrollo de más evidencias de lectura participativa y prácticas de transliteracidad con la muestra de participantes en la Escuela Freinet de Cuernavaca.

⁹² De acuerdo con las cifras del ciclo 2020-2021 aportadas por el Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (2021), a partir de información integrada por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE, 2021) de la Secretaría de Educación Pública, en el rubro de escuela secundaria (general únicamente), Cuernavaca presentó un padrón de 24 escuelas públicas con una

condiciones administrativas y de protocolo dependiendo de los tiempos que maneja el sistema administrativo oficial, así como la falta de contacto con personas clave para agilizar el seguimiento a los procedimientos, habría demandado más tiempo del disponible en solicitudes, negociaciones, articulación y atención de necesidades para alcanzar las condiciones requeridas.

Optar por escuelas privadas atendió, por un lado, a suponer que el perfil socioeconómico de los estudiantes que acudieran a dichas instituciones (inferido del importe de colegiaturas, servicios, materiales y uniformes) facilitaba su acceso a servicios e infraestructura funcional y estable, necesarios para la realización de la experiencia educativa. Además, derivado de experiencias previas favorables, había cercanía con personas clave que facilitaron la vinculación y avance de preparativos con las instituciones donde se realizaron las experiencias.

4.3.1. Centro Educativo Anglo Mexicano (CEAM) Morelos

La primera experiencia se llevó a cabo con la comunidad escolar mixta de nivel secundaria denominada Centro Educativo Anglo Mexicano (CEAM), una escuela privada con sede en la ciudad de Cuernavaca, Morelos. El CEAM agregó a su denominación Morelos, para distinguir su ubicación geográfica de la de otros dos planteles que pertenecen a la misma comunidad, uno con sede en la Ciudad de México (CEAM México), y otro en el estado de Yucatán (CEAM Mérida). El CEAM surgió de la expansión del Centro Universitario Anglo Mexicano (CUAM), una institución con orígenes en la Ciudad de México, centrada en sus inicios a la educación de nivel preparatoria. El CEAM Morelos surgió específicamente en el año 2004, lo que correspondía a una trayectoria de 16 años a la

matrícula de 9,600 estudiantes y 82 escuelas privadas con una matrícula de 5,412 estudiantes, representando una proporción de 64% en escuela pública frente a 36% en escuela privada.

fecha de realización de la experiencia educativa para esta investigación (2020), proporcionando servicios de educación secundaria privada en el estado.

Esta institución se seleccionó considerando que:

1. Hubo una experiencia previa realizada en el CEAM Morelos en el año 2015, documentada como intervención educativa de animación a la lectura para estudiantes jóvenes mediante la exploración de formatos innovadores de lectura. El reporte de resultados de la investigación mostraron resultados favorables, tanto para los distintos actores de la comunidad escolar (estudiantes participantes, docentes y directivos), como para el equipo multidisciplinario de investigación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos involucrado en aquella ocasión (Zorrilla, Cruz & Hernández, 2016).
2. La directora de tesis de la presente investigación fue la investigadora principal responsable durante la experiencia educativa del año 2015 en el CEAM Morelos, condición que facilitó el contacto con autoridades en la institución con facultades para la toma de decisiones, aprobación y otorgamiento de facilidades deseables para la implementación del proyecto de experiencia propuesto para la presente investigación.
3. Basado en el supuesto de los resultados reportados de la investigación realizada en el año 2015 en el CEAM Morelos, el perfil y disponibilidad de académicos y directivos favorecería la exploración de estrategias formativas a través de experiencias educativas.
4. Como parte de sus actividades, la Comunidad CUAM realizaba cada año un Congreso de Investigación nacional e interinstitucional en colaboración con

academias de ciencias a nivel estatal, nacional y centros e institutos de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objetivo de promover en sus estudiantes la producción de trabajos de investigación en áreas científicas y humanísticas. Dado que el nivel secundaria fue incorporado a participar en esta iniciativa desde el año 2000⁹³, se anticipó que dicha práctica daría elementos para considerar el interés de la institución por el fomento a prácticas de investigación.

5. La institución contaba con la infraestructura necesaria en términos de instalaciones, espacios, dispositivos digitales y analógicos necesarios para la implementación de la experiencia.
6. Como padre de familia, el investigador formaba parte de la comunidad en la institución, factor que pudo influir para favorecer el acceso, y que permitió una percepción complementaria del contexto escolar.

Entre los desafíos que incidieron en la experiencia realizada en este escenario está el advenimiento de la pandemia de covid-19. A partir del 17 de marzo del 2020 se suspendieron las actividades presenciales en las instalaciones del CEAM Morelos. Aunque el CEAM Morelos contaba históricamente con una plataforma en línea denominada “Athenea” (Versión 5.2) con programación y desarrollo mexicano donde, en teoría, se gestionaban contenidos académicos de la institución (con acceso a estudiantes, docentes y padres de familia), al momento de hacer la transición hacia la modalidad virtual de emergencia, la Comunidad CUAM y todos sus planteles adoptaron los servicios de *Microsoft Teams* para la gestión de sus clases. Docentes y estudiantes recibieron cursos de

⁹³ Información, disponible al 2023, obtenida del sitio web de la institución: https://www.cuam.edu.mx/apps/pages/encuentros_de_investigacion

capacitación para el manejo básico de espacios y recursos en dicha plataforma.

Eventualmente, con talleres complementarios y por exploración independiente, los docentes fueron integrando aplicaciones en línea con herramientas interactivas que agilizaran la dinámica en las clases. No obstante, docentes y estudiantes siguieron enfrentando un escenario de excepción donde los espacios regulares de aprendizaje provistos por la escuela se reemplazaron por los hogares de los estudiantes, trasladándose a ellos los costos de infraestructura física y servicios.

La reubicación de los estudiantes en espacios distintos a los habituales influyó en sus actitudes y comportamientos en clase, con acciones que fueron desde la invisibilidad por elección, al no encender sus cámaras para interactuar en las sesiones de videoconferencia, a la manipulación de los sistemas de comunicación en videoconferencias para silenciar selectivamente a sus pares o docentes. La respuesta disciplinaria de la institución, fue la implementación de medidas de control y restricciones a los usuarios de la plataforma, limitando la funcionalidad de sus herramientas para el trabajo colaborativo.

Otro aspecto detectado en el escenario fue el efecto restrictivo en las actividades laborales de las familias de los estudiantes a consecuencia del distanciamiento físico obligatorio y, por ende, en su solvencia económica. Aunque la institución proveía algunas becas con descuentos preferenciales por desempeño académico a sus estudiantes, la matrícula se vio afectada y reducida.

4.3.2. Escuela Freinet de Cuernavaca

La segunda experiencia (iteración de la primera) se llevó a cabo con otra comunidad educativa mixta, laica y privada a nivel secundaria. Declarándose identificados en el pensamiento y la propuesta pedagógica de Célestin Freinet (2016), la Escuela Freinet de Cuernavaca era una institución educativa fundada en 1974, con 47 años operando (a la

fecha de la realización de la experiencia educativa para esta investigación). El sitio en línea de la institución⁹⁴ enlistaba su vínculo con organizaciones nacionales y una internacional, promotoras de la educación desde algunos planteamientos hechos por Freinet y propuestas de la escuela moderna. Entre sus asociadas, una organización se enfocaba en la educación popular alternativa de Freire. La Escuela Freinet de Cuernavaca albergaba también a Inalli, un programa independiente y complementario, orientado a favorecer la inclusión educativa desarrollando programas de apoyo personalizados para niños con necesidades educativas especiales dentro de colegios regulares.

La selección de esta institución para realizar la segunda experiencia, se vio influenciada por los siguientes aspectos:

1. Durante la búsqueda de espacios, el investigador coincidió con la coordinadora administrativa de la secundaria, a quien conoció en un contexto educativo distinto años atrás. Las experiencias previas favorables facilitaron el acceso y contacto con la directora de la secundaria⁹⁵.
2. La primera experiencia en el CEAM Morelos estaba en curso todavía, pero ya en sus últimas sesiones. Esto permitió contar con referentes recientes y tangibles de las implicaciones en el planteamiento, necesidades y consideraciones al presentar el concepto de la propuesta.
3. La directora de secundaria era también maestra de la asignatura de Español y uno de sus principales intereses era encontrar estrategias alternativas para

⁹⁴ Información, disponible al 2023, consultada en: <http://www.freinetdecuernavaca.edu.mx/index.html>

⁹⁵ Posteriormente, durante la implementación, la coordinadora administrativa resultó también una figura clave para facilitar el aprovechamiento de los recursos en su plataforma y apoyó en la logística para la operación de sesiones colaborativas entre estudiantes.

promover la lectura con sus estudiantes de segundo grado, situación que aumentó su interés por la propuesta.

4. La directora solicitó transformar el diseño de la experiencia pasando de implementarse en distintas asignaturas a centrarse solo en la suya. A cambio, ofreció una mayor frecuencia de sesiones por semana y facilidades en el apoyo logístico durante el desarrollo de la experiencia.
5. En entrevista presencial, la directora de la secundaria destacó que aspectos como la flexibilidad en el proceso educativo y el reconocimiento a la individualidad de los estudiantes como seres humanos eran elementos importantes para guiar la operación de su propuesta educativa. Su doble rol como directora y docente le ofrecía una visión más amplia del escenario, tanto frente a grupo, como en la coordinación con las/los demás docentes y las situaciones de los estudiantes en general.
6. La comunidad de participantes era más reducida en comparación con la primera experiencia. Esto permitía dedicar más tiempo a la reorganización y adaptación de sesiones considerando el contexto de la institución.
7. Aunque no a nivel secundaria, el investigador formaba parte también de la comunidad en la institución como padre de familia situación que, como se comentó anteriormente en la primera experiencia, pudo favorecer en la facilitación de acceso y aportó una percepción complementaria desde el interior de la comunidad.

Para entonces, el impacto de la pandemia de covid-19 en las instituciones educativas era evidente, requiriéndoles el uso de herramientas y estrategias para poder operar sus

programas educativos a distancia. Haber llegado a esta segunda insitución en esos momentos fue de utilidad en varios sentidos:

- El diálogo con la directora en su rol como maestra de Español permitió adelantar algunos de los desafíos y actitudes que estaban manifestando los estudiantes de 2° de secundaria y, de gran importancia en términos operativos, la disponibilidad real de tiempos y espacios por sesión para considerar durante el rediseño de contenidos y actividades.
- La insitución había pasado ya por diversas experiencias para trabajar con los estudiantes a través de distintas herramientas de mediación en línea. Iniciaron con videos producidos de manera independiente por la mayoría de las y los docentes, que eran subidos a YouTube para el acompañamiento de temas en cada asignatura, complementándose con asesorías en grupos generados y gestionados desde WhatsApp. Posteriormente, probaron una combinación entre el sistema de videoconferencias Zoom, y una plataforma de desarrollo nacional denominada Limbus⁹⁶ que ofrecía servicios de gestión escolar en línea. Eventuales dificultades técnicas de operación de la plataforma con algunos dispositivos móviles, y problemas en la integración de servicios de videoconferencia con Zoom, motivaron a la institución a un nuevo cambio por los servicios gratuitos⁹⁷ de la Suite de Google para instituciones educativas, y su plataforma *Google Classroom*. Estos antecedentes fueron relevantes porque, independientemente de que permitió contar con una infraestructura tecnológica

⁹⁶ Actualmente desaparecida.

⁹⁷ En apariencia pero, como se verá más adelante, con posibilidades de capitalización de los datos de sus usuarios .

estable durante la experiencia en la institución, daba cuenta de la disposición de la comunidad escolar para explorar herramientas, estrategias y, eventualmente, de participar durante la creación de contenidos para atender sus necesidades de formación propias y de los estudiantes.

4.4. Participantes

CEAM Morelos

Los participantes se identificaron en cuatro categorías:

1. El equipo de investigación, conformado por un investigador responsable⁹⁸ de la experiencia y una asesora de investigación que hicieron las veces de mediadores. Aunque originalmente se contemplaba el apoyo de practicantes con nivel mínimo de licenciatura para los preparativos logísticos, de registro y documentación, el cambio de modalidad presencial a modalidad remota (mediada por tecnologías digitales) en la implementación de la experiencia, motivó que el responsable de la investigación asumiera la mayoría de las tareas que, originalmente, habrían sido confiadas a terceros (como la adecuación de espacios y el registro de sesiones con herramientas digitales).
2. El enlace con la institución, que resultó ser la tutora asignada a los dos grupos de 2° de secundaria. La tutora figura en el CEAM Morelos como responsable de los intercambios comunicativos y coordinación logística entre docentes, estudiantes, padres de familia y, en nuestro caso, proyectos especiales en colaboración con su institución. Mantuvo un seguimiento cercano al desempeño académico de los estudiantes y reportaba a los

⁹⁸ Los datos recabados han servido, además del desarrollo de la presente tesis doctoral, para un trabajo colaborativo de investigación entre el autor y su directora de tesis.

distintos actores con quienes interactuaba. Fungió como mediadora para la solución de conflictos entre estudiantes y gestionó las medidas de disciplina escolar. Dio seguimiento a las programaciones de los docentes y, a través de un grupo en *WhatsApp*, notificó a los padres de familia sobre eventos o actividades específicas.

3. El equipo docente, conformado por tres profesores seleccionados de asignaturas específicas que se encontraron viables para integrar a las sesiones que conforman la experiencia, posterior al análisis temático y de contenidos del programa de la SEP para nivel secundaria. Estos docentes fueron: el profesor de Español, la maestra de Historia, la maestra de Formación Cívica y Ética y de Educación Socioemocional⁹⁹ quien, además, es responsable del Servicio de Orientación e Integración (SOI) el cual, según la información del sitio de la institución¹⁰⁰, brinda apoyo para la solución de conflictos de carácter familiar, interpersonal, emocional, académico y de habilidades de estudio a los estudiantes durante su permanencia en el CEAM Morelos.
4. Los estudiantes, distribuidos en dos grupos de 2° de secundaria (de 21 integrantes cada uno). De los tres grados disponibles en la institución educativa se decidió trabajar con el grado intermedio, para evitar posibles sesgos derivados de los ajustes naturales de estudiantes menores en 1° de secundaria durante su proceso de adaptación de la primaria a la secundaria, y porque durante el análisis del programa de la SEP vigente se encontraron

⁹⁹ Esta última asignatura impartida, regularmente, en inglés.

¹⁰⁰ Disponible al 2023 en <https://www.ceam.edu.mx/apps/pages/soi>

mayores espacios de aprovechamiento para las asignaturas de 2° de secundaria en vinculación con las temáticas del libro que se leería durante la experiencia.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Los participantes se ubicaron en cinco categorías:

1. El equipo de investigación (descrito en la experiencia previa).
2. El enlace con la institución durante la implementación estuvo a cargo de la coordinadora administrativa de secundaria. Facilitó la logística entre el investigador y la directora (que también era la docente de Español), y trabajó en los preparativos para gestionar las autorizaciones de padres de familia o tutores legales de los estudiantes. Su labor incluyó, también, el rol de administradora de la plataforma *Google Classroom*, particular que fue de gran utilidad para la organización y registro de sesiones, así como la exploración de uso personalizado en los servicios de videoconferencia para el registro de las dinámicas colaborativas entre estudiantes.
3. La docente. Si bien en este caso solo se trabajó con la asignatura de Español, en su doble rol como directiva, apoyó en la promoción del proyecto con padres de familia y a obtener autorización de la asesora pedagógica de la institución.
4. La especialista en desarrollo humano diferencial de Inalli que dio acompañamiento personalizado a un estudiante con necesidades educativas especiales en el grupo a lo largo de la experiencia educativa. El acompañamiento consistía en revisar los avances y actividades disponibles en plataforma, asistiendo al estudiantes con orientación adicional para

facilitar su organización y secuenciación de procedimientos durante la realización de las actividades.

5. Los estudiantes, conformados por un grupo de 23 estudiantes. Se mantuvo la selección del segundo grado de secundaria para poder contar con el referente de estudiantes en un grupo etéreo similar.

4.5. Datos a recabar

CEAM Morelos

El acopio de datos en la primera experiencia se realizó en tres momentos:

1. Previo a la experiencia, mediante un cuestionario exploratorio¹⁰¹ (aplicado en línea a través de la plataforma *Teams* administrada por el CEAM Morelos), para conocer preferencias y hábitos de uso de medios y herramientas digitales y analógicos (particularmente libros) de los estudiantes participantes.
2. Durante la experiencia. A lo largo de las sesiones, se grabaron las videoconferencias como un primer momento para documentar las participaciones de los estudiantes resultantes de su lectura semanal de la novela transmedia (o falta de ella). También formaron parte del acopio de datos los espacios en línea (plataforma *Teams* administrada por el CEAM Morelos) empleados para la puesta a disposición de contenidos y

¹⁰¹ El cuestionario fue configurado con la herramienta Microsoft Forms para reducir al máximo posibles dificultades de compatibilidad con la plataforma que opera la institución (*Microsoft Teams*). Para facilitar la aplicación del cuestionario, se insertó en la parte inicial del mismo un [video](#) donde el investigador responsable pone en antecedentes a los estudiantes (el por qué y para qué del cuestionario), especifica aspectos éticos relativos al tratamiento de la información (confidencialidad y anonimato) y explica la relevancia de las respuestas para los fines de la experiencia. Terminado el instrumento, se facilitó a directivos y a la tutora de 2° de secundaria la dirección de enlace, para poder aplicarlo en el momento que resultara más adecuado a los distintos grupos en función de su disponibilidad de tiempo, considerando que se encontraban en periodo de exámenes parciales. El instrumento fue respondido en su totalidad por 42 estudiantes.

actividades que conforman esta experiencia, la entrega de actividades (individuales o en equipo) por parte de los estudiantes, sus iniciativas para contactar a los moderadores a través de la plataforma y la manifestación de sus opiniones.

3. Posterior a la experiencia, mediante un grupo focal a través de videoconferencia, donde se consultaron las oportunidades y desafíos que identificaron durante la experiencia a manera de retroalimentación. También se tuvo una entrevista con la tutora de 2° de secundaria en su rol como enlace donde dio a conocer detalles de la implementación que no fueron manifestados durante la sesión de retroalimentación de los estudiantes, ni durante las conversaciones de retroalimentación con docentes (cuando fue posible) solicitadas al final de cada sesión a lo largo de la experiencia.

Escuela Freinet de Cuernavaca

La recopilación de datos en la segunda experiencia se realizó también en tres momentos:

1. Previo a la experiencia, mediante el cuestionario exploratorio aplicado en línea a través de la plataforma *Google Classroom*. Los apartados y reactivos del cuestionario permanecieron intactos en relación con la primera experiencia. Sin embargo, los elementos que conformaron el video de presentación al cuestionario se actualizaron y la edición del producto se modificó para dar mayor agilidad a la manera de comunicar el mensaje. Es importante mencionar que, como el ecosistema de *Google Classroom* es parte de la Suite de Google, el cuestionario fue reelaborado en *Google Forms*.

2. Durante la experiencia. Similar a la primera, se grabaron las videoconferencias donde hubo interacción con las y los participantes (en esta ocasión a través de *Meet*, servicio propietario de *Google Classroom*). El espacio en *Google Classroom* sirvió para la publicación y entrega de actividades, intercambio de comunicaciones, así como el alojamiento de guías de trabajo y nuevos materiales complementarios de andamiaje (desarrollados en respuesta a las retroalimentaciones obtenidas durante la primera experiencia)l además de enlaces a sitios y recursos externos complementarios desarrollados o adaptados para esta segunda experiencia. Los datos recolectados de los espacios en línea se obtuvieron a través de la plataforma *Google Classroom* (administrada por la Escuela Freinet de Cuernavaca), y a manera de productos disponibles en dos tableros multimedia en línea configurados con *Padlet*, herramienta externa independiente al ecosistema de *Google*, pero compatible para interactuar con su interfaz. Otra incorporación considerada en esta segunda experiencia (iteración de la primera), fue la aplicación en línea de dos cuestionarios desarrollados en *Google Forms* para obtener información complementaria relacionado con uno de los temas trabajados ([prácticas fan](#)), y otro para contar con una [primera retroalimentación](#) de algunos materiales de andamiaje pasada la mitad de la experiencia.
3. Posterior a la experiencia, se tuvo también una sesión de videoconferencia que fue grabada para documentar testimonios de los participantes al final de la experiencia pero, en esta ocasión, se complementó la práctica con dos cuestionarios de retroalimentación por parte de los participantes. Uno

asociado a los [materiales, y las estrategias de acompañamiento](#) y uno último para indagar sobre su [experiencia con el concepto de la novela transmedia](#).

Durante la segunda experiencia se presentaron dos casos destacados para los fines de la investigación: la participación de un estudiante con necesidades educativas especiales y la identificación de una participante de nuevo ingreso que venía del CEAM Morelos y que estuvo presente durante la primera experiencia realizada entonces. Se tuvieron entrevistas independientes por videoconferencia. En el caso del estudiante con necesidades educativas especiales, la entrevista fue con la coordinadora de Inalli y con la licenciada en desarrollo humano diferencial que lo acompañó a lo largo de la experiencia. En el caso de la participante, entonces de reciente ingreso en el Freinet, que venía del CEAM Morelos, la entrevista se realizó directamente a ella. Aunque solo ella respondió, el tiempo de la entrevista estuvo acompañada por su mamá.

4.6. Procesamiento y análisis

El procesamiento y análisis de los datos se realizó de distintas maneras:

1. Con la aplicación de cuestionarios exploratorios y, en una de las experiencias, de seguimiento y evaluación.
2. Con las entrevistas sostenidas con las y el docente.
3. Con la identificación y clasificación de información obtenida a partir de las observaciones *in situ* y de la revisión posterior de los registros de las sesiones con imágenes y audio en formatos digitales (análisis de las grabaciones de videoconferencias).

4. Con la identificación y clasificación de productos que los estudiantes fueron desarrollando a lo largo de la experiencia.

4.7 Aspectos éticos

En la interlocución con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, se trabajó en la redacción de los comunicados necesarios por las vías administrativas correspondientes para detallar el carácter del estudio, precisar los datos del investigador responsable y solicitar apoyo relativo a aspectos logísticos en las dos instituciones aunque, pasadas las dos experiencias, se comprobó que la capacidad de autogestión del investigador responsable simplificó en mucho los requerimientos, comparados con los que se tenían inicialmente contemplados para una implementación presencial. A continuación se presentan los particulares en cada caso.

CEAM Morelos

Durante la primera experiencia se tuvieron preparados los documentos necesarios para informar de manera oportuna y pertinente a las partes involucradas. En el caso del CEAM Morelos, la opción fue requerir un consentimiento informado institucional, donde la directora firmaba en representación de la comunidad bajo su responsabilidad. La posibilidad de esta aproximación se consultó directamente con la directora del CEAM Morelos, y fue concebida así como resultado de experiencias previas en investigaciones para agilizar los trámites y logística del proceso, evitando tener que generar y dar seguimiento a la firma de múltiples consentimientos informados individuales de los padres-madres o tutores, por tratarse de participantes menores de edad.

Se tuvo una primera reunión de presentación del proyecto, y se puso a disposición la carta de consentimiento informado institucional, para que las

autoridades tuvieran claro el tipo de recolección de datos durante las sesiones, así como las formas de recopilación, almacenamiento y manejo de la información obtenida para fines de la investigación. La reunión de presentación del proyecto no se limitó a la directora, también se hizo para la tutora de 2° de secundaria y los docentes de las asignaturas participantes. Se hizo énfasis en la confidencialidad de la información recabada y el uso de seudónimos para proteger las identidades de los participantes en caso de requerir la reproducción de uno o más fragmentos de testimonios, hallazgos o productos desarrollados por los mismos durante la experiencia.

Se han mantenido a disposición de las partes involucradas los datos de contacto del investigador responsable y se han atendido dudas adicionales surgidas posteriormente y que requirieron explicación adicional durante y posterior a la experiencia. Los participantes contaron con la opción de solicitar su separación de la participación en la experiencia a través de una carta de revocación del consentimiento informado pero, durante la primera experiencia ninguno la solicitó.

Escuela Freinet de Cuernavaca

La segunda experiencia con la secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca requirió la actualización de documentos, dado que uno de los requisitos establecidos por la institución fue la generación de consentimientos informados individuales de los padres o tutores legales. Las firmas fueron gestionadas al interior de manera conjunta entre la coordinadora administrativa y la directora de secundaria. Después de informar a padres o tutores legales y contar con su aprobación, las firmas fueron recabadas cuando estos acudieron a la escuela para recoger su ejemplar de la novela transmedia. Se compartieron los formatos con las

autoridades responsables. Al término de un proceso interno, la institución firmó un consentimiento informado institucional bajo el mismo principio de la directora de secundaria como figura responsable a nombre de la comunidad.

En esta segunda ocasión, la reunión de presentación del proyecto se orientó en primera intención a la directora de secundaria quien, en este caso, fue también la docente de Español. La invitación a dicha reunión se hizo extensiva a más docentes interesadas o interesados, pero no hubo mayor demanda. Básicamente, se siguió el mismo protocolo de notificación de confidencialidad, disponibilidad y posibilidad de separación por revocación del consentimiento. Sirva comentar que, en esta ocasión, los representantes legales de tres estudiantes solicitaron no ser parte de la experiencia, todos relacionados con la reserva a tener que trasladarse a un espacio presencial para recoger el ejemplar físico del libro por el riesgo de contagio de covid-19. En tales casos y, conforme a protocolo, se respetó su decisión.

V. TRABAJO DE CAMPO

5.1. Herramientas y consideraciones para los distintos contextos

El presente apartado se basa en los contenidos publicados por Billups (2020), para el diseño, desarrollo y aplicación de herramientas para la recolección de datos cualitativos. Cubre aspectos específicos para describir las herramientas de acopio de datos, el método de acopio, considerando sus ventajas y desventajas, así como la descripción de los participantes en la investigación (características propias a considerar).

También se describen, de manera general, las características y el proceso de construcción de técnicas seleccionadas, se indica el objetivo del método de acopio, los procedimientos de registro y análisis de la información. Se aportan argumentos para justificar la congruencia entre el análisis de datos seleccionado y el enfoque de la investigación. Otro aspecto es la consideración de los elementos que se asume aportan validez y confiabilidad a la propuesta, reconociendo también las posibles complicaciones presentadas durante el levantamiento de datos.

En cuanto a los aspectos éticos, se describen las garantías de confiabilidad y anonimato de los participantes, las consideraciones contempladas para evitar la inducción de respuestas y se reporta el nivel de dominio del investigador para aplicar los instrumentos. Finalmente, se describe la relación entre instrumentos y pregunta de investigación.

5.2. Herramientas de acopio de datos

Entre las herramientas consideradas para esta investigación, se parte de las descritas por Billups (2020) y se complementan con algunas específicas consideradas para esta investigación en particular:

Cuestionarios

Se diseñaron como un conjunto organizado de preguntas concebidas para obtener información específica sobre temas de interés que apoyaran al estudio. En algunos casos sus reactivos se conformaron por opción múltiple, respuestas en escala y, para información específica, preguntas abiertas. En ambas experiencias se aplicó el mismo [cuestionario exploratorio](#), previo al inicio, que recopilaba:

- a. Datos generales (nombre, edad, sexo, grupo)
- b. Acceso a dispositivos con conexión a internet
- c. Hábitos de lectura (dentro y fuera de la escuela)
- d. Disponibilidad para solicitar y compartir conocimientos con pares (dentro y fuera de la escuela)
- e. Preferencias de trabajo (individual y colaborativo)
- f. Preferencias en el uso de redes sociales, (formatos de productos, contenidos, duración)
- g. Actividades realizadas durante su tiempo libre.

Este primer cuestionario se consideró para ser respondido por los estudiantes participantes en las experiencias. Los datos obtenidos fueron utilizados para orientar el diseño de la propuesta concebida inicialmente, hasta donde el tiempo lo permitió, hacia sus intereses y preferencias.

En la segunda experiencia se incorporaron cuatro cuestionarios más para obtener información específica que se resultó difícil, o simplemente no se pudo recuperara durante las sesiones durante la primera experiencia por complicaciones derivadas del tiempo reducido en cada sesión. Los cuatro cuestionarios se enfocaron en distintos temas:

- I. Autopercepción de los estudiantes como fans (de historias, personajes o personas), y sus prácticas como fans
- II. Retroalimentación de su experiencia con materiales de andamiaje básicos diseñados para la experiencia
- III. Retroalimentación de su experiencia con materiales de andamiaje complementarios, actividades con herramientas independientes en línea, estrategias de acompañamiento y actividades en general
- IV. Retroalimentación de su experiencia con la novela transmedia.

En la *Figura 6.*, puede verse la evolución de los instrumentos, desde la aplicación del cuestionario exploratorio en el CEAM Morelos, a su diversificación para obtener un panorama más cercano al proceso durante la iteración en Freinet de Cuernavaca.

Figura 6.

Evolución de instrumentos aplicados entre experiencias (cuestionarios).

Evolución de instrumentos aplicados entre experiencias



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2023 por Enzo Hernández-Levi.

Protocolo de entrevista

Se orientó a guiar, personalizar y estandarizar el proceso, asegurando que las mismas áreas generales de información fueran recolectadas en cada entrevista.

CEAM Morelos

En la primera experiencia se desarrolló una guía de entrevista (para docentes informantes) que cubrió aspectos relacionados con la población de estudiantes de 2° de secundaria; para dichas entrevistas se observaron:

- a. Notificación de grabación de la entrevista
- b. Datos generales
- c. Apertura (preguntas generales para hacer vínculo y dar contexto a preguntas posteriores). Temas: experiencia profesional, interes(es) por impartir su(s) asignatura(s) a jóvenes, desafíos propios de la asignatura que imparte en la interacción con los estudiantes
- d. Contenido (preguntas específicas más complejas). Temas: hábitos de lectura en estudiantes, consideración y relevancia para la/el entrevistada/o respecto a habilidades básicas de lectura, recursos de la/ del entrevistada/o para identificar la posesión o carencia de habilidades básicas de lectura en sus estudiantes
- e. Testimonio de estrategias personales empleadas por los/las entrevistadas/os para fomentar el desarrollo de lectura en sus estudiantes
- f. Flexibilidad de los/las docentes para que sus estudiantes realicen lecturas en medios distintos al texto impreso; percepción del/la docente de una actitud participativa y colaborativa por parte del estudiante

- g. Principales desafíos que considera el/la docente para alcanzar la participación y colaboración entre estudiantes
- h. Interés de la/del entrevistada/o por la transversalidad (vinculación) de contenidos con otras asignaturas
- i. Iniciativas propias de la/del entrevistada/o para promover la transversalidad
- j. Conclusión: Recapitulación y consideraciones finales en torno a: habilidades para la lectura, habilidades participativas, habilidades de trabajo colaborativo y transdisciplinariedad.

Documentos y artefactos

Retomando la clasificación y nomenclatura de Billups (2020), los documentos y artefactos integran el conjunto de evidencias legibles, palpables¹⁰², observables y tangibles en un lugar de investigación. Pueden ser “existentes” en los casos donde ya existen, o bien ser “generados”, es decir, creados por los participantes a petición del investigador e, incluso, el proceso creador puede ser del investigador junto con los participantes (o administrativos y docentes informantes de cada institución). En esta investigación se consideraron los distintos productos resultantes del registro en video durante las sesiones y entrevistas (previas y posteriores), así como los mensajes y productos intercambiados en el tablero de mensajes, incluyendo las actividades entregadas en las plataformas y, durante la segunda experiencia, también en los tableros

¹⁰² Esta condición dependerá del formato que presenten. Los objetos físicos atenderán a esta condición, mientras que aquellos productos en formato digital no. Sin embargo, cumplan o no con esta condición, para los fines de esta investigación siguen considerándose como artefactos.

multimedia configurados y alimentados de manera externa y complementaria a los espacios en plataforma.

La propuesta original de Billups (2020), hace suponer que los documentos presenten formato físico o digital, mientras que los artefactos deben ser palpables. Sin embargo, dado el contexto y las herramientas de trabajo que conformaron esta investigación, se adaptó el criterio original de Billups precisando que, además de físicos, los artefactos pueden ser digitales y, por ende, pueden o no ser palpables, incluyendo: fotografías, dibujos, grabaciones de vídeo o audio, objetos de la cultura material (como en los memes), signos y símbolos, y otras evidencias que representen el lugar de investigación o a su gente.

CEAM Morelos

Documentos

Se consideraron:

- a. Registros institucionales (existentes): Información de la institución, sus actividades y servicios a través del sitio web del CEAM Morelos¹⁰³
- b. Intercambios escritos por correo y WhatsApp (generados): Con la directora institucional, el subdirector y la tutora de 2º de secundaria para la organización y preparación y distribución (en préstamo) a participantes de los ejemplares de las novelas donados a la institución, información y detalles que permitieran la configuración de calendarios de trabajo, así como datos para resolver dudas e inquietudes que surgieran a lo largo de la implementación. En el caso de los docentes

¹⁰³ Disponible al 2023 en <https://www.ceam.edu.mx/apps/pages/SecundariaMorelos>

informantes se consideraron los intercambios por correo donde se les notificaba el estado de avance en las sesiones, los temas y contenidos a revisar previos a su sesión, y se consultaban sus comentarios respecto a la implementación en la sesión que les correspondiera.

- c. Cuestionarios y guía de entrevista (generados): Utilizados para focalizar los temas y profundizar en aquellos datos que resultaban de interés para la investigación.

Artefactos

Que integran:

- a. Registros en video (generados) de dos tipos: El primer tipo, que contempla el registro de entrevistas previas (directora, docentes informantes) y posteriores (tutora de segundo de secundaria) a la experiencia. El segundo tipo consistió en el registro de las sesiones, para poder observar a posteriori su desarrollo y las retroalimentaciones por parte de estudiantes participantes.
- b. Intercambios comunicativos en plataforma (generados): Considera mensajes e imágenes dirigidas a participantes así como los registros de sus comentarios ante dudas o dificultades técnicas.
- c. Tareas (generados): Se consideraron aportaciones de las primeras sesiones en espacios establecidos
- d. Productos (generados): Presentados de manera espontánea en el tablero de publicaciones generales en la plataforma *Teams*.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Documentos

En esta experiencia aplicó a:

- a. Registros institucionales (existentes): Información de la institución, sus actividades y servicios a través del sitio web de la Escuela Freinet de Cuernavaca¹⁰⁴.
- b. Intercambios escritos por correo y WhatsApp (generados): Aplican igual que en con la experiencia del CEAM Morelos, salvo en las figuras de contacto, en este caso la coordinadora administrativa de secundaria y la directora de secundaria (quien era también la maestra de Español). Al desarrollar la experiencia con una sola asignatura, en esta ocasión no fue necesario el contacto por correo para detallar avances y contenidos a la docente.
- c. Cuestionarios (generados): Utilizados también para focalizar temas y obtener datos complementarios de interés para la investigación durante la experiencia.

Artefactos

Que contemplaron:

- a. Registros en video (generados) de tres tipos: El primer tipo, entrevistas posteriores (a la especialista en desarrollo humano diferencial, a la coordinadora de Inalli y a la estudiante de ingreso reciente que había participado durante la primera experiencia en el CEAM Morelos). El

¹⁰⁴ Disponible al 2023 en <http://www.freinetdecuernavaca.edu.mx>

segundo tipo consistió en el registro de las sesiones para poder observar a posteriori su desarrollo. En esta experiencia, el tercer tipo aplicó durante tres sesiones con actividades que implicaron el desarrollo de espacios independientes de videoconferencia para que los participantes trabajaran en equipo.

- b. Intercambios comunicativos en plataforma (generados): Considera mensajes, imágenes y un audio dirigidos a participantes, así como los registros de sus comentarios ante dudas o dificultades técnicas. En estos casos podían ser mensajes o capturas de pantalla donde mostraban sus dificultades para encontrar contraseñas de acceso a contenidos en línea de la novela transmedia.
- c. Productos (generados) de tres tipos: El primero consistió en entregas realizadas en la plataforma de *Google Classroom* por algunos estudiantes para mostrar su avance por sesiones. En las primeras sesiones fueron fotos de notas tomadas en sus cuadernos y en un caso, casi al cierre, la propuesta de un final alternativo de la historia, también escrita en cuaderno. El segundo tipo fueron las señalizaciones, descripciones y vinculaciones a imágenes, videos o sitios en el mapa interactivo configurado en la herramienta en línea *Padlet*. El tercer tipo fueron las aportaciones independientes de estudiantes en un tablero interactivo multimedia configurado en *Padlet* (identificado como “Galería” para fines de la experiencia) donde insertaron dibujos, imágenes, enlaces a videos, memes y finales alternativos en audio elaborados por ellos.

5.3. Correspondencia de métodos de acopio con enfoque metodológico

Dado que el enfoque metodológico se basó, por un lado, en la investigación de diseño en educación (Bakker, 2018), dado que el aprendizaje que no podía observarse aún en entornos naturalistas y, por otro lado, desde el modelo de lectura participativa de Cabrera, Jenkins, Kelley, & Pitts-Wiley (2011), de carácter descriptivo/interpretativo en la experiencia educativa, se consideró que existe correspondencia entre los métodos de acopio basados en registros de documentos y artefactos, grupos focales, observación y el enfoque metodológico propuestos.

A continuación se detallan ventajas y desventajas percibidas en los métodos de acopio, a partir de información identificada principalmente en la publicación de Billups (2020).

5.3.1. Ventajas de los métodos de acopio

Entrevista

- Forma útil de obtener información extensa y detallada de un fenómeno
- Permite que los datos se recuperen en el entorno natural del participante
- Permite integrar un rango diversificado de perspectivas en torno a un fenómeno
- Permite un seguimiento inmediato durante la interacción
- Permite la observación durante el proceso de entrevista (por ejemplo comportamientos o señas no verbales)
- Puede combinarse con otras estrategias de recolección de datos para proveer una visión holística del fenómeno

CEAM Morelos

Previo al inicio, se realizaron entrevistas a directora, docentes informantes y a la tutora de 2° de secundaria, pasada la experiencia, para documentar sus comentarios vía videoconferencia. Las sesiones fueron mediadas por la plataforma *Teams* de Microsoft (gestionada por el CEAM Morelos) y resguardadas posteriormente en la nube (*OneDrive* o *Google Drive*), en un espacio asociado a una cuenta institucional de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Se realizó una entrevista presencial, previa al inicio, con la directora de secundaria quien, como referimos anteriormente, también fue maestra de la asignatura de Español. Posterior a la segunda experiencia, se tuvieron dos entrevistas por videoconferencia: una fue con la especialista en educación diferenciada de Inalli, para ver detalles sobre la experiencia de uno de los participantes con necesidades educativas especiales; la otra fue con una participante que venía del CEAM Morelos y vivió la primera experiencia, así que el objetivo era contar con su testimonio del contraste entre la primera y la segunda experiencia.

Cuestionarios

- a. Son flexibles porque pueden contener desde preguntas abiertas promover la reflexión hasta preguntas cerradas de opciones múltiple, escalas, entre otras.
- b. Permiten trabajar las primeras versiones con preguntas abiertas y, una vez identificados criterios y rangos comunes en las respuestas, pueden agruparse para rediseñar el cuestionario con preguntas más cerradas y focalizadas para agilizar el procesamiento de datos.

- c. Las herramientas tecnológicas actuales permiten su distribución y aplicación sin necesidad de hacerlo físicamente *in situ*. Los formularios permiten incrustar videos para dar explicaciones introductorias (objetivos, utilidad, motivos) para que los participantes respondan en el lugar y tiempo que mejor les funcione.

CEAM Morelos

Se aplicó un cuestionario exploratorio previo al inicio de la experiencia (explicado previamente en el apartado de “Datos a recabar”).

Escuela Freinet de Cuernavaca

Se aplicaron, en distintos momentos a lo largo de la experiencia, cinco cuestionarios distintos (descritos anteriormente en el apartado de “Datos a recabar”).

Grupos focales

- Permite obtener retroalimentación a fondo relacionada con actitudes, opiniones, percepciones, motivaciones y comportamientos de los participantes
- Permiten el trabajo en grupos pequeños
- Los participantes pueden ser elegidos a propósito, basados en aspectos comunes
- Las sesiones pueden tender una duración aproximada de 50 minutos o más
- Su diseño es estructurado y promueve el cuestionamiento consistente ente grupos
- Cada grupo genera sus resultados y respuestas estando juntos

CEAM Morelos

La sesión de cierre se manejó a manera de grupo focal para cada grupo vía videoconferencia (en sesiones mediadas por la plataforma *Teams* de Microsoft, gestionada por el CEAM Morelos), con una duración aproximada de 40 minutos, cubriendo las consideraciones referidas en los puntos anteriores.

Escuela Freinet de Cuernavaca

La sesión de cierre tuvo un enfoque distinto en la segunda experiencia. Se manejó como grupo focal vía videoconferencia (en *Meet* mediada por la plataforma *Google Classroom*, gestionada por la institución), con una duración aproximada de 45 minutos, más centrada en los contenidos de la historia trabajada y se complementó con dos cuestionarios en línea para recabar datos específicos sobre las actividades, los materiales, herramientas y estrategias utilizadas.

Registro de documentos y artefactos

Como se mencionó en el apartado de “Herramientas de acopio de datos”, se consideran como documentos y artefactos aquellas evidencias observables y tangibles en un lugar de investigación que pueden existir con anterioridad o generarse durante el proceso de investigación. Entre las ventajas de su registro se considera que:

- Ayuda a triangular información con otras formas de datos cualitativos en el estudio
- Aporta datos para contextualizar el estudio cualitativo
- Puede provocar preguntas y observaciones adicionales que requieren ser comprobadas en un estudio

- Puede ayudar a rastrear cambios, desarrollo, y evolución de un sitio o programa

CEAM Morelos

El registro de documentos existentes se obtuvieron del sitio institucional en línea. En el caso de los artefactos generados se realizó mediado por la plataforma *Teams* de Microsoft, gestionada por el CEAM Morelos. Terminadas las grabaciones de videoconferencias y actividades en la plataforma, se hicieron respaldos de las videoconferencias, contenidos y materiales desarrollados en plataforma, en una cuenta institucional de *Google Drive* gestionada por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos para su resguardo y posterior análisis. Concluido el ciclo escolar durante el cual se realizó la experiencia, el CEAM Morelos canceló la cuenta de acceso al investigador al espacio generado, los contenidos y materiales alojados la plataforma de su institución.

Escuela Freinet de Cuernavaca

El registro de documentos existentes se obtuvieron del sitio institucional en línea. Los artefactos generados se registraron de dos maneras distintas: una fue a través de la plataforma *Google Classroom* gestionada por la Escuela Freinet de Cuernavaca. Otra fue a través de los dos espacios externos e independientes configurados en *Padlet* (mapa interactivo y galería). Dentro de los registros de videoconferencia obtenidos por *Meet* además de las videoconferencias, la herramienta almacena en un archivo aparte los contenidos de los chats que se llegaron a generar durante las sesiones. Terminadas las grabaciones también se hicieron respaldos de las videoconferencias, contenidos y materiales desarrollados en plataforma, en una cuenta institucional en *Google Drive* gestionada por la

Universidad Autónoma del Estado de Morelos para su resguardo y posterior análisis. Concluido el ciclo escolar, la institución archivó el curso, pero mantuvo disponible la cuenta de acceso del investigador para revisiones subsecuentes del espacio generado.

Preparación del entorno y condiciones de observación

La observación realizada en ambas experiencias fue participante en línea, e integró algunas de las consideraciones propuestas por Boellstorff, Nardi, Pearce, & Taylor (2012) .

En ambas experiencias, un primer proceso de registro de la observación se llevó a cabo “en vivo”, durante las sesiones vía videoconferencia que se fueron registrado en el diario de campo al término de las mismas. Un segundo proceso se realizó a partir del análisis de las grabaciones de las sesiones que se abordará en el apartado de resultados.

Dado que las sesiones que conformaron las experiencias educativas tuvieron que adaptarse para ser mediadas por servicios tecnológicos digitales, es necesario describir algunos aspectos considerados en la preparación del entorno y las condiciones para realizar las observaciones.

Influencia del entorno físico de trabajo en la investigación

Dado que el centro de trabajo se ubicó en mi domicilio exclusivamente, durante ambas experiencias, la prioridad fue mantener disponibilidad de un mismo espacio de trabajo. Sin embargo, considerando que en la vivienda es compartida por cuatro habitantes, cada uno con actividades académicas o laborales que requieren condiciones específicas de iluminación y control de sonido ambiental por periodos determinados que podían coincidir con los requeridos, cuando las

condiciones no permitían contar con una ubicación óptima de trabajo dentro de la vivienda, busqué espacios alternativos con condiciones suficientes de iluminación, ventilación y aislamiento al ruido externo para reducir efectos de desgaste físico o interferencias en el flujo de comunicación.

Verificación de condiciones tecnológicas

Previo a las sesiones, se hicieron pruebas de conectividad e intensidad y constancia de señal de *wifi*. Estas condiciones podían controlarse directamente en mi servicio doméstico, pero variarían para cada participante dependiendo del lugar donde se encontrara y la infraestructura con la que contara.

CEAM Morelos

De todas las sesiones, sólo en una ocasión se experimentaron dificultades técnicas que implicaron reiniciar la computadora por un problema temporal del equipo que se resolvió con actualizaciones locales de software. No obstante, dado que estas sucedieron en un lapso intermedio entre grupos el imprevisto no interfirió con el flujo de las sesiones. A lo largo de la experiencia no se experimentó ninguna interrupción de energía eléctrica que limitara o interfiriera con el desarrollo de las sesiones. Aunque, terminadas las sesiones y entrevistas se corroboraba la grabación de las mismas, durante la posterior revisión para el análisis de contenidos de una entrevista se encontró que la plataforma sólo almacenó la mitad, por lo que el resto de los contenidos tuvo que ser retomada a partir de apuntes que generalmente se hacían como estrategia de respaldo.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Durante la segunda experiencia no se detectaron dificultades técnicas significativas. Durante las videoconferencias, los dispositivos de acceso de los

participantes variaban, de igual forma que sus cámaras y micrófonos. Esto se traducía en algunos desfases o retrasos durante las participaciones, dificultando un poco el seguimiento, pero no al grado de hacer irreconocible lo que se comentaba.

Herramientas tecnológicas digitales

Como parte de los preparativos fue necesario también el uso de herramientas tecnológicas digitales para poder desenvolverse en las plataformas de trabajo seleccionadas por las instituciones.

Mi experiencia laboral previa en distintas instituciones me permitió aprender el funcionamiento básico, lógica de operación y configuración de espacios en plataformas como *Blackboard* y *Moodle*, desde roles como estudiante y profesor-editor. Posteriormente, durante mi desempeño como estudiante de posgrado, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) otorgó la posibilidad para estudiantes y docentes de utilizar los servicios de plataformas propietarias de Google (*Classroom*) y Microsoft (*Teams*). Sin embargo, en ambos casos, la posibilidad de configuración de espacios y contenidos en las plataformas dependían del tipo de cuenta que el usuario la UAEM tuviera asignada (estudiante o docente). Siendo estudiante del Doctorado en Educación, mi cuenta en ambos espacios se vio restringida para la generación y configuración de espacios propios. Si a este particular se agrega el hecho de que las instituciones educativas donde se hicieron las experiencias preferían mantener el control de los espacios en línea desde las plataformas bajo su administración (considerando el respeto a la protección de datos de sus estudiantes), fue necesario configurar y preparar los espacios donde se trabajarían la totalidad o la mayoría de las actividades mediadas por herramientas en línea (la mayoría gestionadas desde cada plataforma aunque,

en la segunda experiencia, se trabajó con una herramienta externa que también requirió preparación y personalización de espacios).

CEAM Morelos (*Microsoft Teams*)

Aunque contemplé desde la planeación solicitar por anticipado al CEAM Morelos un tiempo con el responsable de informática de la institución para contar con asesoría en la configuración y preparación de los espacios de trabajo en la plataforma *Teams* gestionada por ellos, el encuentro no pudo concretarse por la carga de trabajo en la agenda regular del responsable. Mientras las condiciones se daban, opté como alternativa solicitar permiso a una profesora de la UAEM para explorar las posibilidades que una cuenta de docente en *Teams* podría ofrecer. Esta oportunidad me permitió, si no contar con un dominio completo de las funciones de la plataforma como gestor, sí familiarizarme con la interfaz del espacio y desarrollar habilidades mínimas necesarias para administrar recursos y configurar actividades cuando obtuviera el acceso a la plataforma *Teams* administrada por el CEAM¹⁰⁵. Obtenido el acceso, generé dos espacios que etiqueté como “Lectura Participativa 201” y “Lectura Participativa 202” para cada uno de los grupos con los que se trabajó en 2° de secundaria.

Durante la implementación de la experiencia, fue necesario solucionar desafíos que encontré sobre la marcha por restricciones locales derivadas de la personalización en la configuración de la plataforma *Teams* administrada por el CEAM Morelos. Dichas restricciones impidieron, por ejemplo, que los estudiantes

¹⁰⁵ Para tener acceso a la plataforma en cuestión, era necesario gestionar primero, ante la institución, una cuenta de correo de profesor del CEAM que serviría también como cuenta de acceso con privilegios de profesor. El acceso a dicha cuenta fue otorgado por la institución al investigador cinco días antes del inicio de las actividades en la experiencia educativa.

utilizaran de manera efectiva ciertas herramientas de participación colectiva (como las wikis) limitando así la efectividad para algunas dinámicas en actividades colaborativas que había considerado. Con miras a evitar riesgos que pudieran afectar al flujo de las sesiones programadas, rediseñé algunas actividades para adaptarse a las condiciones que la configuración de la plataforma *Teams* administrada por la institución permitía. Cuando tuve dudas sobre la operación de la interfaz en espacios específicos de *Teams* durante las sesiones iniciales, pregunté directamente a estudiantes y docentes informantes, quienes brindaron acompañamiento inmediato para continuar con la presentación de contenidos y materiales sin mayores contratiempos. Esta experiencia me permitió reflexionar sobre la importancia para el investigador de mantener voluntad y apertura para seguir aprendiendo en campo, especialmente cuando las herramientas de mediación son de uso reciente, están siendo exploradas y pueden tener disponibilidad limitada o distinta a la que se espera.

Escuela Freinet de Cuernavaca (*Google Classroom*)

En la segunda experiencia las condiciones fueron distintas. Aunque la administradora de la plataforma contaba con suficiente carga laboral, tuvo disposición para apoyar y explorar las alternativas que permitía la plataforma en versión gratuita de servicios para instituciones educativas. Un ejemplo de esto es cuando se solicitó a la coordinadora administrativa, en su calidad de administradora de la plataforma, apoyo para la generación y pilotaje de espacios para sesiones de videoconferencia en *Meet* (simultáneas, pero independientes). Los espacios sirvieron como cubículos de trabajo para cada uno de los distintos

equipos. Esta particularidad resultó de utilidad durante tres sesiones diseñadas para que los participantes trabajaran por equipos de manera colaborativa.

Estilo de la interfaz gráfica en línea

Otro aspecto relevante descubierto como parte de la preparación fue la selección del estilo de la interfaz gráfica representado en línea.

CEAM Morelos

En la primera experiencia, en lugar de seleccioné como avatar para identificar el espacio, la portada de la novela transmedia “El abanico de Libra”. La intención fue, como parte de la identidad del espacio generado para cada grupo, reforzar la imagen del recurso eje que detonaría las actividades.

Escuela Freinet de Cuernavaca

En la segunda experiencia, al inicio dejé la presentación y colores que la plataforma establece por defecto (color gris cenizo). Una vez familiarizado con las funciones para la personalización del espacio, opté primero por insertar una ilustración con estilo de cómic que durante las presentaciones a directivos y docentes manejé como representativa del modelo participativo de lectura. La imagen la conformaban una niña, una persona adulta y una adulta mayor leyendo en torno a un libro y emitiendo comentarios representados con globos (o bocadillos) que contenían imágenes.

En la última etapa de la experiencia, hice un último cambio a un estilo prediseñado, con una plantilla de color morado que mostraba un cuaderno con símbolos evocando trazos escritos.

Definición de la presencia en los espacios de investigación

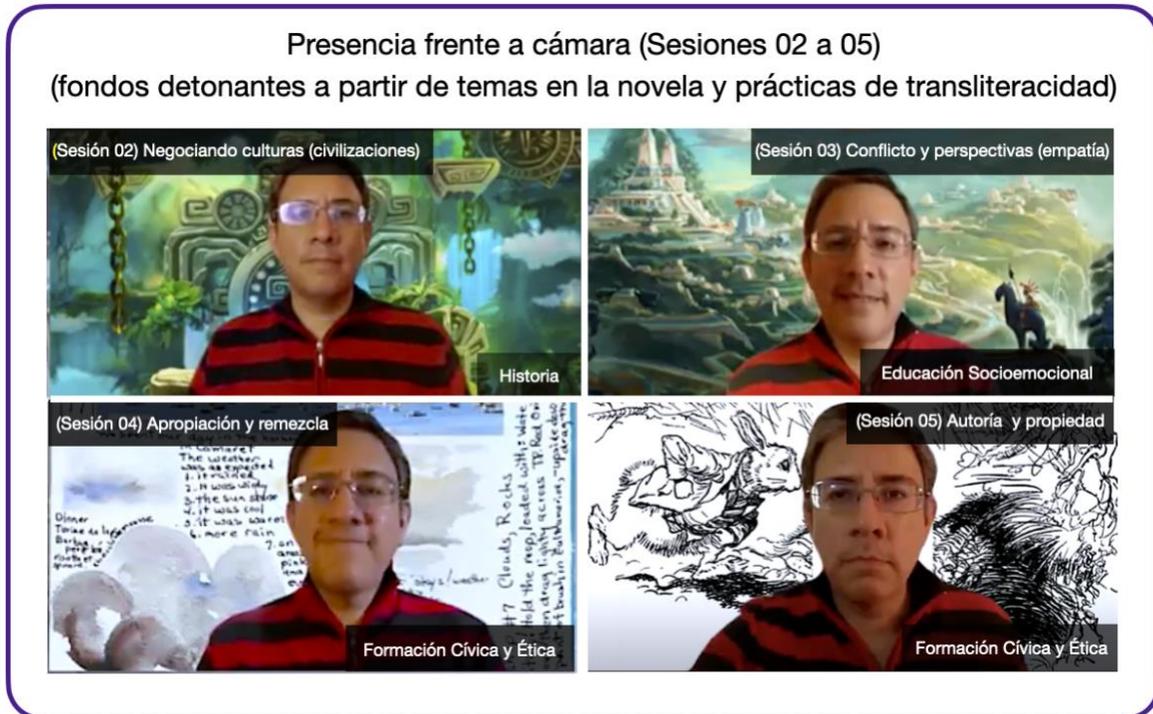
Presencia frente a cámara

CEAM Morelos

Procuré mantener una misma indumentaria en todas las sesiones de la experiencia (aún si no fuera parte del uniforme del CEAM Morelos) por dos motivos: primero para reflejar concordancia con las normas de la institución hacia los estudiantes de utilizar un uniforme durante el horario de clases en línea y, segundo, para proporcionar un referente visual que les permitiera percibir la continuidad de la experiencia aunque estuvieran ingresando a espacios de distintas asignaturas. El segundo aspecto fue la personalización de las imágenes que usaba de fondo en el sistema de videoconferencia de *Teams*. Conforme las sesiones fueron avanzando, aproveché la posibilidad de integrar una imagen del fondo seleccionada por anticipado, y de manera específica, como pretexto para abrir una conversación que permitiera abordar o profundizar en uno o más de los temas considerados para cada sesión.

Figura 7.

Presencia frente a cámara (estrategia con fondo detonante)



Capturas de pantalla de sesiones. CC by-nc-sa, 2023 por Enzo Hernández-Levi. Copyright de fondos: © Nightbringer en lustria-online.com, 2018; © Paul Sullivan, 2020 en pencilprimate.com; © Nancy Walsh, 2017 en goingplacetogetherblog.blogspot.com; © John Tenniel, 1865.

Dado que el tiempo disponible por sesión se redujo de 50 minutos considerados en el diseño a 30 minutos aproximadamente, la idea eventualmente fue descartada para evitar dispersar la atención en las actividades.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Aunque esta institución cuenta también con uniforme, no se obligaba a los estudiantes a utilizarlo en las videoconferencias. Esta característica permitió una mayor diversidad en la indumentaria utilizada frente a cámara durante las sesiones. Otro aspecto fue que, como el diseño de las actividades cambió para esta segunda experiencia y sabíamos que el tiempo disponible en cada sesión era reducido (el

mismo que en la primera experiencia), la personalización del fondo dejó de ser relevante.

Facilitadores de acceso al escenario, participantes (y algunas resistencias)

Respecto a las relaciones con participantes, durante los preparativos busqué a las personas que facilitarían el acceso al escenario y a la población participante (conocidas también por el vocablo en inglés como *gatekeepers*).

CEAM Morelos

Fue la tutora de 2° de secundaria quien, por sus funciones, resultó clave en procesos de comunicación e interacción oportuna con los distintos participantes en la experiencia (docentes, estudiantes y directivos) y en la facilitación de algunos aspectos logísticos (como la distribución de los ejemplares físicos impresos de la novela transmedia).

Aunque existió una declaratoria explícita de disponibilidad por parte de la comunidad para participar en la experiencia educativa, encontré también resistencia de algunos informantes en todos los niveles: desde directivos, docentes y estudiantes (evitaban los comentarios críticos al diseño del proyecto y centraban la escasa participación a los efectos del cambio emergente de modalidad). Procuré ser constante para que, tanto estudiantes como docentes, se involucraran a lo largo de la experiencia, pero también respeté las decisiones de aquellos miembros de la comunidad que optaron por no hacerlo.

La confianza alcanzada con uno de los estudiantes participantes, me permitió contar con comentarios de valor para enriquecer y profundizar la percepción de sus pares. Durante las primeras sesiones, el estudiante intervino con comunicaciones en chat privado desde la plataforma *Teams* para precisar en temas

como la disponibilidad de tiempo efectivo en las sesiones (30 minutos en lugar de 50), y sugerencias para que los contenidos pudieran promover más vinculación entre los estudiantes participantes y los contenidos propios del modelo de lectura participativa como objeto de interés en la experiencia educativa (actividades breves que implicaran interacción en la sesión y materiales breves de consulta, siempre disponibles y preferentemente en video).

Escuela Freinet de Cuernavaca

En la segunda experiencia, la persona que facilitó el acceso fue la coordinadora administrativa de secundaria. Su experiencia en el trato con padres de familia, estudiantes, docentes y la directora de secundaria, así como su disposición de tiempo para consultas sobre temas de la comunidad escolar, resultó ideal para lograr el acceso y conservar una buena comunicación con los distintos participantes. Tanto la coordinadora administrativa de secundaria, como la directora de secundaria y profesora de Español proporcionaron información y orientación respecto a la comunidad escolar durante la experiencia. Las comunicaciones se dieron vía intercambios por *WhatsApp* o en videoconferencias breves a través de *Meet*, en tiempos distintos a los horarios de las sesiones.

5.3.2. Desventajas de los métodos de acopio

Entrevista

- Para fortalecer su confiabilidad y validez, requiere la realización de un pilotaje
- Resulta indispensable el involucramiento y cooperación mutua para que la interacción lleve a la obtención de datos útiles

- Las entrevistas pueden implicar tiempo para desarrollarse y la falta de tiempo en el participante o el investigador puede limitar las metas de la entrevista
- Los entrevistados pueden mostrar resistencia a ser completamente sinceros o transparentes o bien, pueden no expresar sus verdaderas opiniones y sólo decir al entrevistador lo que suponen que el o ella desea escuchar
- Si los entrevistados no comprenden las preguntas con claridad, sus respuestas pueden resultar vagas o desconectadas de la pregunta
- Los entrevistadores pueden no estar familiarizados con la jerga o lenguaje utilizado por los participantes para comprender su significado
- Un investigador puede transmitir desprecio o desagrado por el participante de maneras abiertas o encubiertas, como en la desaprobación de su vestimenta, su apariencia o sus manierismos
- La técnica de entrevista puede comprometer la calidad de los datos o la naturaleza de la interacción
- El investigador puede sesgar los resultados para orientar la interpretación hacia su propio punto de vista o lo hacia que suponga que su audiencia le gustaría ver expresado.

CEAM Morelos

Durante las entrevistas encontré disponibilidad a participar por parte de la mayoría de los entrevistados (solo un directivo declinó aludiendo carga laboral).

Durante la implementación de la experiencia educativa, aunque breves los espacios para continuar la retroalimentación, los tres docentes restringieron sus comentarios de retroalimentación crítica al desarrollo de las sesiones y sólo se

centraron en las consecuencias que el escenario emergente provocaban en la participación de los estudiantes. En más de una ocasión fue necesario replantear preguntas originales a partir de las primeras respuestas ofrecidas por las y el entrevistados para focalizarlas o reorientarlas a los temas de interés de la investigación.

Escuela Freinet de Cuernavaca

El tono de las entrevistas en el personal de esta institución resultó más próximo a los sucesos durante la experiencia. En los casos de entrevistas a la docente y representantes de Inalli, fue necesario reformular algunas preguntas para obtener más detalles en sus antecedentes profesionales. En un caso, ante preguntas relacionadas para profundizar en antecedentes de su experiencia profesional, la entrevistada colaboró, pero expresó: “Qué investigación tan extraña”. En el caso de la entrevista con la participante que estuvo también en la experiencia del CEAM Morelos, promover el diálogo fue difícil al inicio ya que se percibió una tendencia a decir al entrevistador lo que suponía que deseaba escuchar. Esto implicó más tiempo en la entrevista para promover un ambiente de confianza que permitiera identificar opiniones más personales y auténticas de la entrevistada.

Grupos focales

- Depende de la sinergia en el grupo para cultivar información rica y descriptiva
- El proceso de diseño y conducción puede ser desafiante
- El investigador debe desarrollar una guía del moderador efectiva que facilite la discusión y permita obtener datos significativos y descriptivos

CEAM Morelos

Gran parte de la información obtenida en los grupos se alcanzó gracias a la experiencia en el manejo de grupos de la Dra. Zorrilla como colaboradora en la conducción de las sesiones de cierre, clave en ambas experiencias.

Al inicio los estudiantes mostraban reserva a compartir sus comentarios de la experiencia. Fue cuando comprobaron, durante la participación de un estudiante, que sus manifestaciones críticas de situaciones específicas durante la experiencia no fueron descalificadas ni minimizadas, más participantes se fueron integrando. Las retroalimentaciones se centraron en la estructura y contenidos de la novela transmedia, pero también se obtuvo información relacionada con los contenidos de las sesiones y la conducción de las mismas.

Escuela Freinet de Cuernavaca

El escenario resultó más complejo porque la Dra. Zorrilla no pudo estar presente en la sesión de cierre. Durante la penúltima sesión, la autora condujo el grupo focal, orientado hacia la exploración de la experiencia lectora desde la perspectiva de los contenidos de la novela transmedia. Adicionalmente, en este grupo la presencia de la autora resultó una motivación adicional para los participantes. Anticipando la ausencia de la autora en la sesión final se optó por trabajar uno de los cuestionarios de retroalimentación para obtener la información, a costa de que esta no resultara tan descriptiva.

Registro de documentos y artefactos

- La evidencia debe ser suficientemente completa, detallada, relevante y accesible para justificar su consideración

- Se requieren habilidades específicas para como la preparación y organización cuidadosa para identificar y analizar documentos y artefactos, así como considerar posibles aspectos éticos

CEAM Morelos

Documentos

La información existente localizada en el sitio web de la institución presenta su ideal de proyecto. Algunos aspectos pudieron comprobarse pero otros no, así que la integración se centró más en datos descriptivos de su desarrollo como institución y de algunos de sus servicios disponibles no afectados por la condición de confinamiento. La combinación de preguntas abiertas y cerradas en el cuestionario exploratorio demandó particular atención al momento de trabajar para desarrollar categorías a partir de algunas de las respuestas obtenidas. Las comunicaciones desarrolladas por correo electrónico y vía WhatsApp requirieron considerar aspectos éticos para recuperar solo aquellos contenidos que podían integrarse sin comprometer el perfil de los docentes y tutora informantes.

Artefactos

En esta institución se centraron más hacia los productos desarrollados por el investigador en entrevistas, intercambios comunicativos dentro de la plataforma y el registro de grabaciones de videos de las sesiones. La escasa generación de productos por parte de los estudiantes incidió en los resultados del análisis.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Documentos

En esta ocasión la información del sitio web, también se centra en los ideales de su propuesta educativa, de manera que la información considerada se orientó también hacia los datos que contribuyeran a describir el desarrollo de la institución, y para obtener información general de los servicios y orientación del proyecto de Inalli. Trabajar con más cuestionarios implicó no solo tener las consideraciones básicas para el cuestionario exploratorio que durante la experiencia en el CEAM Morelos, sino tener que dedicar tiempo adicional para la revisión de los temas complementarios que cubrieron los otros cuatro cuestionarios. Las comunicaciones por correo electrónico, WhatsApp y el servicio básico de mensajes por teléfono también pasaron por consideraciones de carácter ético.

Artefactos

Con las actualizaciones en el diseño de la experiencia, en esta institución se incrementó el número de artefactos identificados para trabajar. Adicional a los videos de entrevistas, en tres sesiones se incorporaron videos adicionales que permitían detallar la dinámica de trabajo por equipo de los participantes. Por otra parte, además de los contenidos en *Google Classroom* el desarrollo de los dos espacios en *Padlet*, resultó más complejo al incorporar nuevos elementos a considerar como imágenes fijas, audio y video.

Observación

- Demanda una planeación cuidadosa de las herramientas para recolectar información de manera sistemática

- La diversidad lingüística o cultural entre el entrevistador y los sujetos puede generar dificultades en la lectura e interpretación de las observaciones
- En la observación participante existe el riesgo de que el investigador adopte usos y costumbres de los sujetos investigados, con el riesgo de sesgar la interpretación de lo observado
- Requiere desarrollar habilidades para el registro ágil y fidedigno de lo observado

CEAM Morelos

Impacto de la observación mediada por herramientas digitales

Aunque todo, aún la ausencia, aporta un significado para interpretar, uno de los principales inconvenientes del trabajo a distancia por videoconferencia fue la imposibilidad de homologar (aún con la intervención de docentes para intervenir) la activación de las cámaras de los estudiantes participantes. De la población total de 42, solo dos en un solo grupo (una mujer y un hombre), tuvieron sus cámaras abiertas en las sesiones. Esta limitación necesariamente impactó en detalles que, desde la presencialidad, sí podrían haberse registrado.

La interfaz digital también resultó un inconveniente en el registro de una de las entrevistas a docentes dado que, de la sesión original que duró 45 minutos, el sistema de almacenamiento *OneDrive* junto con la plataforma *Teams* de Microsoft, solo almacenaron los primeros 15 minutos del video.

Principales desafíos en la observación

En las primeras prácticas de entrevista, aunque se diseñó una guía, la intervención del investigador tuvo sesgos en la conducción determinados por los

distintos perfiles o expectativas hacia los docentes entrevistados. Esto provocó que las y el entrevistados modificaran sus respuestas espontáneas iniciales, hacia aquello que, suponían, quería escuchar el investigador. Sin embargo, hubieron datos de valor que pudieron considerarse. Por otra parte, la revisión en distintos momentos de las grabaciones disponibles (tanto de entrevistas, como de las sesiones), permitieron identificar que durante el primer registro de observación el investigador aplicó criterios de interés para atribuir la escasa participación durante la experiencia, a una participación docente reservada durante la experiencia que, si bien resultó uno de los factores, no era el único ni el principal.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Impacto de la observación mediada por herramientas digitales

Con una visualización de estudiantes en las videoconferencias ligeramente mayor al de la primera experiencia, entre cuatro y cinco de 23 estudiantes activaron sus cámaras pero: sólo en los momentos cuando participaban durante la sesión y, en más de una ocasión, encuadrando su rostro solo parcialmente o, apuntando a algún espacio de la habitación donde estuvieran.

En esta ocasión el soporte de *Google Drive* y *Google Classroom* resultaron suficientes para hacer los registros completos de sesiones y entrevistas por videoconferencia.

Principales desafíos en la observación

La posibilidad de generar salas de videoconferencia independientes dentro de tres sesiones como parte de actividades realizadas por equipo, brindó la oportunidad para poder seguir de manera independiente y con mayor detalle los

intercambios en cada equipo. No obstante, esto significó también el aumento de material para revisar.

Cuestionarios

- Las respuestas pueden no corresponder a lo que el participante realmente piensa
- Algunas preguntas pueden ser ignoradas o quedar sin respuesta
- Pueden darse diferencias de comprensión o interpretación en la intención de las preguntas por parte de los participantes
- Puede dificultar la expresión de sentimientos y emociones
- Las preguntas abiertas requieren más tiempo de análisis
- Los participantes pueden abrumarse por la cantidad o tipo de preguntas que incluya el instrumento

En ambas experiencias, se encontraron algunas preguntas cuya respuesta quedó corta y algunos detalles de interpretación en la intención de las preguntas en el cuestionario. Aunque no fue respondido por la totalidad de los estudiantes de los dos grupos, la mayoría participó.

CEAM Morelos

Como se refirió anteriormente, previo al inicio, se trabajó con un cuestionario exploratorio conformado por una combinación de preguntas abiertas y cerradas. La mayoría de los participantes coincidió en responder las preguntas desde la intención para la que fueron diseñadas, pero también se presentaron casos específicos donde las interpretaciones fueron distintas y, en

consecuencia, el sentido de sus respuestas. Los casos identificados, fueron considerados aparte durante el procesamiento.

Se hicieron pruebas para garantizar un tiempo máximo promedio de respuesta sería de 15 minutos, y evitar el agotamiento de los estudiantes participantes. Algunas preguntas como “Por qué” que buscaban profundizar en motivos no fueron ignoradas, pero las respuestas tampoco aportaban detalles significativos, terminando en un “Porque sí” o “Porque no”.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Como parte del rediseño, se encontró necesario desarrollar más cuestionarios breves, para poder ir aplicando a lo largo de la experiencia. Uno de los aprendizajes en la institución previa fue, efectivamente, que las preguntas abiertas demandaban más tiempo de análisis. Por ello, a partir de las respuestas obtenidas en la institución anterior se hicieron preguntas más focalizadas y de opción múltiple (aunque siempre se mantuvo abierta la posibilidad de retroalimentar para la mejora de contenidos). Considerando el particular de que este tipo de instrumentos podrían no permitir la expresión de sentimientos y emociones, se contempló triangular los resultados con comentarios registrados durante las sesiones y algunos productos entregados. Otro detalle que cabe mencionar es que, aunque la muestra inicial que respondió fue de 23 estudiantes, dado que los siguientes cuestionarios eran respondidos en espacios fuera de las sesiones, el nivel de respuesta varió, aunque siempre fue mayor a la mitad.

5.4. Población

A continuación presento, de manera general, algunas características de la población en cada institución educativa relevantes para establecer el contexto de cada experiencia.

Nivel socioeconómico aproximado

La necesidad de acceso a servicios, espacios y dispositivos con conexión a internet de manera regular y constante, el tiempo limitado para destinar a procesos de gestión de espacios, y la facilidad de vinculación con una de las instituciones educativas, resultado de la experiencia positiva en una investigación similar previa (Zorrilla, Cruz y Hernández, 2016), influyó en que la selección de los espacios para trabajar las experiencias se centrara en instituciones de educación privada. Para poder sufragar costos de servicios educativos, infraestructura y materiales de trabajo que este tipo de instituciones promueven, parto de considerar a la mayoría de las y los participantes de la experiencia en el espectro económico que los asocia como clase media o alta.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés) en un reporte emitido en 2019, la clase media de un país se consideró como aquellas personas que percibían al mes entre el 75% y el 200% del promedio nacional, ubicando a México entre un límite inferior a los \$3,757 dólares anuales y en el límite superior a los \$10,019.00 dólares anuales¹⁰⁶. En un reporte de noviembre del 2021, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021) de México, ubicó

¹⁰⁶ Haciendo una conversión aproximada con el promedio del tipo de cambio del 2019 (\$19.20 pesos mexicanos por dólar) y un promedio de 30 días por mes, las cantidades estimadas en pesos equivalían a \$5,928.85 pesos mexicanos mensuales para el límite inferior, y \$15,810.81 pesos mexicanos por mes para el límite superior.

el ingreso promedio mensual por hogar durante el 2020 en \$22,297.00 pesos mexicanos para la clase media y \$77,975.00 pesos mexicanos para la clase alta¹⁰⁷.

Perfil docente

Ambas instituciones manejaban como requisito indispensable para casi todos sus docentes, que su formación profesional coincidiera o pudiera relacionarse directamente con la asignatura que impartían. El nivel mínimo de estudios solicitado era de nivel licenciatura y preferentemente (aunque no indispensable), que contaran con experiencia previa de docencia en la asignatura a nivel secundaria.

5.4.1. Población en el CEAM Morelos

Con una población mixta total de 125 estudiantes¹⁰⁸ en los tres grados del CEAM Morelos (de los cuales 56 eran mujeres y 69 hombres), se trabajó exclusivamente con el segundo de secundaria.

La mayoría de los participantes se encontraba en un núcleo familiar con ingresos en el límite superior de clase media o en el rango de la clase alta.

La institución contaba con acceso a infraestructura para trabajar mediante dispositivos físicos (como los libros impresos) y electrónicos (como las computadoras, tablets y celulares y conexión a internet) aunque, dado el escenario de confinamiento, estos solo eran aprovechados por los docentes que debían impartir clases en línea desde la institución. Los estudiantes interactuaron durante la experiencia con los servicios de conectividad y dispositivos a su alcance en sus domicilios.

¹⁰⁷ Considerando el tipo de cambio promedio durante 2020 (\$20.87 pesos mexicanos por dólar), las cantidades estimadas equivalían a \$1,068.00 dólares mensuales (\$12,816.00 dólares al año) para la clase media y \$3,736.22 dólares al mes (\$44,834.64 dólares al año) para la clase alta.

¹⁰⁸ Datos al 13 de octubre del 2020.

Su modelo educativo (declarado por la directora, la tutora y docentes entrevistados) era abierto a la exploración de estrategias educativas que promuevan la incorporación de tecnologías de información, comunicación, conocimiento y aprendizajes digitales (TICCAD), una característica favorable para esta investigación.

Además del español, llevaban inglés como segundo idioma, clasificado por niveles en función de las habilidades y competencias que los estudiantes manifestaran. Como tercer idioma llevaban francés (en este caso, un solo nivel para todos) con una exigencia académica por debajo del inglés.

No se identificaron entre los participantes quienes tuvieran necesidades físicas o intelectuales particulares que requirieran adaptaciones o consideraciones durante su proceso formativo escolar. La psicóloga responsable del área de apoyo académico, social y afectivo tampoco reportó casos específicos.

5.4.2. Población en la Escuela Freinet de Cuernavaca

De una población mixta total de 85 estudiantes¹⁰⁹ en los tres grados de la Escuela Freinet de Cuernavaca (de los cuales 40 eran mujeres y 45 hombres), se trabajó con segundo de secundaria únicamente.

La mayoría de los participantes se encontraba en un núcleo familiar con ingresos en el rango del límite inferior al medio de clase media. La institución contaba con acceso a infraestructura para trabajar con libros impresos, aunque con dispositivos digitales (como computadoras, tablets, celulares y conexión a internet) se restringe. En particular, el acceso al servicio de internet de la institución se priorizaba para el uso administrativo y docente que imparte clases a distancia. El acceso y uso de dispositivos móviles a los estudiantes en

¹⁰⁹ Datos al 28 de enero del 2021.

las instalaciones se limitaba solo a situaciones de emergencia. Sin embargo, esto no influyó para los fines de la investigación, dado que durante la realización de la experiencia los estudiantes se encontraban en confinamiento. La conectividad y dispositivos de acceso los obtenían desde espacios propios o prestados.

5.4.3. Tamaño de la muestra

CEAM Morelos

Docentes

La investigación incluyó tres docentes, quienes cedieron su tiempo y espacios¹¹⁰ en las asignaturas que cubrían para desarrollar las sesiones por videoconferencia que conformaron la experiencia. Algunos datos de sus perfiles a continuación:

Español

Hombre, 27 años

Formación: Licenciado en Ciencias Sociales con Especialidad en

Humanidades

Experiencia: Cuatro años impartiendo la asignatura a nivel secundaria en la institución

Historia

Mujer, 30 años

Formación: Licenciada en Historia

¹¹⁰ Dos, cuatro y hasta ocho bloques de 30 minutos por semana (considerando los dos grupos que conformaban 2º de secundaria), dependiendo del número de asignaturas a su cargo y la frecuencia de las mismas por semana.

Experiencia: Un año impartiendo Historia a nivel secundaria en la institución. Previo a su ingreso a la institución, laboró como profesora en un curso de inducción para aspirantes a maestros de nivel básico en Historia y como asistente a nivel superior en materias de licenciatura para las carreras de Historia y Comunicación (dos años). Ha impartido asignaturas de Geografía Histórica, Historia de México, Historia Universal e Historia de los Medios de Comunicación. En la institución era su primer ciclo como docente de Historia.

Educación Socioemocional / Formación Cívica y Ética

Mujer, 33 años

Formación: Licenciada en Psicología

Experiencia: Poco más de un año en la institución. Como docente, inició con Educación Socioemocional, después le asignaron Formación Cívica y Ética. Adicional a su labor docente, era responsable del Servicio de Orientación e Integración (SOI), área responsable de apoyo intelectual, social y emocional para los estudiantes de secundaria.

Estudiantes

El tamaño total de la muestra fue de 42 estudiantes, divididos en dos grupos, cada uno con 21 estudiantes respectivamente, como se detalla en la Tabla 2 y *en la Figura 8.):*

Tabla 2

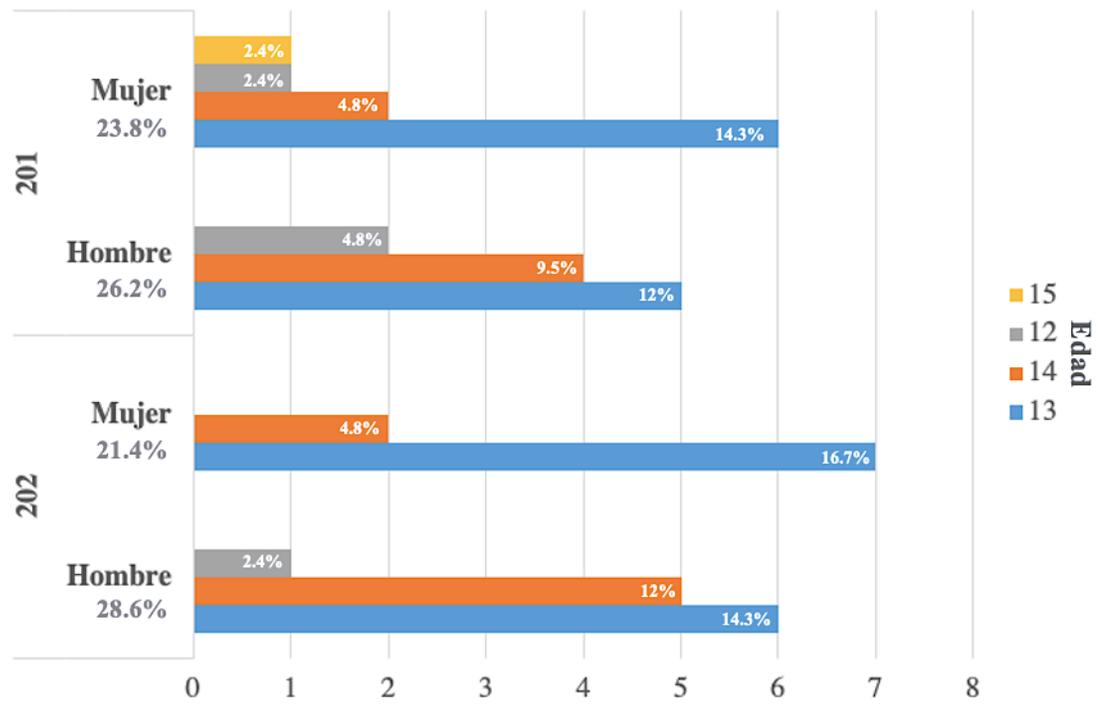
Distribución de estudiantes de 2° de secundaria del CEAM Morelos por grupo, sexo y edad (octubre, 2020)

	GRUPO 201			GRUPO 202			2° de secundaria
Edad	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	Total por edad
15	1	0	1	0	0	0	1
14	2	4	6	2	5	7	13
13	6	5	11	7	6	13	24
12	1	2	3	0	1	1	4
Total	10	11	21	9	12	21	42
general							

Fuente: Elaboración propia.

Figura 8.

Distribución de estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos por porcentajes (octubre, 2020).



Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria, se consideran directivos que facilitaron el acceso y logística para la realización de las actividades, y una tutora de 2º de secundaria que aportó en la vinculación y comunicación entre investigadores, directivos docentes y estudiantes a lo largo de la experiencia.

Escuela Freinet de Cuernavaca

El tamaño total de la muestra activa en la experiencia fue de 23 estudiantes, como se detalla en la Tabla 3 y en la *Figura 9.*)

Tabla 3

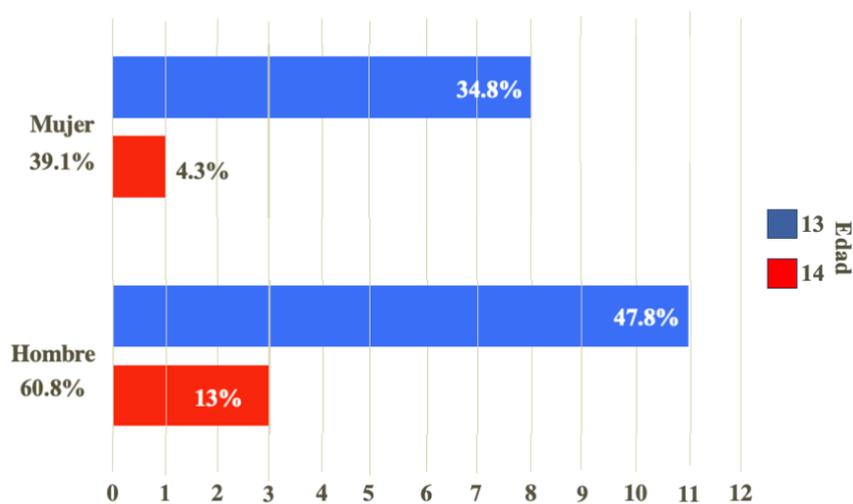
Distribución de estudiantes de 2° de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca por sexo y edad (enero, 2021)

Edad	Mujer	Hombre	Total por edad
14	1	3	4
13	8	11	19
Total	9	14	23

Fuente: Elaboración propia.

Figura 9.

Distribución de estudiantes de 2° de secundaria de la escuela Freinet de Cuernavaca por porcentajes (enero, 2021).



Fuente:

Elaboración propia.

Complementariamente se consideran a la directora de secundaria quien era también docente de Español y la coordinadora administrativa de secundaria, que estuvieron al pendiente de las comunicaciones, intercambios y arreglos para hacer posible la experiencia en la institución.

5.5. Procedimientos con los instrumentos seleccionados

Entrevista (como estrategia secundaria de recolección de datos)

(CEAM) Morelos

Se realizó a los docentes para tener un referente de cómo percibían a sus estudiantes de los grupos de segundo de secundaria con los que trabajan en sus respectivas asignaturas. Consistió en una interacción uno a uno entre el investigador y cada docente o asesor informante, con un formato semiestructurado. Las entrevistas se realizaron por videoconferencia y fueron grabadas¹¹¹ para su posterior análisis. En cada entrevista se siguió un protocolo con dos apartados:

- a) Procesual: Se abrió la sesión con una explicación del estudio, propósito de la entrevista, se explicó por qué los participantes fueron seleccionados y se dio algo de información general, se describió el fondo del estudio, se les recordó su consentimiento informado, sus derechos de protección y la disposición del investigador a responder preguntas generales que pudieran tener.
- b) Conducción de la sesión de entrevista:
 - Se inició una secuencia de apertura con preguntas generales y abiertas para establecer *rapport* y dar contexto a preguntas posteriores más complejas
 - Secuencia de contenido: Se abordaron preguntas específicas y más complejas que formaron el núcleo de la entrevista para obtener

¹¹¹ Se recuerda que, la entrevista realizada a la maestra que impartió la asignatura de Historia tuvo un problema durante la grabación en el sistema de *Microsoft Teams*, por lo que sólo la mitad quedó registrada en video. El resto de los datos en esta entrevista se basan en notas por escrito en un cuaderno que se utilizó como práctica de respaldo en la mayoría de las entrevistas.

información y preguntas de seguimiento que motivaran el desarrollo de relatos descriptivos

- Secuencia de conclusión: Se hicieron una serie de preguntas para permitir al entrevistado recapitular, sintetizar y compartir sus pensamientos finales.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Se realizó a la única docente de la asignatura, también para identificar su percepción de los estudiantes en segundo de secundaria. Las características y protocolo fueron similares a las utilizadas durante la primera experiencia con la salvedad de que, en este caso, la entrevista fue en persona y no mediada por videoconferencia.

En los casos de las dos entrevistas complementarias para profundizar en casos particulares: el estudiante con necesidades educativas especiales (en lo sucesivo, Caso 1) y la estudiante que había participado también durante la primera experiencia en el CEAM Morelos (en adelante, Caso 2), el protocolo varió en algunos detalles:

Caso 1:

Primero se consultó con la coordinadora administrativa de la secundaria la vía para poder platicar con la acompañante formada en desarrollo humano diferencial que orientó al estudiante. El investigador fue canalizado con la coordinación de Inalli (el programa independiente responsable del acompañamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales), y se acordó una entrevista donde se solicitó al investigador que estuvieran

presentes la coordinadora general de Inalli y la especialista en desarrollo humano diferencial.

- a) Procesual: Se inició la sesión explicando el motivo del encuentro, el interés por contar con más detalles respecto a las estrategias de acompañamiento del personal de Inalli a estudiantes con necesidades educativas especiales. Se le informaron sus derechos de protección y se declaró disposición para que responder libremente o reservarse a las preguntas planteadas.
- b) Conducción de la entrevista
 - Se inició la secuencia de apertura con preguntas para obtener una idea del perfil de las entrevistadas (la Coordinadora de Inalli y la orientadora especializada del estudiante) y su iniciativa como programa independiente.
 - Secuencia de contenido: Se formularon preguntas más específicas para tener una idea del grado de intervención que la especialista tuvo con el estudiante. Esto permitiría aclarar si las aportaciones del estudiante (destacadas, por cierto) en las actividades eran resultado o no de iniciativas propias del estudiante. Adicionalmente, se enfocaron las preguntas para saber si, desde su opinión profesional, la manera en la que la experiencia había sido implementada resultó de utilidad para el estudiante considerando su perfil en específico y si el diseño podría ser de utilidad con otros casos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Secuencia de conclusión: Se centraron las preguntas para permitir a las entrevistadas compartir sus comentarios finales.

Caso 2:

Previo a la entrevista se solicitó a la coordinadora administrativa de la secundaria su mediación para contactar a la estudiante y su familia. La entrevista fue aceptada con la condición de que la mamá de la entrevistada pudiera estar presente durante la videoconferencia.

- c) Procesual: Se inició la sesión detallando los motivos e interés del contacto. Se explicó el proceso de grabación de la entrevista. Se informaron sus derechos de protección y declaró disposición para responder libremente o reservarse a las preguntas planteadas.

1. Conducción de la entrevista

- Se comenzó la secuencia de apertura destacando el valor de la entrevistada como informante, siendo el único caso en haber tenido las dos experiencias por lo que su testimonio resultaba importante para poder identificar los aportes que pudo identificar en la propuesta de rediseño en la segunda experiencia.
- Secuencia de contenido: Procurando un tono más informal, las preguntas se centraron en conocer los aspectos que consideraba destacables de esta segunda experiencia, desde el uso de la interfaz (comparación entre plataformas), las formas de abordar contenidos, los materiales y las actividades.

- Secuencia de conclusión: Las preguntas se centraron en motivar a la entrevistada para compartir sus comentarios finales.

Grupos focales

CEAM Morelos

Se integraron en la experiencia durante las sesiones de cierre para aprovechamiento en el diseño exploratorio dado que, inicialmente, se conocía poco de la experiencia de los participantes en el contexto donde se tuvo. Dos moderadores cofacilitaron cada grupo. Los resultados aportados fueron una fuente importante de datos, que permitieron explorar experiencias individuales y compartidas.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Se integró también pero, más centrado en la experiencia de lectura de la novela transmedia.

Cuestionarios

CEAM Morelos

Previo a la experiencia, para recopilar datos de los grupos. El cuestionario exploratorio permitió obtener datos demográficos y algunos elementos específicos para conocer aspectos como: acceso a servicios e infraestructura necesarios para participar en la experiencia de principio a fin, su perfil de entrada en términos de su relación con la lectura de textos e interpretaciones respecto a su valor y significado en distintos ámbitos además del escolar.

Escuela Freinet de Cuernavaca

Se aplicaron varios (incluyendo el exploratorio), distribuidos en cuatro momentos:

1. Previa a la experiencia, sirvió en la recopilación de datos del grupo en los mismos aspectos que aquellos considerados para la primera experiencia.
2. Al inicio de la experiencia, para conocer su identificación (o no) como fans de alguna historia, personaje o persona. El objetivo del cuestionario era: por un lado, poder profundizar en aquellos temas, contenidos, formatos y duraciones de los productos que les interesaba consumir. Por otro lado, estaba también la necesidad por saber si dedicaban (o no), tiempo a generar productos propios derivados de o inspirados en aquellas historias, personajes o personas que seguían.
3. A media experiencia. Facilitó información para tener una idea de la utilidad de los materiales de andamiaje complementarios desarrollados para acompañar a los estudiantes en la identificación, familiarización y trabajo con los distintos recursos y espacios a su disposición durante la experiencia.
4. Posterior a la experiencia. Permitió obtener datos relacionados con aspectos específicos en su experiencia con la lectura, las formas y modos en las que pudieron representarla en lo individual y colectivo, después de haber explorado las actividades diseñadas para promover los principios considerados en el modelo participativo de lectura. Algunos elementos del cuestionario permitieron hacer comparaciones entre la condición de los participantes antes y después de la experiencia. Un último cuestionario recolectó información de su experiencia con la novela transmedia.

5.6. Consideraciones respecto a los datos obtenidos

La confiabilidad de los datos obtenidos demanda un nivel de experiencia, práctica y habilidades en el investigador que se adquieren sólo con el tiempo y la práctica. Otro factor

puede ser, como sucedió durante el periodo de la investigación, derivado de eventos imprevistos como la emergencia sanitaria por covid-19, que resultó un factor disruptivo. Con la suspensión de actividades presenciales, ciertas planeaciones originales para la colecta de datos se vieron afectadas, los grupos cambiaron y las condiciones debieron ser revisadas nuevamente.

5.7.Aspectos éticos

5.7.1. Garantías de confiabilidad y anonimato de los participantes

En términos de confiabilidad, se trabajó en el desarrollo de documentos administrativos que hicieran manifiesto el compromiso entre instituciones (la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por un lado, y la secundarias privadas por el otro). Como parte de los documentos se redactó un consentimiento informado institucional que fue revisado por las autoridades de las dos escuelas secundarias participantes en representación de la comunidad y, se trabajó con documentos aparte para el caso de las entrevistas con docentes. Entre los apartados de los consentimientos informados se contempló el anonimato de los participantes en los apartados que así lo requirieran a lo largo de la investigación.

5.7.2. Consideraciones para evitar la inducción de las respuestas

Las dos principales consideraciones radicaron en la preparación del investigador con guías y recomendaciones documentadas para evitarlas. Aunque no hubo un pilotaje, al haber implementado una iteración en la Escuela Freinet de Cuernavaca, se detectaron y, en lo posible, reconfiguraron contenidos y procedimientos después de la primera experiencia en el CEAM Morelos.

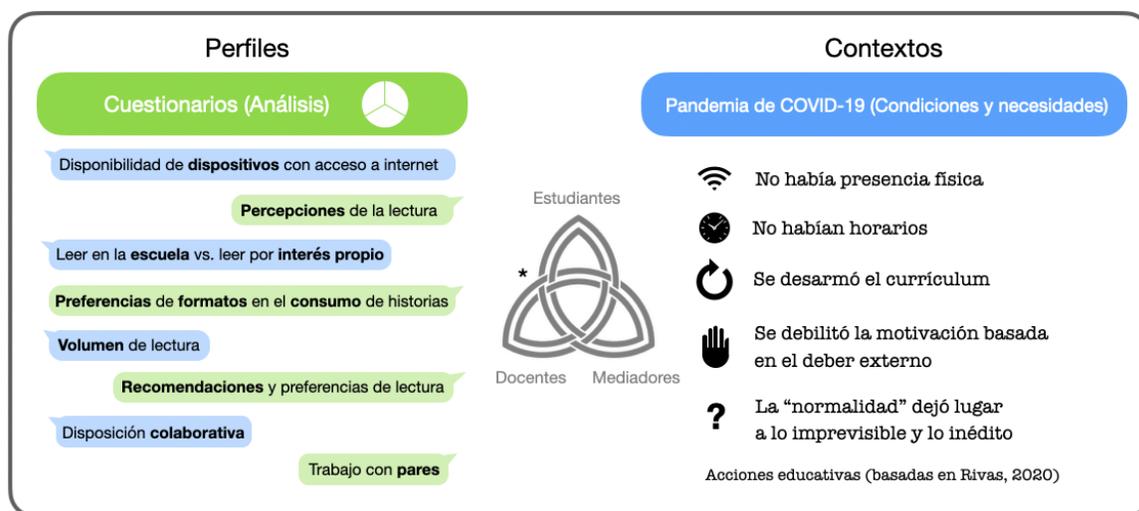
VI. RESULTADOS (PRIMERA PARTE: PERFILES Y CONTEXTOS)

El presente capítulo se introduce con la siguiente figura a manera de síntesis de los principales temas que condujeron a los hallazgos desarrollados más adelante. Por un lado, están los distintos aspectos que se indagaron a partir de los cuestionarios exploratorios aplicados a los participantes en cada institución. Por otra parte, aparecen los elementos que componen las acciones educativas sugeridas por Rivas (2020), ante las condiciones y necesidades resultantes de la pandemia de covid-19.

Figura 10.

Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VI. Resultados (Primera parte: Perfiles y contextos)

CAPÍTULO VI. Resultados (Primera parte: Perfiles y contextos)



* Triqueta (o triquetra) doble¹¹² (una por cada experiencia)

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2023 por Enzo Hernández-Levi. Ícono de triqueta doble utilizado bajo licencia 0 de Creative Commons, dominio público sin necesidad de atribución.

¹¹² La triqueta (también llamada *triquetra*) ha sido un símbolo utilizado históricamente para representar diferentes triadas en distintas culturas, predominantemente europeas (Wikipedia, 2022). Se eligió el diseño en versión doble, por su representación dinámica y su entrelazamiento que orientan visualmente la representación de las experiencias en esta investigación (tanto la inicial, como su iteración), y la vinculación entre sus principales participantes involucrados. Adicionalmente, dado que en la actualidad el uso, apropiación y remezcla de la triqueta se ha diversificado en narrativas de distintos textos con diversos formatos, soportes, medios y plataformas [libros, portadas de discos, series de televisión, películas y videojuegos, entre otros (*Ibid*)], su inclusión en los organizadores gráficos de esta investigación, agrega a su significado la representación de lo transmedia.

6.1. Aprender desde los participantes y sus situaciones en común

Identificar perfiles y contextos de los participantes fue el primer paso a considerar para adecuar, en lo posible, las experiencias y el desarrollo de complementos a sus ambientes. Para ello, se retomó como referencia la investigación de Zorrilla, Cruz, & Hernández (2016), cuyo diseño se orientaba a algunos aspectos comunes como: la narrativa transmedia, la lectura participativa con estudiantes jóvenes (mediante una estrategia de círculo de lectura enriquecido) y, la zona geográfica del país.

Dados los particulares efectos del momento histórico durante la pandemia de covid-19 (presentes durante la implementación de las experiencias educativas en esta investigación), resultó indispensable integrar, además de los perfiles, reflexiones académicas (documentadas y verificables en la práctica) derivadas de las condiciones de distanciamiento físico obligatorio en aquellos momentos (Rivas, 2020), para tener presentes durante la identificación de los distintos contextos y, en lo posible, adecuar los contenidos y estrategias a las condiciones detectadas.

Por lo anterior, para distinguir mejor estos aspectos, el capítulo se conforma en dos partes:

- Primera parte: Perfilando contextos.- Centrada en los estudiantes y sus posibilidades de acceso a infraestructura y conectividad, percepciones, intereses, iniciativas y preferencias. Busca describir el perfil general de los estudiantes participantes a partir de la recolección y análisis de sus respuestas a cuestionarios exploratorios en temas de: acceso a dispositivos digitales, percepción de la lectura como práctica dentro y fuera de la escuela, intereses particulares de lectura, iniciativa para participar y trabajar colaborativamente y preferencias de prácticas fuera de la escuela.

- Segunda parte: Consideraciones para atender las necesidades de rediseño suscitadas a consecuencia del distanciamiento físico obligatorio por la pandemia de covid-19. Describe, de manera general, escenarios que afrontaron los estudiantes en ambas instituciones, así como las acciones contempladas desde el rol de mediador a lo largo de las experiencias.

PRIMERA PARTE: PERFILES Y CONTEXTOS

6.2. Perfiles de las muestras

Durante la revisión de literatura se buscaron experiencias en poblaciones de edades semejantes a los participantes de 2º de secundaria de esta investigación (entre 12 y 15 años). En un primer momento, dado que el interés era identificar la diversidad de propuestas y abordajes en experiencias con ejes comunes (por ejemplo: narrativa transmedia, lectura participativa, trabajo colaborativo y prácticas de transliteracidad), se incluyeron trabajos de distintos países y continentes. No obstante, había consciencia de que las ubicaciones geográficas, así como las características culturales y sociales de las poblaciones en aquellos estudios eran diversas y únicas, al igual que los escenarios de práctica donde se desarrollaron. De ahí el interés por diseñar y aplicar un cuestionario exploratorio que aportara datos de entrada para identificar características propias de los escenarios donde se tendrían las experiencias.

A continuación se presenta un apartado que explica los motivos que llevaron a tomar al acceso como premisa para, posteriormente, presentar la selección de datos recopilados en las instituciones, individualidades y preferencias sociales de los participantes, insumos que trataron de abordarse durante las adaptaciones de recursos y actividades para cada experiencia.

Si hubiera interés por consultar con mayor detalle el instrumento y el concentrado de resultados, al inicio de la sección correspondiente a cada insitución, se proporciona un enlace que conduce al documento de la población de estudiantes correspondiente.

El tema del acceso

¿Por qué empezar por el acceso? Si bien resultaba importante previo a la pandemia, a partir de entonces, las circunstancias lo transformaron en una necesidad básica.

Morduchowicz (2021a) lo refiere así:

el acceso a una tecnología no interesa solo por el grado de masificación de ese bien, sino por su incidencia en el significado y en las prácticas que los chicos hacen con él. Contar (o no) con tecnología en el hogar genera un *uso* y una *apropiación* diferentes de ese mismo bien. (Morduchowicz, 2021a, p. 39)

Respecto a las cifras oficiales en México, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y uso de Tecnologías de Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022 (IFT¹¹³ & INEGI¹¹⁴, 2023), presentó una recopilación comparativa de estimados a nivel nacional en diferentes rubros, abarcando desde 2019 al 2022, a partir de muestras con una población de 6 años o más.

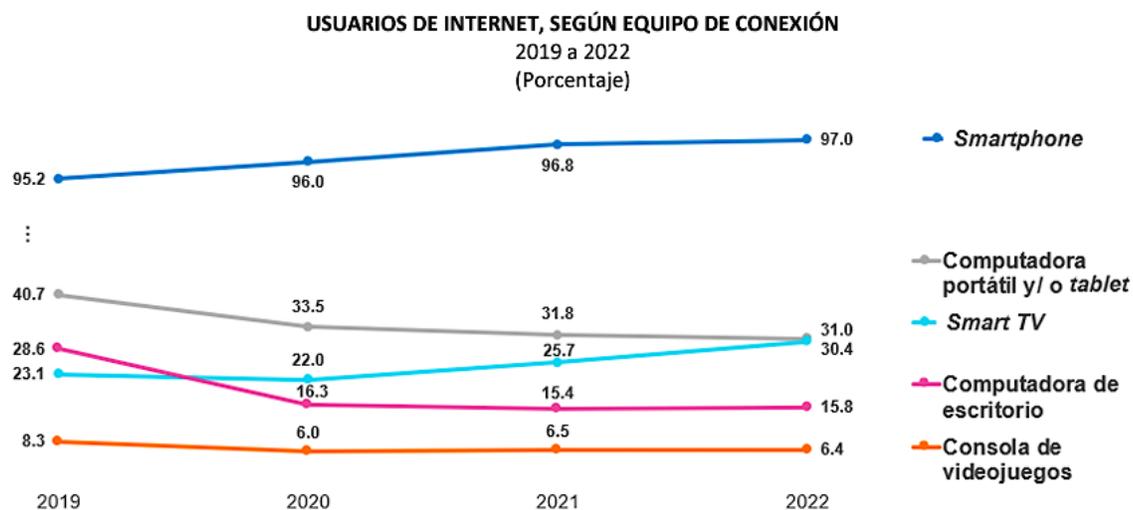
Los resultados indicaron un aumento constante durante el 2020 y 2021 (años durante los cuales se realizó la investigación) en usuarios de teléfonos inteligentes (*smartphones*), frente a un descenso de usuarios de computadoras o tabletas:

¹¹³ Instituto Federal de Telecomunicaciones

¹¹⁴ Instituto Nacional de Estadística y Geografía

Figura 11.

Usuarios de internet en México, según equipo de conexión 2019 a 2022 (Estimados de la ENDUTIH 2022)



Nota: Los usuarios pueden utilizar más de un equipo para conectarse a internet.

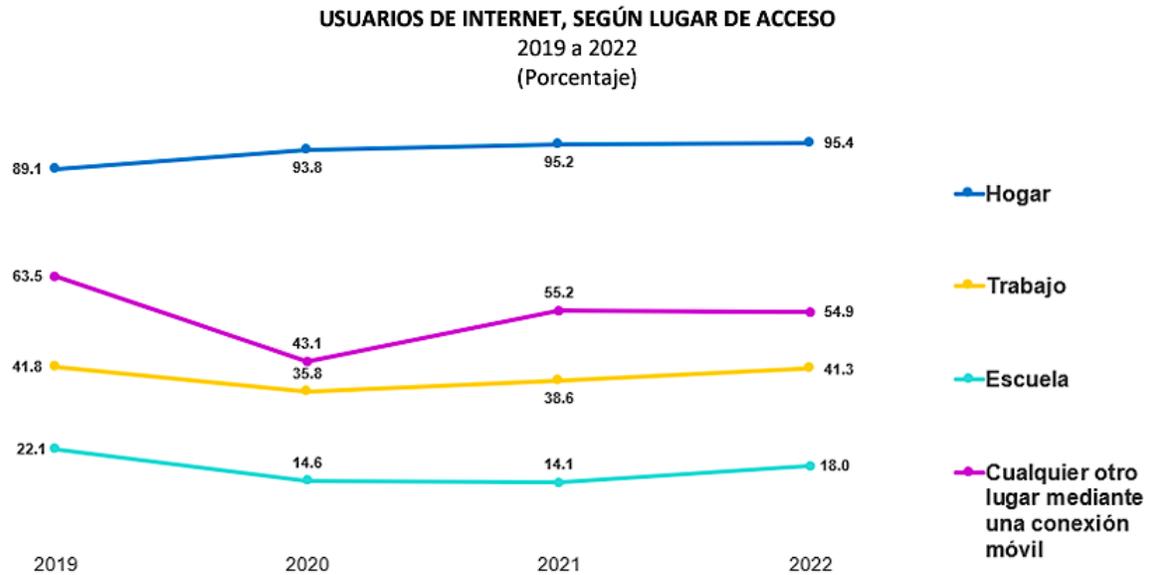
Gráfica reproducida del comunicado de la IFT de resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022. Copyright, 2023, IFT & INEGI.

Contrastando estos datos con la información aportada por los estudiantes de las instituciones donde se realizaron las experiencias para esta investigación, en una el uso de tabletas superó las demás alternativas, mientras que en la otra los resultados coincidieron con la tendencia reportada por la ENDUTIH 2022. En un apartado posterior (6.2.2.1., p. 160), se referirán los motivos que pudieron dar lugar a estas diferencias (determinados por las preferencias de infraestructura en cada institución).

En cuanto al lugar de acceso, la ENDUTIH 2022 reportó un aumento constante de usuarios de internet desde el hogar, frente a una disminución en la escuela, fenómeno explicado en parte, por las indicaciones de salud para cerrar de instituciones de contacto público y, por parte de la Secretaría de Educación Pública, como efecto de sus acciones para continuar la formación a distancia de los estudiantes desde sus casas:

Figura 12.

Usuarios de internet en México, según lugar de acceso de 2019 a 2022 (Estimados de la ENDUTIH 2022)

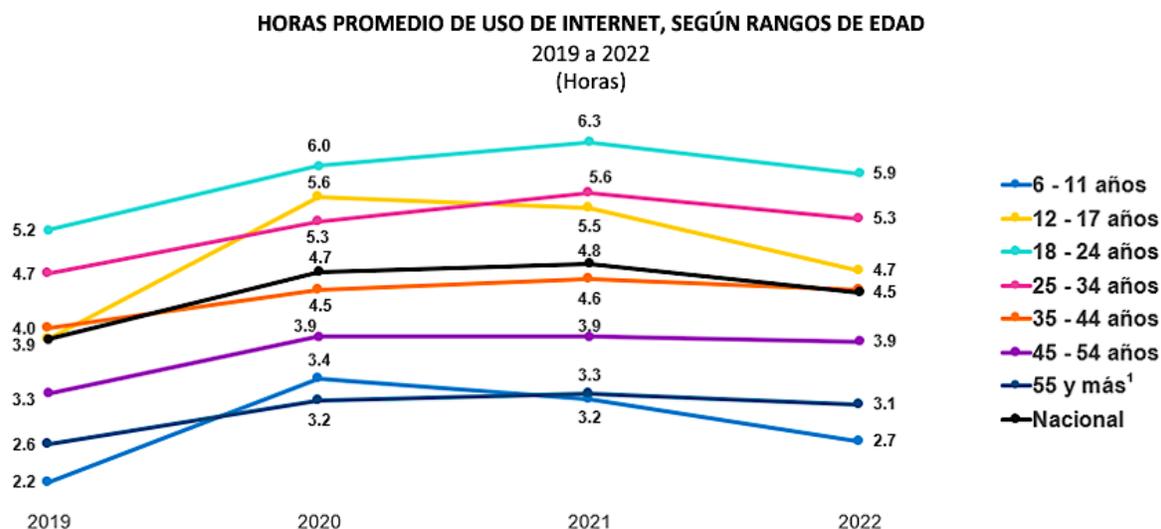


Gráfica reproducida del comunicado de la IFT de resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022. Copyright, 2023, IFT & INEGI

Finalmente en 2020, el rango de 12 a 17 años de edad tuvo un incremento de horas en el uso de internet, condición esperada durante las experiencias, no solo por los requerimientos de participación a distancia en las instituciones educativas, sino para cubrir sus necesidades de convivencia, comunicación y entretenimiento durante el régimen de distanciamiento físico obligatorio:

Figura 13.

Horas promedio de uso de internet en México por horas, según rangos de edad de 2019 a 2022
(Estimados de la ENDUTIH 2022)



¹Incluye a las personas que no supieron especificar su edad.

Gráfica reproducida del comunicado de la IFT de resultados de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2022. Copyright, 2023, IFT & INEGI

Por otra parte, en lo que a reflexiones de teóricos académicos respecta, Crovi (2020) destacó el acceso de tecnologías como la primera de tres etapas (siendo las otras dos *uso* y *apropiación*), con niveles muy diferentes dependiendo del entorno e historia de vida personal y social de cada persona. Como veremos más adelante, tenerlo presente ayudó en la interpretación de posibles explicaciones en los resultados, tanto de las experiencias en general, como de la apropiación (o no) del material desarrollado y adaptado (novela transmedia y recursos de andamiaje).

Desde la aproximación educativa, Buckingham (2019) destacó que previo a considerar el impacto en las supuestas bondades de expresión y producción creativa tan asociadas a las tecnologías digitales, habría primero que poner atención a las inequidades globales de acceso a las tecnologías digitales. Para complementar la idea asociada a las

inequidades, en un trabajo previo Buckingham (2013) habría referido algunos argumentos de Mannheim donde, independientemente de las oportunidades disponibles para la gente en función del lugar y momento en que les tocara nacer y desarrollarse, influiría también cómo respondieran a tales oportunidades, cómo interpretarían sus circunstancias históricas y cuáles considerarían como significados compartidos.

De ahí el interés por identificar los perfiles de inicio que tendrían los estudiantes participantes. De lo contrario, como lo percibió Octubre (2019) desde el enfoque sociológico, si solo se hubiera asumido el etiquetado de jóvenes como “generaciones” (Y, Z, etc.), se habrían perdido de vista la diversidad de usos que pudieron (o no) hacer con las herramientas digitales y las desigualdades que atravesaron. En su análisis, la autora reconoció que “Las fracturas del acceso a la cultura a través de lo digital son múltiples y sus resoluciones, complejas” (p. 229) y por ello, sugirió cambiar la perspectiva de la “brecha digital” por “fracturas digital-culturales”, para abrir más la consideración a las desigualdades existentes entre el acceso y el uso, las diferencias entre los jóvenes de una misma generación y entre los lugares desde donde se conectan a través de internet.

Por otro lado, desde su perspectiva basada en la filosofía de la tecnología, Cabañes (en Cabañes & Benedetto, 2022) observó el caso concreto de lo sucedido en México donde, con el cierre de las escuelas y el distanciamiento físico obligatorio, la responsabilidad de facilitar el acceso mediante suministro de energía y servicio de conectividad para el funcionamiento de los dispositivos digitales se trasladó de las instituciones educativas, a las propias familias. El costo de las unidades o las estrategias de préstamo o alquiler y de los servicios de internet se volvieron una necesidad básica para aquellos estudiantes asistentes a instituciones educativas que quisieran dar continuidad a sus actividades, consideraciones que, necesariamente, incidieron en términos de acceso.

Habiendo visto la relevancia de iniciar con este tema, los siguientes apartados se enfocan de lleno en los perfiles identificados de cada institución participante durante la presente investigación a partir del acceso.

6.2.1. CEAM Morelos (datos obtenidos previo al inicio de la experiencia)



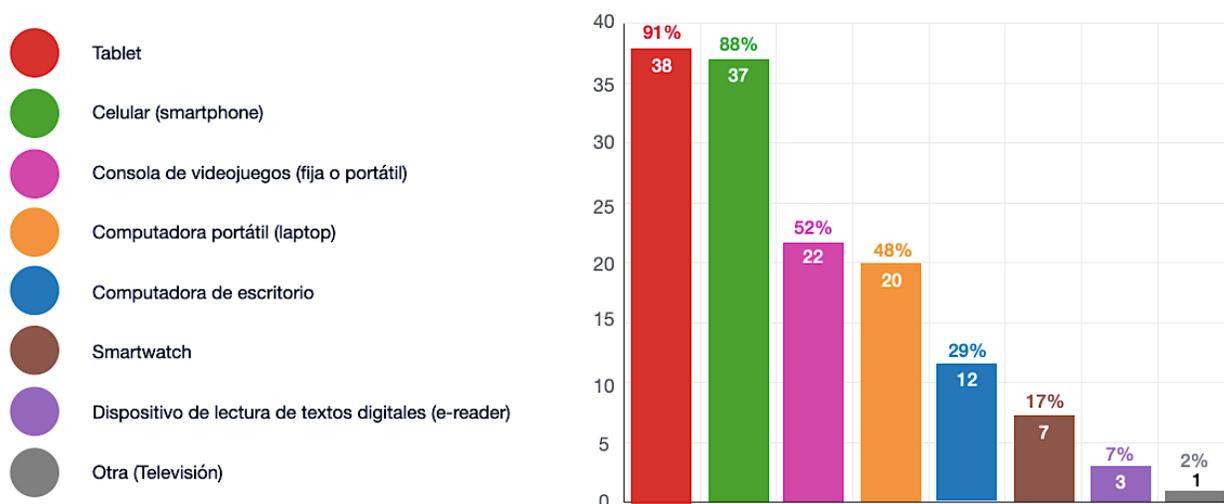
Para consultar el cuestionario exploratorio del CEAM Morelos, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

6.2.1.1. Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet

La distribución completa por dispositivos y el total de estudiantes (hombres + mujeres) con acceso en cada caso puede verse en la *Figura 14*.

Figura 14.

Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet de los 42 estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



* Los participantes pudieron elegir más de una opción, por lo que el total puede rebasar el 100% de la población

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Para los estudiantes del CEAM Morelos, de los 42 participantes la mayoría contaba con acceso a tablet (91%) y celular (88%). El predominio de la tablet se atribuyó a que, entre las políticas de la escuela estaba (desde antes de las medidas por distanciamiento físico obligatorio) solicitar a sus estudiantes tales dispositivos en particular para poder trabajar con materiales, herramientas y textos digitales específicos en determinadas asignaturas presenciales.

La popularidad del celular, en segundo lugar, se interpretó desde el enfoque sociológico de Octubre (2019), quien lo consideró un dispositivo portátil con potencial para cumplir distintas funciones, variadas y diversificables (con énfasis en la localización), posibilitando también la convergencia entre cultura, entretenimiento y comunicación.

Octubre también dio pie para encontrar el valor coyuntural del celular como parte de una estrategia (que venía desde antes de la pandemia) impulsada por los adultos (padres de

familia, tutores o responsables) denominada “cultura de la habitación” (referida por Sonia Livingstone en Inglaterra y Hervé Glevarec en Francia) que, entre sus características, estaba contener riesgos sociales del espacio público (reales o imaginados), es decir, promover que los jóvenes se quedaran en la seguridad de la habitación (propia o compartida), en lugar de exponerse a los riesgos de explorar espacios públicos fuera del hogar.

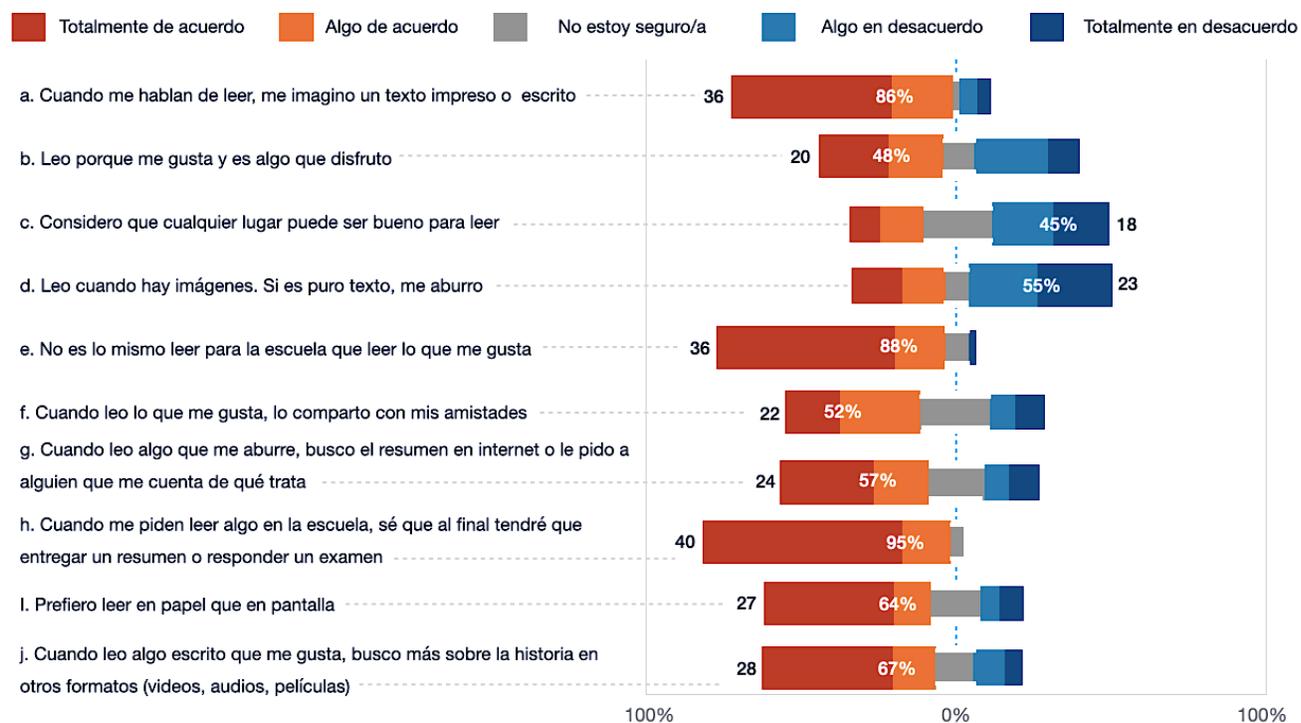
Desde el enfoque comunicativo, Crovi (2020) atribuyó el éxito en la penetración de estos dispositivos a sus pocas exigencias para poder manejarlos, y a que han constituido “una vía de comunicación personal con el entorno del usuario [y un canal de vinculación con] el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales y el entretenimiento” (p. 19).

6.2.1.2. Percepciones de la lectura

Esta sección del instrumento contenía ítems presentados en escala de Lickert con las siguientes alternativas: “Totalmente de acuerdo”, “Algo de acuerdo”, “No estoy seguro/a”, “Algo en desacuerdo”, “Totalmente en desacuerdo”. Para fines de interpretación, los criterios “totalmente de acuerdo” y “algo de acuerdo” fueron considerados como un mismo conjunto de respuestas afirmativas y los criterios “totalmente en desacuerdo” y “algo en desacuerdo” como un conjunto de respuestas negativas. En la *Figura 15*, a continuación se muestran las tendencias.

Figura 15.

Percepciones de la lectura de los 42 estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

En cuanto a su percepción del formato y medio para hacer una lectura, 86% indicó que leer les evocaba a un texto impreso o escrito. El porcentaje con tal afirmación sustenta la idea de Argüelles (2014) quien, aunque reconocía que los jóvenes de comunidades urbanas tenían más posibilidades de desarrollarse en un ambiente donde los medios se trasponen e interrelacionan, ofreciéndoles una amplia variedad de formatos de textos para consumir, consideraba que “el sistema escolarizado nos hace dependientes de la escuela. En la escuela la gente lee manuales, aprende teorías, memoriza fechas y datos, aprueba exámenes” (p. 100). En otras palabras, que los jóvenes se percatan de que en la escuela el texto se ha trabajado desde un enfoque escolarizado, de manera que, aunque pueda

presentar otros formatos y usos posibles, no tendrían por qué esperar más de él (o al menos no, desde el sistema escolarizado).

El 48% coincidió en que leían porque les gustaba y era algo que disfrutaban, seguidos de un 41% para quienes leer no era algo que les gustara ni que disfrutasen, rebasando la perspectiva de Joaquín, docente de la asignatura de español en el CEAM, quien estimaba que: “un 30% [...] por el simple hecho de que no les gusta leer [...] omiten la lectura y... dejan de leer los libros asignados”.

Un 45.2% indicó que no cualquier lugar resultaba bueno para leer, seguidos del 28.5% que consideró que cualquier lugar podía ser bueno para leer. El dato de quienes opinan que no cualquier lugar es bueno para leer destaca porque, estando en su domicilio, dependiendo de las experiencias anteriores de los estudiantes con la lectura (si esta ha sido una práctica de disfrute o una obligación), su personalidad, y el efecto de su contexto fuera del aula, pudieron afectar su disposición a realizar una lectura a profundidad que demandó la novela transmedia en algunos de sus componentes con texto escrito. Como ejemplo se identificó el testimonio de Marco quien, al preguntarle por qué no terminó la novela comentó: “A mí tampoco me gusta leer. [...] porque se me hace aburrido y se me hace matar tu tiempo [...] no me gusta estar en un lugar quieto mucho tiempo porque no me puedo estar quieto más de una hora en un solo lugar concentrado en algo. [...] salgo a correr, a andar en bici, a dar un paseo en el coche... o así”.

Por otro lado, el 54.8% estuvo de acuerdo en que leer textos únicamente (sin imágenes) no les significaba una actividad aburrida. Esta declaración aportó elementos para suponer al inicio de la investigación, que el tipo de novela con la que trabajarían durante la experiencia tendría cierta aceptación en el componente del libro impreso (considerando que en dicho formato dominaba el texto). Sin embargo, como se descubrió después, el factor

más importante para los estudiantes radicaba no tanto en declarar su capacidad para leer textos únicamente, sino en poder entender la historia y sentirse “atrapados”¹¹⁵ por ella. Sandra, estudiante participante, lo expresó de la siguiente manera: “Si me ofrecen leer como en este caso, pues claro que leo, pero pues, no me atrapó la lectura... no sé si fui yo, pero como que no capté, no capté la idea, entonces decidí no continuar.”

6.2.1.3. Leer en la escuela vs. leer por interés propio

Dos opciones destacadas entre las selecciones de los participantes en esta muestra fueron (*Figura 15., p.162*): primero, que para el 88% no es lo mismo leer para la escuela que leer algo que les gusta de manera personal y segundo, que el 95% asocia la lectura en la escuela con responder un examen o entregar un resumen al final. Estas selecciones coinciden también con otros comentarios de Argüelles (2014) derivados de su experiencia con prácticas lectoras en la escuela: “En efecto, aunque esto no lo entienda la escuela, son las ‘lecturas favoritas’ y no las obligadas las que marcan nuestra historia personal con los libros” (p.104) y “El problema es que la escuela no favorece la formación de lectores autónomos; su objetivo es hacer lectores instrumentales: consultores de libros para pasar exámenes” (p. 103). El testimonio de Romina, participante en la experiencia educativa, refuerza los registros tanto en el instrumento, como los comentarios de Argüelles (2014) cuando, al inicio de la tercera sesión durante la experiencia educativa, argumentó sus motivos por los que omitió leer los capítulos de la novela en esa sesión: “Yo tengo prioridades. O sea... como es semana de exámenes entonces, primero, para mí el examen es... lo mero, mero fuerte y ya, lo demás va como de extra pero, aunque sí es importante, siento que tengo prioridades”.

¹¹⁵ Palabra que, por su uso como expresión en el testimonio se interpreta como símil de “atraídos” o “interesados” (nota del autor).

Ante este enfoque de atención de prioridades basadas en calificaciones (replicada entre sus pares de grupo), para motivar la lectura de los capítulos al ritmo en el que habían sido considerados (cuatro por sesión), la propuesta en diálogo con los docentes fue asignar al conjunto de actividades un puntaje como parte de sus calificaciones para cada una de las asignaturas donde se realizó la experiencia. Sin embargo, esto no reflejó cambios significativos en la motivación de los estudiantes. Al consultarles nuevamente los posibles motivos de que esta estrategia no les significara un mayor estímulo Linda, estudiante involucrada en la experiencia, comentó: “Cuando te dicen ‘tienes que hacerlo’ y te obligan a hacerlo porque... ¡Ahh es calificación!, ya no se vuelve algo que... lo haces por iniciativa propia. Se vuelve algo que haces por la escuela y.... no se vuelve divertido porque no lo estás haciendo porque tú quieres hacerlo, lo estás haciendo porque alguien te está... obligando a hacerlo”.

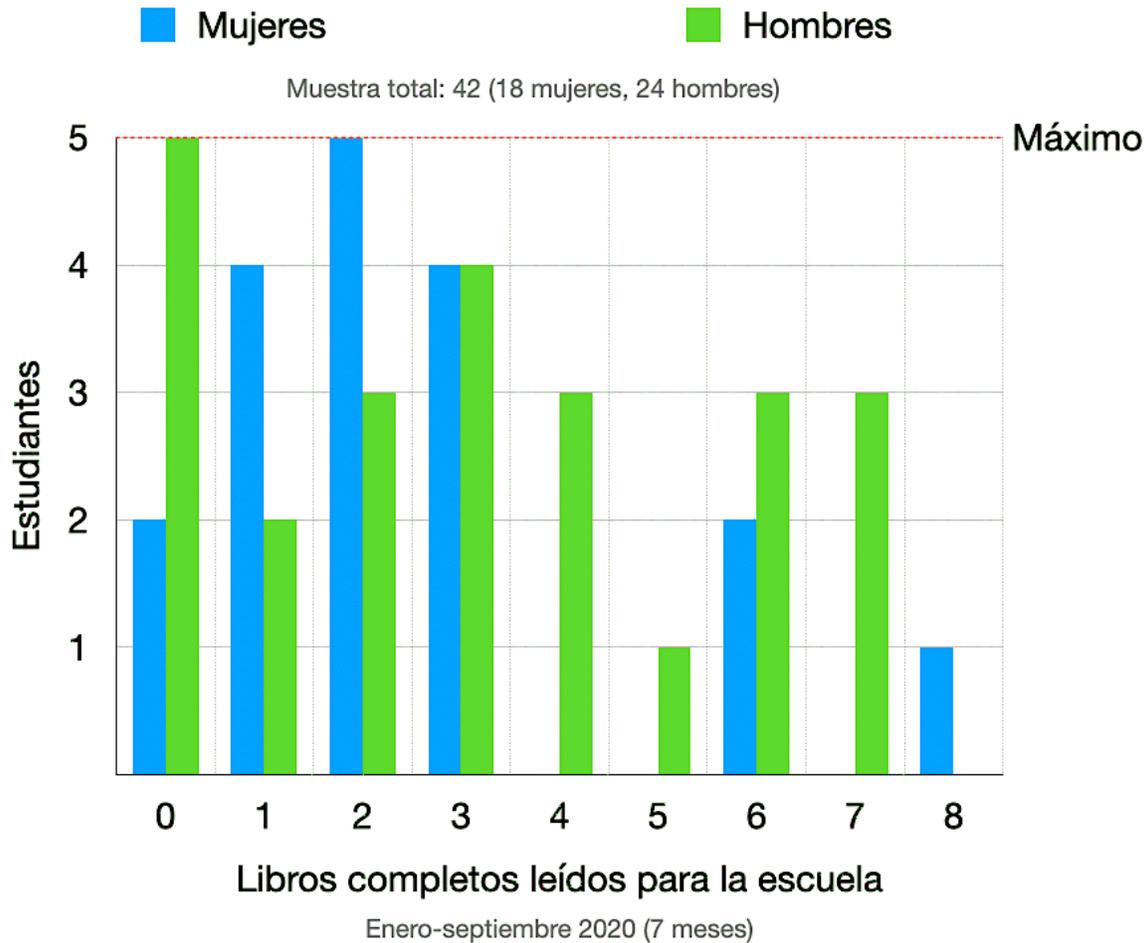
6.2.1.4. Preferencias de formatos en el consumo de historias

Aunque en preferencias de formato de lectura (*Figura 15.*, p.162) 64% indicó que prefería leer en papel que en pantalla, esto no implicaba que fuera el único formato de su preferencia para seguir una historia. El 67% coincidió en que cuando leían algo escrito que les gustaba, buscaban más sobre la historia o el tema en otros formatos (videos, audios, películas, etc.).

6.2.1.5. Volumen de lectura

El interés de conocer esta información era para poder anticipar la factibilidad de los participantes a leer textos de extensiones variables o, en caso contrario, trabajar para proponer estrategias alternas que promovieran el acercamiento a la lectura. Los resultados se muestran la *Figura 16.* a continuación:

Figura 16.



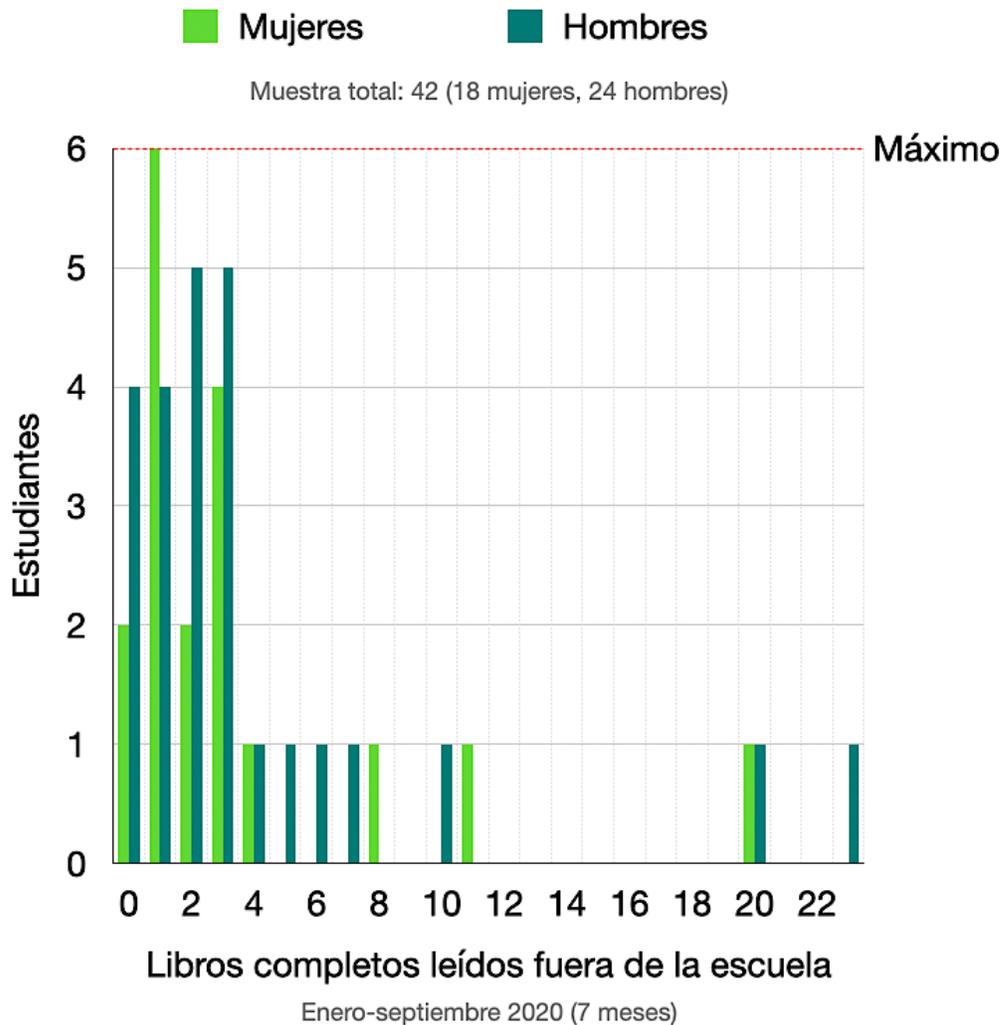
Libros completos leídos para la escuela de enero a septiembre 2020 por los 42 estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Como se observa, en un periodo de enero a septiembre del 2020, las mujeres reportaron un rango entre 0 y 8 libros completos leídos para la escuela, con la mayor frecuencia ubicada en 2 libros. En el caso de los hombres el rango fue entre 0 y 7 libros completos, con la mayor frecuencia identificada en 3 libros. Para tener una idea de la motivación personal en cada participante, era de interés poder contrastar los libros completos leídos para la escuela con aquellos que hubieran leído por cuenta propia en el mismo rango de tiempo. Los resultados se observan en la *Figura 17.:*

Figura 17.

Libros completos leídos fuera de la escuela de enero a septiembre 2020 por los 42 estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Sorpresivamente, cuando la pregunta se orientó a libros completos leídos por motivaciones personales (no involucradas con la escuela), las mujeres reportaron un rango entre 0 a 20 libros, aunque la mayor frecuencia seguía ubicándose en los 3 libros. En el caso de los hombres, el rango fue de 0 a 23 libros con la mayor frecuencia permaneciendo en los 3 libros promedio (ambos, en el mismo periodo de tiempo).

6.2.1.6. Recomendaciones y preferencias de lectura

El 57% de los estudiantes participantes no había recomendado ningún libro a sus amistades. De quienes sí lo habían hecho, en el caso de las mujeres coincidían con libros orientados a jóvenes escritos, en su mayoría, por autores anglosajones y sólo una autora mexicana, con variedad cubriendo un espectro de: romance, ficción, aventuras, superación personal y astrología. En el caso de los hombres, se encontró suspenso, aventura, ciencia ficción y literatura mexicana. La mayoría de los autores eran anglosajones, dos japoneses y uno mexicano. Tanto en hombres como en mujeres, coincidió la recomendación de la saga completa de Harry Potter.

A continuación se incluye el elenco de recomendaciones y, donde ha sido posible, enlaces a sitios con información adicional de cada título para ofrecer una mejor idea al lector del tipo de contenidos de su preferencia.

[Tabla 4](#)

Libros leídos recomendados por estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos a sus amistades

Títulos de libros leídos recomendados por estudiantes a sus amistades	
Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> • Shauzia (Deborah Ellis) • Miss Peregrine y los niños peculiares (Ransom Riggs) • Los escritores de la libertad (Erin Gruwell) • Polvo de estrellas (Norma Muñoz Ledo/ Lisa Selin Davis), • Un beso en tu futuro (Raquel Castro) • ¿Y si quedamos como amigos? (Elizabeth Eulberg), • Astrología para tu bienestar (Monte Farber & Amy Zerner) • Toda la saga de Harry Potter (J.K. Rowling) • Cuentos para dormir para niñas rebeldes (Elena Favilli & Francesca Cavallo) • The hate you gave (Angie Thomas) • Los gatos guerreros (Erin Hunter) • El viaje de Parvana, El pan de la guerra (Deborah Ellis) • Me llamo Parvana (Deborah Ellis)
Hombres	<ul style="list-style-type: none"> • Pedro Páramo (Juan Rulfo) • El niño del pijama de rayas (John Boyne) • El Cuerpo (Stephen King)

-
- [Percy Jackson y el ladrón del rayo](#) (Rick Riordan)
 - [Northern lights](#) (Philip Pullman)
 - La historia del fútbol (No especificó autor)
 - [Toda la saga de Harry Potter](#) (J.K. Rowling)
 - [Percy Jackson](#) (Rick Riordan)
 - [Magnus Chase](#) (Rick Riordan)
 - [El diario de Greg](#) (Jeff Kinney)
 - [Death note](#) (Tsugumi Ōba)
 - [Sword art online](#) (Reki Kawahara)
 - [Fahrenheit 451](#) (Ray Bradbury)
-

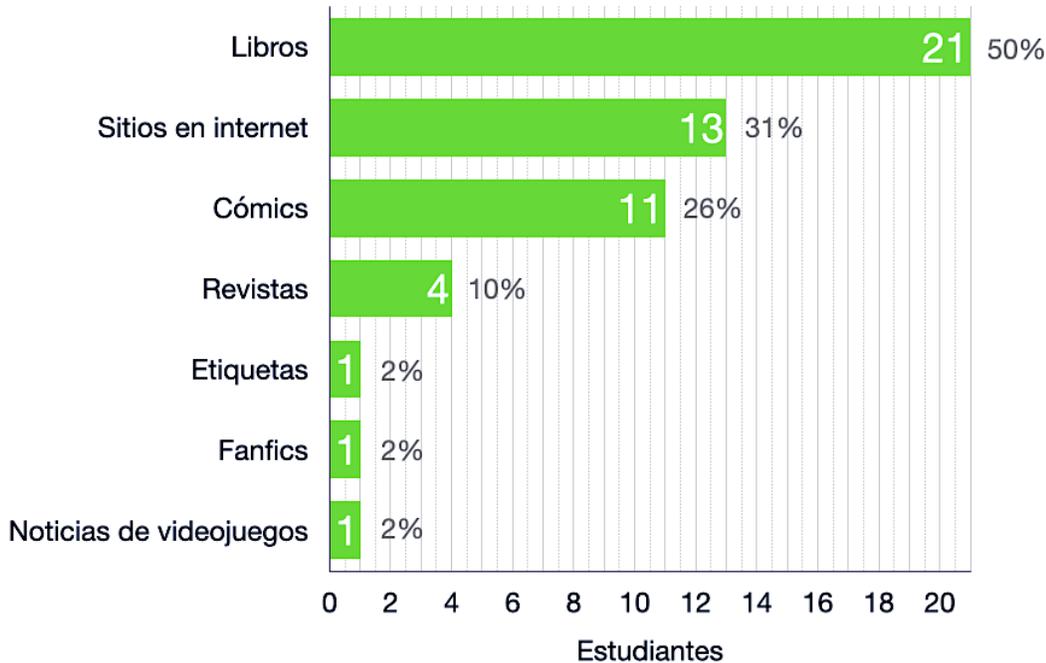
Nota: Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Después de los libros, los intereses reportados por participantes de ambos sexos se distribuyeron entre información de internet, cómics y revistas. El caso particular de una estudiante participante mujer destacó, al indicar como su preferencia leer las etiquetas de las cosas para conocer sus ingredientes o saber qué eran.

En la *Figura 18*. a continuación se refleja la distribución de las principales categorías propuestas para su elección incluyendo, además, casos particulares:

Figura 18.

Fuentes de lecturas preferidas por estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



* Los participantes pudieron elegir más de una opción, por lo que el total puede rebasar el 100% de la población

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Vale aclarar que, si bien en la gráfica anterior los libros aparecieron como primera opción entre sus fuentes de lectura preferidas, durante la experiencia no fue posible comprobarlo. Suponemos que pudo estar relacionado con una de las preguntas previas respecto a su percepción hacia la lectura (*Figura 15., p. 162*) donde, en el contexto escolar, la gran mayoría de los estudiantes consideró la lectura como texto impreso. Dado que el cuestionario se respondió en el ámbito escolar (durante un horario y una asignatura en línea dedicadas a la escuela) y los estudiantes sabían que el proyecto involucraba la lectura de una novela, aún con la posibilidad abierta de elegir más de una opción, era más probable que eligieran a los libros como primera alternativa.

6.2.1.7. Disposición colaborativa

Más de la mitad en el grupo registró tener disposición a compartir con sus pares en el ámbito escolar, con un rango de otras dos posibilidades reflejado en la siguiente figura:

Figura 19.

Voluntad por compartir conocimientos en la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



Elaboración
nc-sa, 2022
Hernández-Levi.

propia. CC by-
por Enzo

Un 55% coincidió en que les gustaba compartir con los demás dentro de la escuela cuando sabían de algún tema. Tanto en el caso de mujeres como en el de hombres que respondieron afirmativamente, el elemento común fue la empatía: enriquecerse mutuamente, más posibilidades de entenderse por la edad que comparten, poder ayudar a los demás y convivir, fueron algunos de sus principales argumentos.

Respecto a la confianza en el prójimo, el 64% indicó que tenía confianza en acercarse a alguien más ante dudas respecto a algún tema. Tanto en mujeres como en

hombres, los argumentos principales indicaron iniciativa propia para no quedarse con dudas y seguridad de que sus amistades les apoyarán.

Durante la experiencia, aunque constantemente se compartió el mensaje de disponibilidad en cualquier momento para atender sus dudas y comentarios (en las sesiones o posteriormente a través de mensajes internos o en foro público), de las pocas ocasiones en las que participaron, sus dudas fueron más de carácter técnico (dificultades de conectividad y en el funcionamiento de la plataforma de su institución), que de los contenidos o las actividades. Esta tendencia hizo suponer al investigador que, probablemente, el periodo efectivo de intercambio durante la experiencia (una sesión de 50 minutos por semana a lo largo de 7 semanas), resultó insuficiente para poder desarrollar los vínculos de confianza necesarios. Cuando el escenario de compartir se planteó hacia afuera de la dinámica escolar, los resultados registrados variaron ligeramente como puede notarse a continuación:

Figura 20.

Voluntad por compartir conocimientos fuera de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

El 55% fue constante respecto a que les gusta compartir con los demás cuando saben de algún tema en actividades fuera de la escuela. El porcentaje de aquellos a quienes no les gustaba compartir se redujo a un 2%, mientras que la disponibilidad a participar (siempre que sus pares les preguntaran) alcanzó un 43%. Entre los argumentos para compartir fuera de la escuela las palabras clave fueron “convivencia” y “debatir”.

Contrastando las respuestas indicadas para compartir dentro y fuera de la escuela, destaca que fuera de la escuela se redujo a un solo caso que no le gustaba compartir lo que sabía.

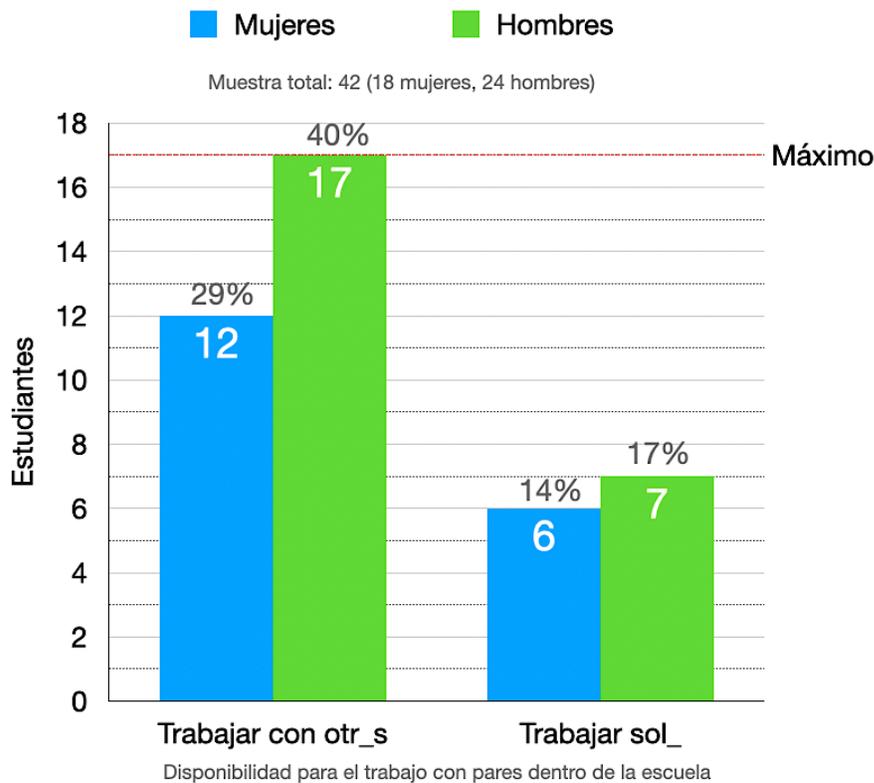
6.2.1.8. Trabajo con pares

Respecto a las actividades en la escuela, 69% prefería trabajar con otras y otros. Entre sus motivos estaban: tener más ideas y desarrollar algo más innovador, diversión,

apoyo mutuo, poder platicar. Aunque a lo largo de las sesiones se contemplaron actividades en equipo, la mayoría de sus motivos declarados no pudieron corroborarse durante las observaciones. Sólo durante la sesión de cierre, las retroalimentaciones espontáneas en voz de los estudiantes reflejaron algo del espíritu solidario y de apoyo, al plantear aquello que se les dificultó, como el periodo de exámenes en su escuela, y el ritmo de lectura de 4 capítulos por semana (requerido desde el diseño de las actividades).

Figura 21.

Disponibilidad para el trabajo con pares en actividades dentro de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).

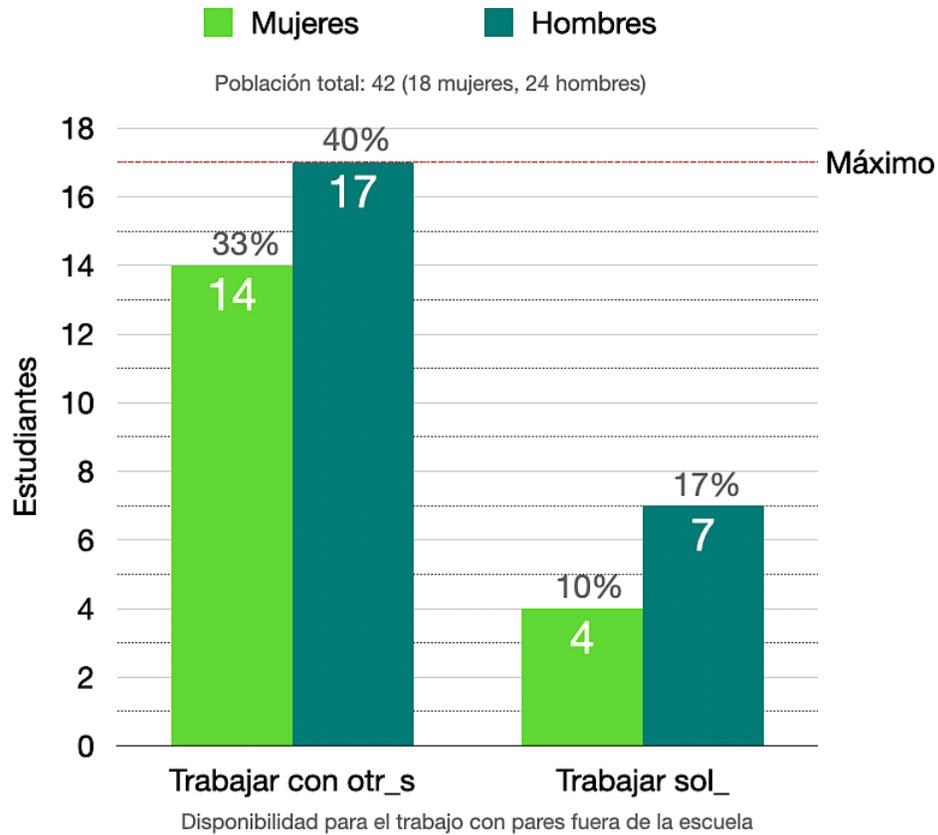


Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Fuera de la escuela, el 73% prefería el trabajo con otras y otros. Entre sus argumentos estaban: divertirse, convivir, sentir seguridad y poder escuchar a otros.

Figura 22.

Disponibilidad para el trabajo con pares para actividades fuera de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria del CEAM Morelos (septiembre 2020).



Nota: Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.



Si desea consultar mayores detalles del concentrado de resultados del CEAM Morelos, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

6.2.2. Escuela Freinet de Cuernavaca (datos obtenidos previo al inicio de la experiencia)



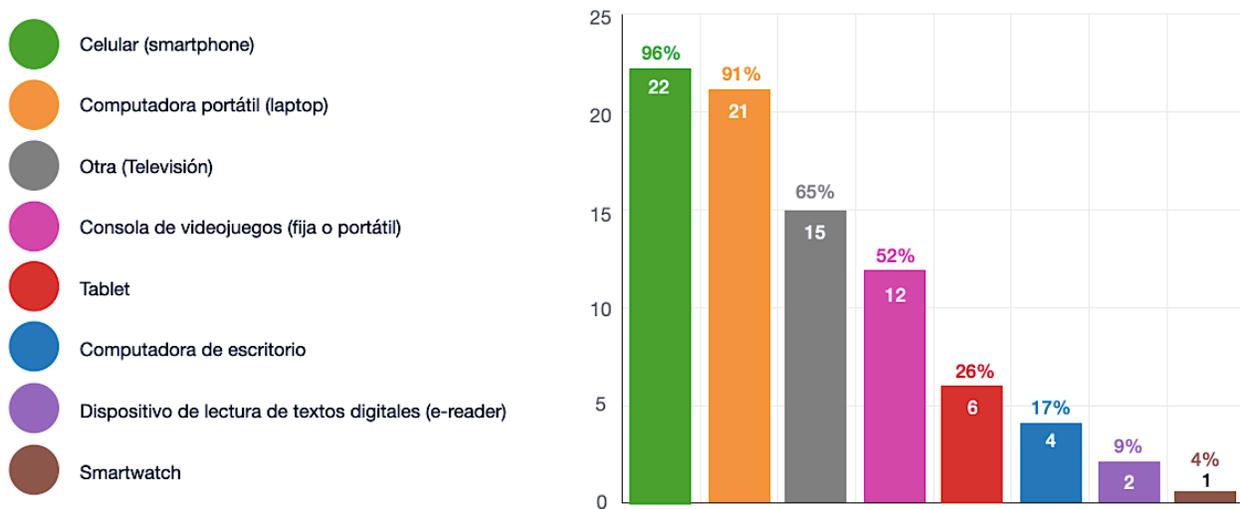
Si desea consultar el formato del cuestionario exploratorio de la Escuela Freinet de Cuernavaca, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

6.2.2.1. Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet

La distribución considerando el total de estudiantes (hombres + mujeres) con acceso en cada caso puede verse a continuación, predominando el celular y la computadora portátil:

Figura 23.

Disponibilidad de dispositivos con acceso a internet de los 23 estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



* Los participantes pudieron elegir más de una opción, por lo que el total puede rebasar el 100% de la población

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Además de la variación entre los principales dispositivos utilizados, los participantes de la Escuela Freinet de Cuernavaca comunicaron algunas limitaciones de

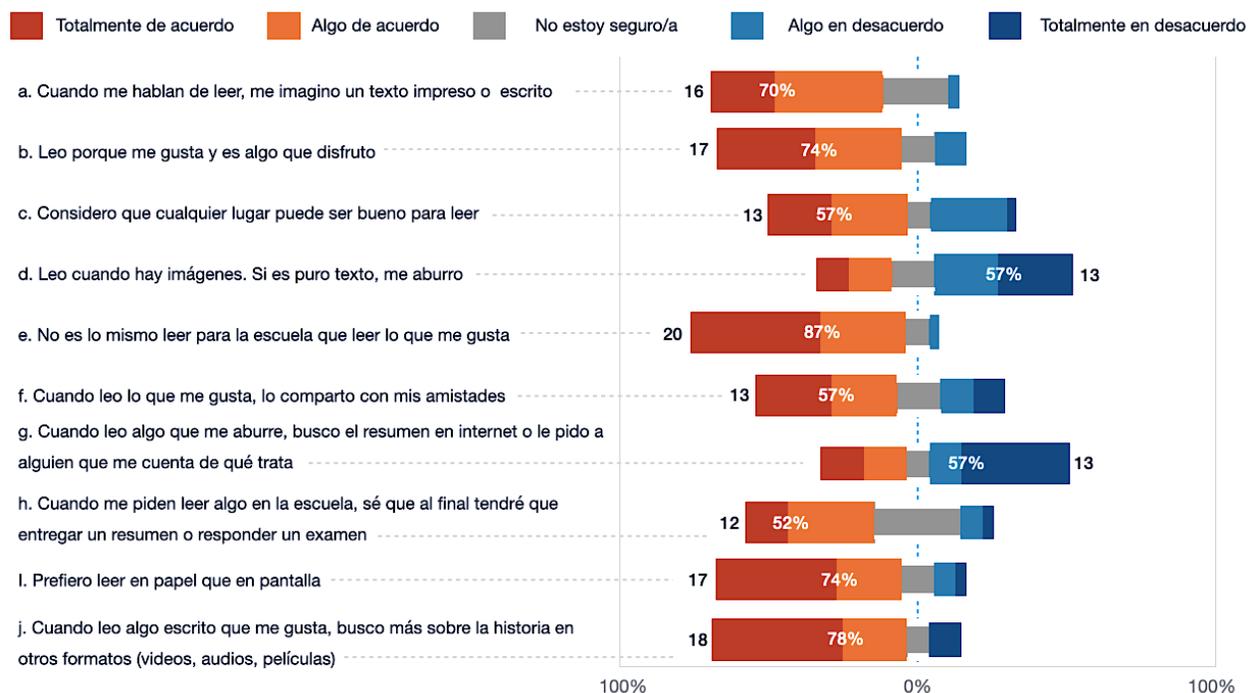
acceso: problemas con el servicio de internet y el número de usuarios del dispositivo en el domicilio. Para los usuarios de celulares, algunos llegaron a presentar intermitencia en la conectividad con sus dispositivos, reportados como problemas con el servicio de internet doméstico. En el caso de las computadoras portátiles, dado que algunas computadoras portátiles eran compartidas entre varios integrantes de la familia en distintos horarios, no necesariamente interfería durante las sesiones programadas, pero en ocasiones sí para poder completar las actividades semanales.

6.2.2.2. Percepciones de la lectura

Al igual que con el instrumento aplicado en septiembre del 2020 a estudiantes de la otra institución (CEAM Morelos), para este criterio se utilizó una escala de Lickert, donde las selecciones afirmativas se integraron en un mismo conjunto y las negativas en otro. La distribución con resultados de las tendencias con mayor detalle se muestra a continuación:

Figura 24.

Percepciones de la lectura de los 23 estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

En su percepción del formato y el medio para hacer una lectura, 70% coincidió en que leer les evocaba a un texto impreso o escrito. Esta cifra toma sentido al considerar que, si bien la docente de español contaba con una amplia experiencia cubriendo distintos niveles educativos (de secundaria a licenciatura), su enfoque asumía que la literatura se expresa a partir de textos escritos. Sus actividades podrían abarcar distintos géneros narrativos y extensiones (textos muy breves, como en microcuentos, o con mayor amplitud, como en novelas), pero no necesariamente formatos distintos al texto impreso o escrito. Dado que su presencia en la asignatura de español abarcaba de 1º a 3º de secundaria, era factible que su enfoque respecto a la lectura incidiera en la percepción de los estudiantes.

El 74% consideró que leía porque le gustaba y era algo que disfrutaba, y el 57% coincidió en que cualquier lugar podía ser bueno para leer. Si bien la participación con la Escuela Freinet de Cuernavaca fue comparativamente mayor a aquella con el CEAM Morelos, entre las evidencias resultantes de la experiencia no se encontró una correspondencia total entre el número de quienes indicaron leer por gusto y disfrute y las participaciones dentro de los espacios de participación colectiva. Esto permite considerar que no necesariamente existe una correlación entre la declaración del gusto y disfrute por la lectura y su disponibilidad para leer cualquier libro que se les presente para explorar (en este caso, la novela transmedia propuesta).

Para esta población, 57% aceptó que leer textos únicamente (sin imágenes) no les aburría. Sin embargo, dado que durante la primera experiencia se encontró que, además de la disposición a leer textos únicamente, hay otros factores propios del contexto que pueden incidir para la aceptación y constancia durante la lectura de un texto impreso (como prioridades académicas o dificultades de inmersión a la narrativa), en esta segunda experiencia, aunque el dato pareciera favorable para los fines de la experiencia, se tomó con reserva.

6.2.2.3. Leer en la escuela vs. leer por interés propio

Por el enfoque de la institución que retoma técnicas Freinet como parte de su modelo pedagógico, se esperaba que la percepción de los estudiantes respecto a la lectura en el contexto escolar resultara algo más vinculado a experiencias cercanas y de carácter práctico aplicable en su vida cotidiana (fuera de la escuela). Sin embargo, el 52% coincidió con que la lectura en la escuela les evocaba que tendrían que responder un examen o entregar un resumen al final. Con todo, el 35% otorgó el beneficio de la duda, indicando que no estaban seguros.

Un 87% registró que no le significaba lo mismo leer los textos que les asignaban en la escuela que los que les gustaban. Como veremos más adelante por sus recomendaciones de libros leídos (Tabla 5, p. 183), sus temas de interés y estilos reflejaron mayor afinidad a los temas planteados en la novela transmedia entre mujeres que entre hombres.

6.2.2.4. Preferencias de formatos en el consumo de historias

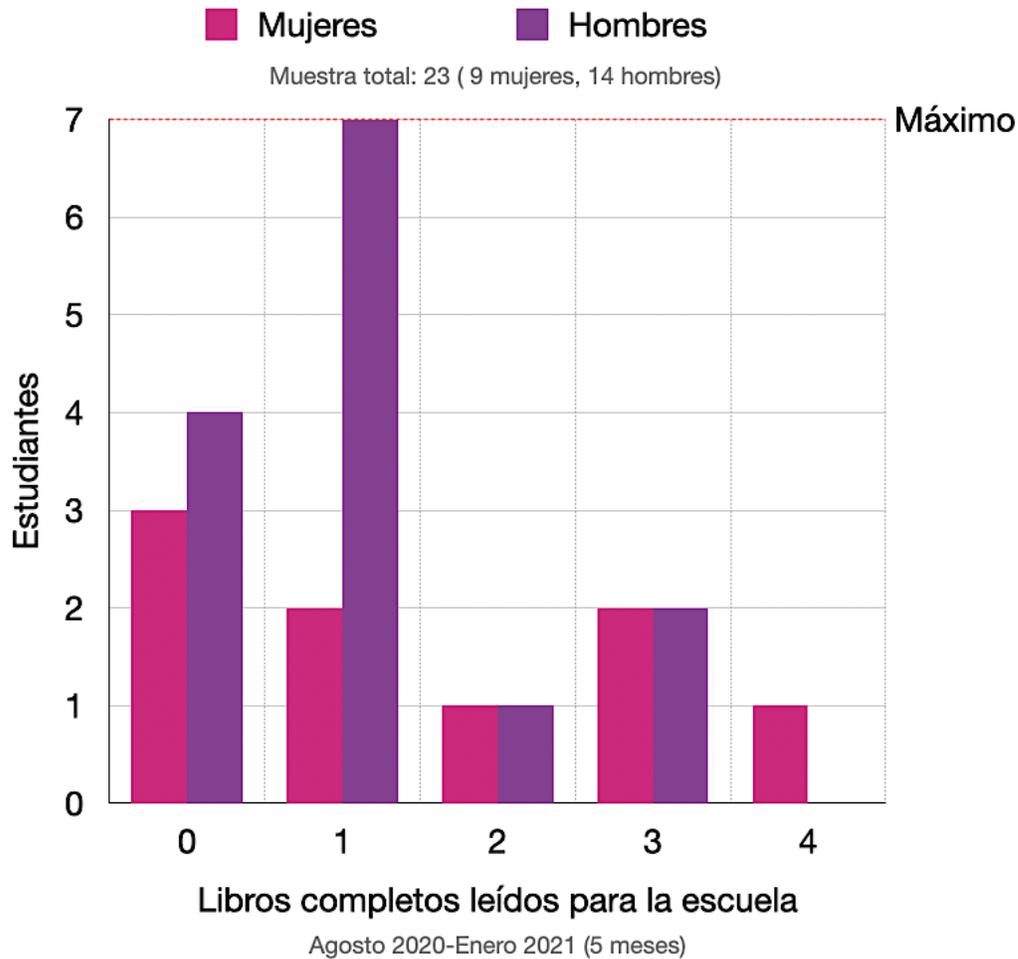
El 74% marcó su preferencia por la lectura en papel por encima de hacerlo en una pantalla, y el 78% precisó que, cuando leían algo escrito que les gustaba, buscaban más sobre la historia o el tema en otros formatos (videos, audios, películas, etc.).

6.2.2.5. Volumen de lectura

Las mujeres indicaron un rango entre 0 y 4 libros completos leídos para la escuela, con la mayor frecuencia ubicada en ningún libro. Para los hombres, el rango fue entre 0 y 3 libros completos, con la mayor frecuencia encontrada en 1 libro (ambos en un periodo de agosto del 2020 a enero del 2021). En este caso vale documentar que 2 participantes expresaron que, en su comunidad escolar, la lectura de libros como actividad no era algo recurrente.

Figura 25.

Libros completos leídos para la escuela de agosto 2020 a enero 2021 por los 23 estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).

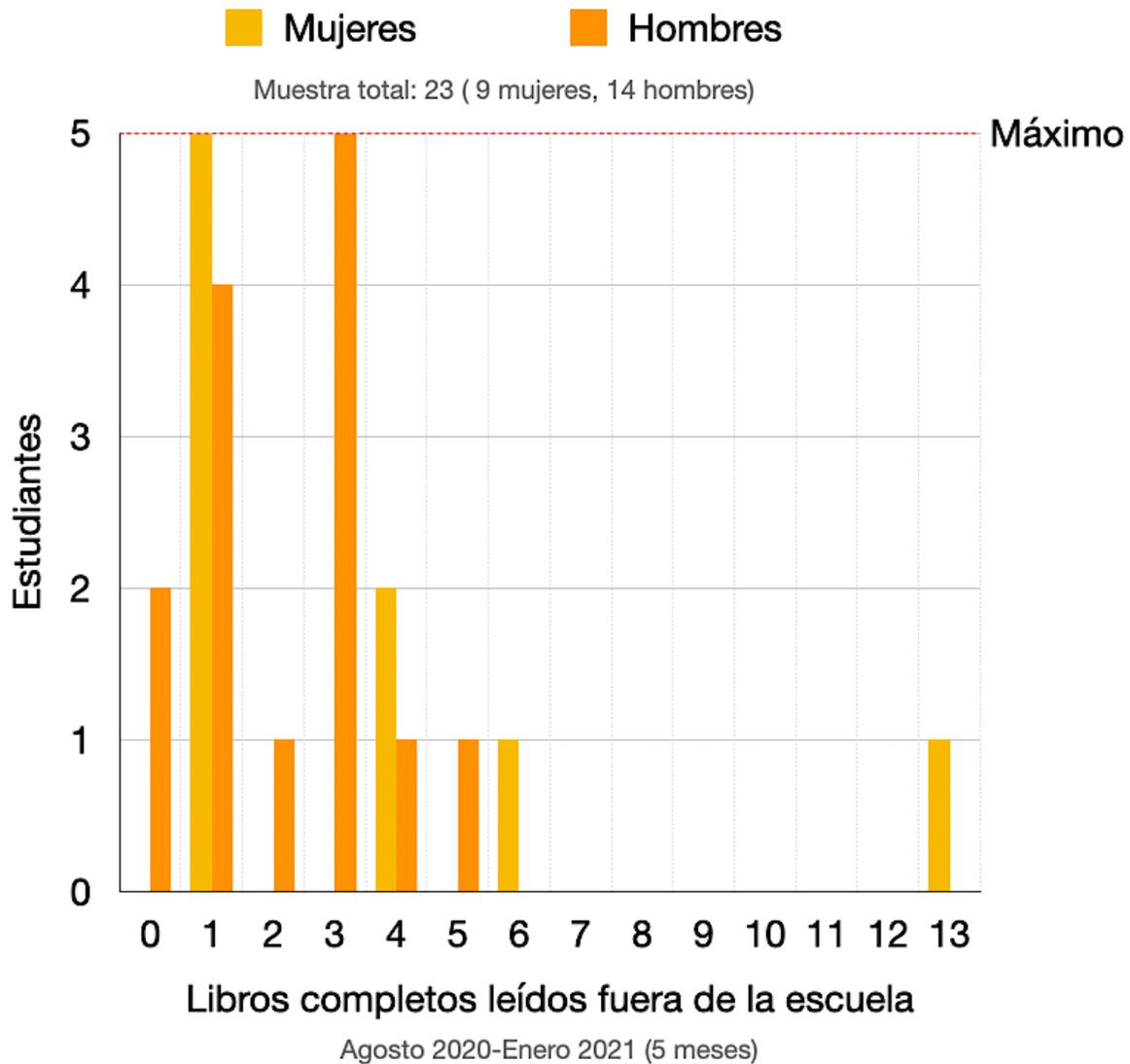


Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Quando la pregunta se refirió a libros completos leídos por motivaciones personales (no involucradas con la escuela), el reporte de las mujeres incrementó el rango entre 0 a 13 libros. En el caso de los hombres, el rango fue de 0 a 5 libros (ambos, en el mismo periodo de tiempo).

Figura 26.

Libros completos leídos fuera de la escuela de agosto 2020 a enero 2021 por los 23 estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

6.2.2.6. Recomendaciones y preferencias de lectura

Los datos revelaron que el 57% no había recomendado ningún libro a sus amistades. Entre quienes sí recomendaron, los libros referidos entre las mujeres tenían un perfil de literatura contemporánea para jóvenes, escritos todos por autores anglosajones con temas que cubrían aventuras y ciencia ficción. En lo que a los hombres respecta, el espectro de

lecturas incluía autores de distintas nacionalidades, modernos y clásicos (como Verne y Homero), con temas que incluían, aventuras, ficción, cómics, novelas y relatos de *youtubers*:

Tabla 5

Libros leídos recomendados por estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca a sus amistades

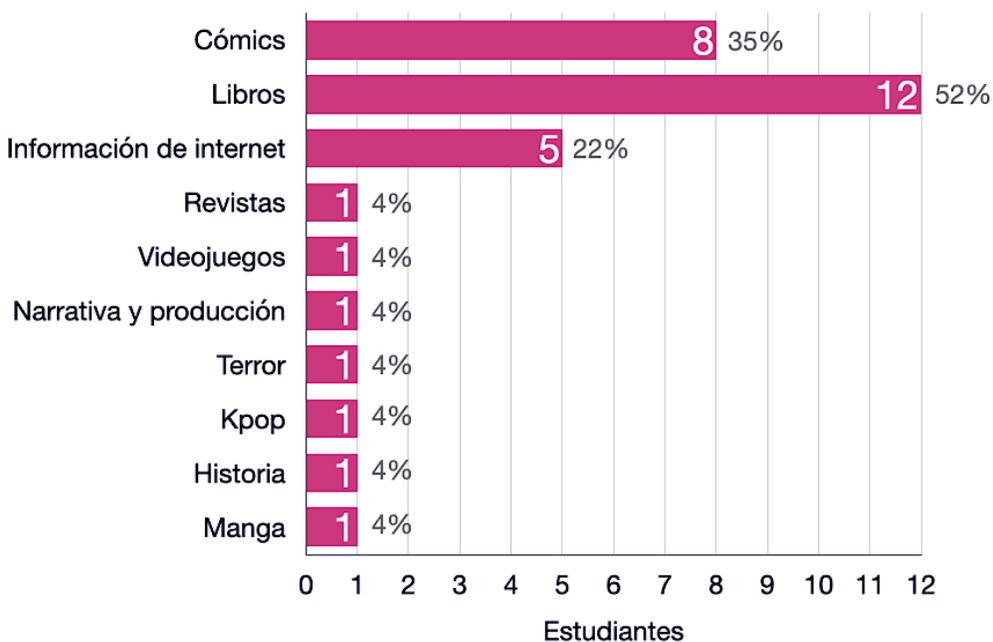
Títulos de libros leídos recomendados por estudiantes a sus amistades	
Mujeres	<ul style="list-style-type: none"> • Cazadores de sombras (Cassandra Clare) • Sinsajo (Suzanne Collins) • Divergente (Veronica Roth) • Mil veces hasta siempre (John Green)
Hombres	<ul style="list-style-type: none"> • Hello neighbor (Carly Anne West y Tim Heitz) • Mitología griega • Curly está en peligro (Fernanfloo) • De zombies (No especifica autor) • Five nights at Freddy's. Los ojos de plata (Scott Cawthon y Kira Breed-Wrisley) • El Diario de Greg (Jeff Kinney), • Lugares asombrosos: Travesías insólitas y otras maneras extrañas de conocer al mundo (Luisito Comunica) • Los secretos de YouTube (TheGrefg) • La Odisea (Homero) • Un capitán de quince años (Julio Verne) • Ami (No especificó autor) • ¿Sientes la fuerza? (No especifica autor) • Guardianes de la galaxia (No especificó autor o formato) • Cómic (No especificó autor) • La chica invisible (Blue Jeans) • Un superhéroe que combate contra verduras mutantes (no especificó autor)

Nota: Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Respecto a sus lecturas preferidas, los resultados se comparten en la siguiente figura:

Figura 27.

Fuentes de lecturas preferidas por estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



* Los participantes pudieron elegir más de una opción, por lo que el total puede rebasar el 100% de la población

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Los libros de texto impreso aparecen en primer lugar, seguidos por los cómics, información en internet, revistas y videojuegos. Haber permitido que agregaran alternativas adicionales a las proporcionadas reveló detalles y géneros entre sus preferencias como: la cultura oriental, los videojuegos y aspectos relacionados con su producción.

6.2.2.7. Disposición colaborativa

El 57% respondió que, en la escuela, solo a veces les gustaba compartir con los demás cuando sabían de algún tema.

Figura 28.

Voluntad por compartir conocimientos en la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



Elaboración propia.
CC by-nc-sa, 2022

por Enzo Hernández-Levi.

Entre los motivos para opinar así, refirieron condiciones de inseguridad como: pena, posible falta de interés o falta de compatibilidad al momento de compartir con alguien o escuchar los temas de alguien más. En cuanto a la confianza al prójimo, también un 57% respondió que tenía confianza en acercarse a alguien más ante dudas respecto a algún tema. Sus argumentos incluyeron: la confianza en sus pares y maestros, no quedarse con dudas y poder seguir avanzando.

Visto desde fuera de la escuela, 70% respondió afirmativamente a tener disposición para compartir con los demás sus conocimientos.

Figura 29.

Voluntad por compartir conocimientos fuera de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

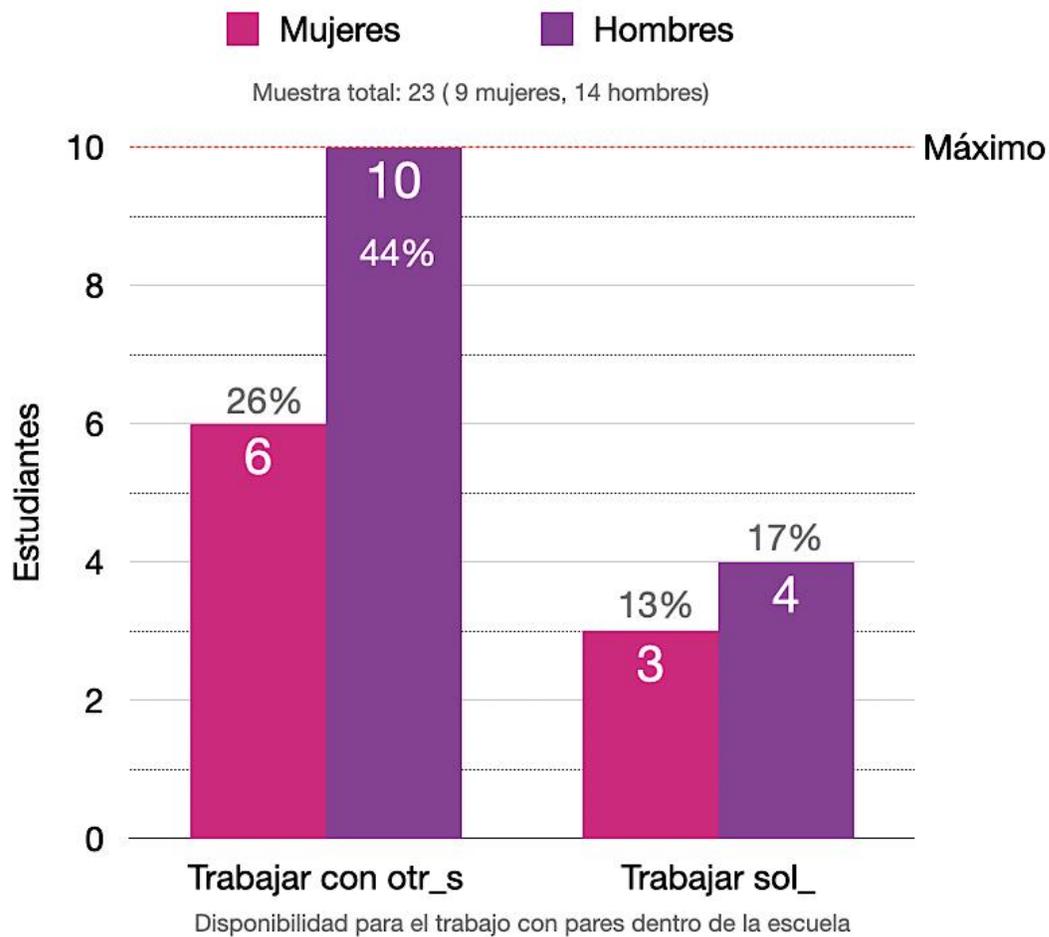
Resulta interesante contrastar cómo, cuando la pregunta se lleva al ámbito fuera de la escuela, si bien los estudiantes muestran mayor disposición por compartir sus conocimientos, también aumenta la cantidad de quienes no tendrían esa disposición. Quienes respondieron afirmativamente, coincidieron en que: al estar con amistades sentían mayor confianza, les quitaba el miedo a equivocarse y les permitía sentirse con mayor libertad. Entre los motivos de quienes respondieron que no tendrían disposición consideraban que: era responsabilidad de quien preguntara investigar más por cuenta propia si el tema le resultaba de interés, o bien confesaban dificultad para expresarse.

6.2.2.8. Trabajo con pares

Tocante a las actividades en la escuela el 70% registró preferir trabajar con otras y otros. Entre sus argumentos estaban: solidaridad, sentimiento de apoyo, amistad, conveniencia, mayor rapidez, y generar ideas. Dado el escenario vigente entonces de distanciamiento físico obligatorio por la pandemia de covid-19, destacan testimonios como estos que aluden al interés y necesidad de interacción y apoyo entre pares.

Figura 30.

Disponibilidad para el trabajo en equipo en actividades dentro de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).

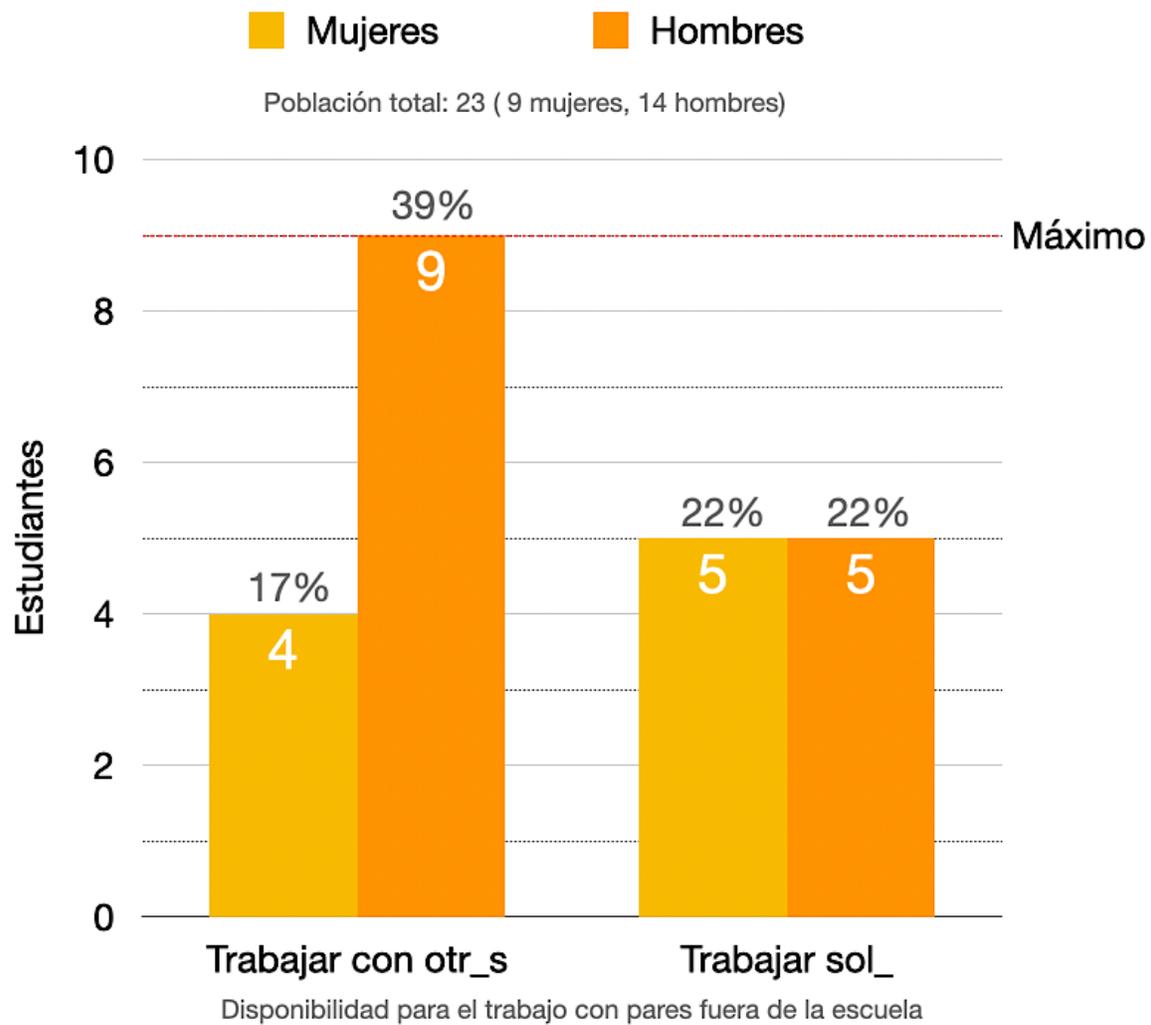


Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.

Fuera de la escuela el 56% prefirió también trabajar con otras y otros. Entre sus razones para pensarlo así estuvieron: amistad, apoyo, compartir, echar relajo, diversión y rapidez.

Figura 31.

Disponibilidad para el trabajo en equipo para actividades fuera de la escuela entre estudiantes de 2º de secundaria de la Escuela Freinet de Cuernavaca (enero 2021).



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi.



Si desea consultar mayores detalles del concentrado de resultados de la Escuela Freinet de Cuernavaca, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

6.3. Efectos del distanciamiento físico obligatorio

6.3.1. Acciones educativas ante la pandemia de covid-19 a la luz de Axel Rivas

Entre las distintas propuestas e iniciativas emergentes desde instituciones e individuos, encontradas durante la revisión de literatura (a inicios del distanciamiento físico obligatorio por covid-19) que ofrecieron estrategias de asimilación y acción en el ámbito educativo, se retomó la aproximación de Rivas (2020) por:

- Su formación mixta desde los campos de comunicación, sociología y educación en instituciones de América Latina y Europa
- Sus reflexiones y descripción puntual de efectos específicos en el ámbito educativo a consecuencia de la pandemia de covid-19
- Su enfoque, con posibles caminos pedagógicos que contempló desde experiencias docentes en un contexto latinoamericano

La influencia de Rivas podrá notarse desde los subtemas elegidos a continuación, y durante las breves descripciones que se incluyen a manera de contexto en cada experiencia trabajada. Se procuró atender de manera prioritaria a las transformaciones relevantes, y describir la adaptación (hasta y donde fue posible) de caminos pedagógicos en cada iteración.

6.3.1.1. No había presencia física

La presencia se había caído a consecuencia de la falta de reunión física en aulas y de un grupo visible que interactuara para generar y mantener una dinámica. En ambas instituciones, durante la experiencia resultó común que los participantes inhabilitaran sus cámaras y dejaran en su lugar una imagen fija de perfil (que podía ser una fotografía, o un avatar con el que se sintieran representados) evitando aparecer a cuadro. Quienes sí activaban las cámaras, solían mostrar encuadres peculiares que presentaban solo una parte de su rostro (la mitad izquierda, derecha o superior), su silueta (por aparecer a contraluz), o el fondo del lugar donde estaban (una pared, o un poster).

La participación oral durante las videoconferencias era muy reducida, particularmente cuando el tema implicaba comentar los avances de lectura en la novela transmedia. Sin embargo, durante las sesiones dedicadas a retroalimentar la experiencia, la participación resultó más activa en ambas instituciones.

En la Escuela Freinet de Cuernavaca, la mediación se centró en fortalecer iniciativas de *reconexión*, manteniendo comunicación constante a través de mensajes en plataforma y en los espacios externos en línea desarrollados especialmente para que los participantes pudieran compartir y distribuir los resultados de sus prácticas de transliteracidad inspiradas en la lectura participativa. Se procuró que el estilo de las retroalimentaciones atendiera a los participantes en su individualidad (mensajes que, en su redacción reflejaran que sus comentarios opiniones y dudas fueron leídos conscientemente, o que el mediador exploró sus productos antes de dar respuesta). De acuerdo con el concentrado de datos obtenidos de los cuestionarios de retroalimentación respondidos, se encontró que este tipo de prácticas fueron valoradas favorablemente por los estudiantes.

6.3.1.2. No habían horarios

Aunque los tiempos disponibles declarados inicialmente en las comunicaciones por las instituciones para sesiones de trabajo eran de 50 minutos (tiempo que originalmente destinaban en la presencialidad) y, por lo tanto, fueron la referencia al inicio del diseño, desde la experiencia en el CEAM Morelos, las condiciones de cambio logístico durante la aplicación de exámenes parciales en la institución, implicaron ajustes. En la práctica, se encontró que la media real de tiempo efectivo, se reducía aproximadamente a 20 minutos por sesión.

El relajamiento de rutinas y la falta de claridad en el modo del uso de tiempo en los escenarios de aprendizaje a consecuencia del distanciamiento físico obligatorio, motivaron a desarrollar propuestas, integrando las experiencias adquiridas en el CEAM Morelos, para priorizar contenidos cuando las condiciones así lo requirieran, y ofrecer una dinámica más flexible durante la experiencia en la Escuela Freinet de Cuernavaca.

De tal forma, considerando que los participantes podrían integrarse a las sesiones con retraso o, eventualmente, faltar a alguna, se desarrolló material de andamiaje complementario disponible en línea, de manera que tuvieran a su alcance recursos bajo demanda para reducir, en lo posible, la brecha por falta de información o contexto.

Adicionalmente, aunque las actividades iniciaron en sesiones con encuentros de conectividad síncrona, el rediseño las reorientó para que los participantes activos pudieran seguir trabajándolas a nivel individual y/o colectivo en cualquier momento con un carácter más exploratorio.

Si bien los resultados de algunos participantes en la Escuela Freinet de Cuernavaca manifestaron desfases entre las fechas previstas de participación y las entregas reales, un hallazgo interesante fue que, pese al desfase, algunos casos eventualmente alcanzaron su

meta de completar la historia con prácticas de lectura participativa y de transliteracidad.

Además, como se verá más adelante, las dinámicas en equipo les permitieron aprovechar el apoyo de algunos pares, para mantener su motivación a seguir con las prácticas propuestas.

6.3.1.3. Se desarmó el currículum

El programa existía, pero las posibilidades de abarcarlo completo o la manera para reorganizarlo resultaba una incógnita. En el CEAM Morelos, al considerar cuatro asignaturas distintas (Español, Historia, Formación Cívica y Ética, Educación Socioemocional) para distribuir los tiempos de la experiencia reduciendo posibles interferencias a sus programas habituales, el diseño inicial fue más complejo. Se orientó a que los contenidos en cada sesión aportaran de manera transversal a objetivos y aprendizajes esperados para cada una de las asignaturas, considerando las fechas durante los cuales se daría la experiencia y teniendo como referencia los contenidos del programa de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, ante las dificultades que los propios docentes estaban experimentando para reorganizar sus respectivos programas por el cambio de dinámica derivado del distanciamiento físico obligatorio, fueron pocas las ocasiones en las que contemplaron los contenidos propuestos en el diseño de la experiencia para considerarlos en la temática de sus lecciones. En casos específicos, optaron por no revisarlos.

Estos antecedentes llevaron a tomar ciertas decisiones con la Escuela Freinet de Cuernavaca:

- Una comunicación más focalizada desde la exploración y búsqueda del acceso, permitió identificar que la dirección de la institución veía un mayor provecho en trabajar con una sola asignatura (español). Además, desde el inicio, la docente a cargo tuvo disposición para incorporar los tiempos y

espacios de la experiencia como parte de su estrategia de reorganización en los contenidos de su programa. En sus palabras: “Era una oportunidad para explorar y experimentar nuevos caminos hacia la lectura”.

- En términos de diseño, los materiales de andamiaje y contenidos se trabajaron más desde una perspectiva de *desigualdad* y, por lo tanto, fueron orientados para considerar, en lo posible, la individualidad de los participantes. Para esto, además del cuestionario exploratorio de inicio, se aplicó otro cuestionario más específico ([disponible en este enlace](#)), orientado a sus intereses en temáticas y tipos de productos (por ejemplo, en imagen, audio, video e interactivos, entre otros) que consumían. La información recabada alimentó el enfoque y tipo de contenidos de los materiales de andamiaje creados, así como las estrategias para invitar a participar en las actividades. La incorporación de esta información se explica con los materiales de andamiaje desarrollados para la segunda experiencia ([disponibles para consulta en este enlace](#)).
- Se reforzó el mensaje de permitirles recrear y compartir los contenidos de la narración desde prácticas, recursos, dinámicas y formatos que les resultaran afines a sus gustos y prácticas cotidianas. Aunque al final no se obtuvo una respuesta completa de todos los participantes, los productos presentados como evidencias en la Escuela Freinet de Cuernavaca mostraron diversidad en los formatos de presentación y en el estilo narrativo utilizado.

6.3.1.4. Se debilitó la motivación basada en el deber externo

Al no estar dentro de un espacio físico como la escuela donde una autoridad exterior aplicara normas y, dado que el poder escolar cambió hacia el contexto familiar, la

motivación se negociaba, imponía o desenvolvía en formas no visibles para el sistema escolar.

En ambas instituciones durante las experiencias se identificaron casos de estudiantes que ingresaban a las sesiones, pero no necesariamente estaban presentes. Estas actitudes se inferían, por ejemplo, cuando al término de la sesión la mayoría de los participantes salía del espacio y quedaban algunos, con cámara cerrada, que no respondían a notificaciones verbales o mensajes de texto comunicando del fin de la sesión, y se confirmaban cuando en el seguimiento a las actividades no se encontraban evidencias de participación de los mismos casos.

Los enfoques orientados a promover la motivación en cada institución fueron distintos. En el CEAM Morelos las actividades se diseñaron para realizarse una por sesión (solo había una oportunidad para demostrar la realización de la actividad) y a un mismo ritmo. Las motivaciones se orientaron más en recordar a los estudiantes participantes el rol de los maestros de las asignaturas involucradas como las autoridades y las consecuencias que la participación (o falta de) implicaría en sus calificaciones. Como resultado, hubieron participaciones al inicio pero, eventualmente, estas se redujeron al mínimo, fuera porque al no realizar alguna actividad dejaban de participar en las siguientes, o porque no encontraron indicios con sus docentes de que su falta de participación resultara en un impacto negativo en su calificación.

En la Escuela Freinet de Cuernavaca, el diseño reconsideró el estilo de las actividades, conformando un proyecto transversal implementado con dos espacios colectivos y colaborativos de trabajo (adicionales al espacio en *Google Classroom* del colegio) de manera que, si en una ocasión no podían participar (o era su decisión no hacerlo), el objetivo y los espacios para hacerlo siguieran abiertos a lo largo de toda la

experiencia. Otro aspecto considerado en aras de motivarles fue la dinámica de trabajo. Se promovió la participación en equipos durante las sesiones, por lo que, si encontraban dificultades, dudas o desfases en los avances, habrían más posibilidades para apoyarse entre pares. Los resultados fueron variados, pero se registraron evidencias de que el trabajo colaborativo puede ser una vía adicional para la motivación (siempre y cuando al menos uno de los integrantes tenga interés por las actividades que conforman el proyecto).

6.3.1.5. La “normalidad” dejó lugar a lo imprevisible y lo inédito

Durante el periodo de distanciamiento físico obligatorio, el destino quedó en manos de la incertidumbre. Por ello era importante alimentar la reflexión desde la propia comunidad (más aún en ese periodo) para encontrar opciones y alternativas en conjunto. En ambas instituciones donde se realizó la experiencia, su diseño buscaba alimentar dicha orientación. Al finalizar cada sesión, se solicitaba un tiempo adicional con los docentes para captar sus puntos de vista respecto a la experiencia de la sesión en ese día, o recibir sugerencias que desearan compartir desde su propio conocimiento acumulado en la interacción y trabajo con los estudiantes. En el CEAM Morelos la información de retorno fue escasa. Coincidían en que las dificultades en la experiencia atendían al escenario *sui generis* marcado por la pandemia, pero no hubieron sugerencias adicionales.

En la Escuela Freinet de Cuernavaca, la institución proporcionó información *a priori* de aspectos que consideró relevantes en los perfiles de algunos estudiantes, en caso de que requirieran apoyo adicional. El personal mostró disposición y apoyó las iniciativas que se les propusieron sobre la marcha para implementar nuevos usos de la plataforma educativa en línea con la que trabajaban.

La experiencia también coincidió con una “semana de la lectura” organizada tradicionalmente por la institución año con año. Participaron los distintos grados de

primaria y secundaria que la conforman, así como padres y tutores e invitados externos vinculados con el fomento a la lectura. Indirectamente, el evento sirvió de apoyo para promover mayor identificación hacia la experiencia propuesta con los estudiantes.

En esta institución se recibió retroalimentación con sugerencias relacionadas con estrategias de aproximación para el trabajo colaborativo en estudiantes, particularmente por parte de Minerva, acompañante de estudiantes del programa de inclusión educativa, quien comentó respecto a la dinámica de trabajo en equipo en salas independientes de videoconferencia:

sentí un poco difícil [...] que los chicos se conectaran a los links que les correspondían a sus videollamadas, para poder trabajar. Creo que, de manera virtual [...] no es algo que favoreció muchísimo. No puedo decir que todos, porque puede que sí haya algunos chicos que se hayan conectado en su equipo, que hayan trabajado pero... desde mi lado en el que yo trabajé con [Nicolás]... pues no obtuvimos la respuesta que hubiéramos querido obtener desde un principio.”

Respecto a la conducción de las sesiones, Minerva sugirió que:

cuando fuera esta parte de interacción [del mediador con los estudiantes durante] las sesiones, ser un poco más allá de -‘¿Qué les pareció?’-, - ‘¿Cómo les fue?’- Indagar un poco más allá ¿Por qué? Porque podemos encontrarnos con alumnos que no nos contesten las preguntas ¿No? Como hacer más actividades para que cada uno de los chicos vaya compartiendo, vaya interactuando, vaya haciendo como un poco más fluido [...] el proyecto.

Aprovechando su comentario, se le preguntó si consideraba viable trasladar el rol de mediador de un investigador externo a los propios docentes, a lo que respondió:

Desde mi punto de vista diría que sí ¿Por qué? Porque puede que el profesor tenga más conocimiento de los alumnos. El cómo los alumnos van interactuando, qué punto es su fuerte, qué punto es su débil. [...] yo [...] como oyente no me canalicé solamente [...] como alumna en cuestión de indagar en las actividades, sino también como profesor para ir viendo estas actividades. Creo que sí da más para allá y un profesor sí lo puede llevar a cabo para [...] ir guiando.

Minerva también encontró la experiencia prometedora para facilitar la incorporación de casos particulares de estudiantes con necesidades educativas especiales en la dinámica escolar y, particularmente, en el fomento a una lectura que va “más allá”:

[...] creo que es un proyecto que abarca para muchas áreas. No solo específicamente para alumnos regulares. [...]es un proyecto que va más allá, [...] yo lo pondría también para chicos de sexto de primaria ¿Por qué? Por los contenidos que nos ofrece el libro. Por la dinámica o las actividades que usted va manejando durante cada sesión [...]. Desde mi punto de vista yo sí lo sigo recomendando. Es un proyecto que va más allá de lo que uno espera, es un proyecto que creo que es muy amplio y, como experiencia, deja un aprendizaje de que [...] la lectura [...] va más allá de lo que es un libro.”

Al preguntar a Minerva su percepción del efecto de la experiencia para Nicolás, destacó los logros que observó en su desempeño:

“ [Nicolás]... realmente, se esforzó muchísimo y destacó en este proyecto, para nosotros, porque lo hizo de una manera ¡Tan independiente! Que... nos sorprende demasiado. Este mes y medio que estuvieron trabajando, fue un cambio muy favorable en cuestión de aprendizaje, de indagar y hasta, en algún momento, de crear seguridad en el propio [Nicolás].”

Otro punto que Minerva quiso destacar, fue el valor de la familia durante el acompañamiento en la realización de las actividades, representado, específicamente, por el apoyo de la mamá de Nicolás:

Hay que mencionar [...], que su mamá... realmente fue un apoyo grandísimo en este proyecto. A pesar [sic] de que eran ideas propias de [Nicolás], ella apoyó dando estructura en esta parte de quedar más claro con la idea que él tenía ¿no? Porque [Nicolás] es como -‘Te doy toda la lluvia de ideas que yo tengo, ahora tú ayúdame como a crearlas’- ¿No? A hacerla en una sola. Así que, aquí también esta parte de tener un apoyo muy cercano con su mamá, tener esta comunicación y esta dedicación de -‘Ok [Nicolás], vamos a hacer la actividad. Empiézala tú solo, tienes dudas, dímela o sientes que ya te saturaste... vamos a ir como desmenuzando y llegar a una sola conclusión’-.

6.4. Los perfiles, personas con esperanzas frente a un mundo en pandemia

En este apartado, se mostraron los distintos perfiles de participantes en las experiencias con llamados y reflexiones de distintos momentos con aprendizajes obtenidos en cada institución que permitieron poner mayor atención y conciencia hacia los intereses y necesidades de los participantes en las experiencias. La participación de los estudiantes en los espacios de retroalimentación durante la sesión de cierre en el CEAM Morelos fue de gran valor para considerar

contenidos, materiales y actividades distintas que reforzaran el involucramiento y el interés por la lectura de la novela transmedia durante su exploración en la Escuela Freinet de Cuernavaca.

La decisión de incorporar más cuestionarios para los estudiantes en esta última experiencia reportó variaciones en las respuestas (dado que no siempre respondieron todos los estudiantes), pero aportó datos más concretos respecto a las adaptaciones trabajadas y la utilidad percibida por los estudiantes para atender condiciones como las reflexionadas por Rivas (2020), durante el distanciamiento físico obligatorio por la pandemia de covid-19.

Si desea consultar mayores detalles del concentrado de resultados de los cuestionarios, diseñados para documentar la retroalimentación de los estudiantes de la Escuela Freinet de Cuernavaca, respecto a los materiales y actividades rediseñadas escanee los códigos QR a continuación, o [pulse aquí para el Cuestionario #3](#) y [aquí para el Cuestionario #4](#).



Cuestionario #3 Opinión de los participantes sobre algunos materiales de apoyo



Cuestionario #4 Opinión de los participantes sobre materiales complementarios, sitios web, actividades y atención

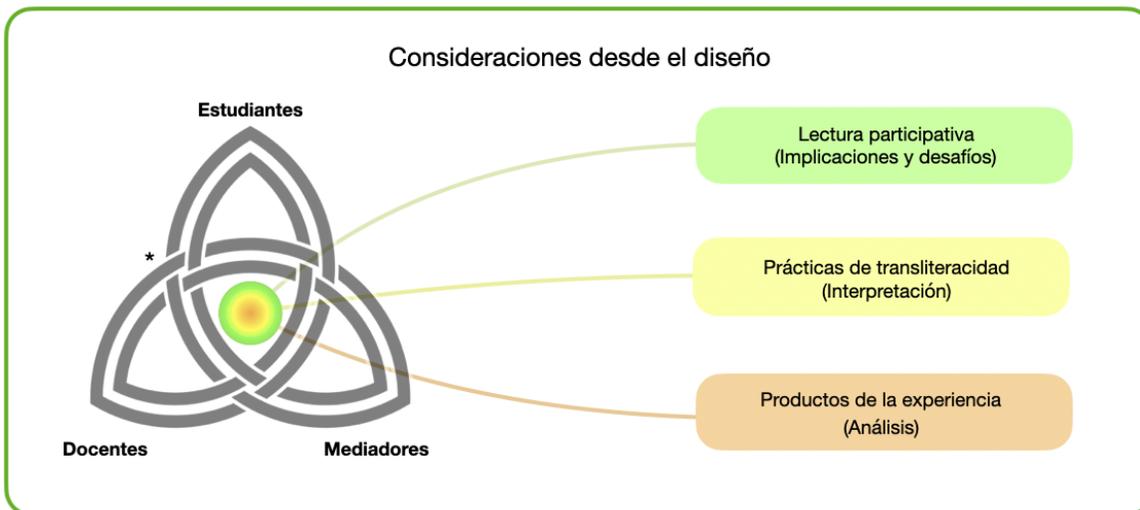
VII. RESULTADOS (SEGUNDA PARTE: CONSIDERACIONES DE DISEÑO Y ANÁLISIS DE PRODUCTOS)

Las consideraciones sobre el diseño pueden verse de manera sintetizada en la siguiente figura. A partir del símbolo representativo que integra a los participantes, la experiencia educativa inicial y su iteración, se despliegan tres apartados principales que serán abordados a detalle a lo largo de este capítulo:

Figura 32.

Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VII. Resultados (Segunda parte: Consideraciones de diseño y análisis de productos)

CAPÍTULO VII. Resultados (Segunda parte: Consideraciones de diseño y análisis de productos)



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2023 por Enzo Hernández-Levi. Ícono de triqueta doble utilizado bajo licencia 0 de Creative Commons, dominio público sin necesidad de atribución.

7.1 Del ideal en la propuesta inicial a los desafíos y requerimientos de adaptación

Este capítulo cubre los temas de lectura participativa y transliteracidad, desde los resultados del análisis de las experiencias, los productos generados por los participantes y, las estrategias que promovieron el desarrollo de dichos productos. Incluye:

- La reflexión del autor de las implicaciones y desafíos encontrados durante la promoción de la lectura participativa.
- La interpretación de las prácticas de transliteracidad, así como las características deseables para que, quienes tengan interés por implementarlas en el ámbito educativo, cuenten con más alternativas durante sus exploraciones.
- El análisis de los productos de la experiencia, tanto los desarrollados por el autor como mediador durante las experiencias de aprendizaje (con la intención de procurar un ambiente específico de exploración), como el eco reflejado en las prácticas y productos que aportaron los estudiantes participantes.

7.2. Desafíos en la promoción de la lectura participativa con una saga transmedia

Para que la promoción de la lectura sea efectiva, el ambiente en el que se encuentre el lector debe generarle sentido, interés y apertura. Por obvia que parezca esta premisa, factores que influyen en el quehacer académico, como la regulación, estructuras y delimitaciones tanto administrativas como curriculares (Lankshear en Knobel & Kalman, 2018), pueden confundir al mediador en su rol, pasando de facilitador en un proceso a guía de un recorrido con un margen reducido para explorar en libertad. Argüelles (2008) lo planteó de esta manera:

la promoción y el fomento de la lectura deben cuidar de no convertirse en una ‘ortopedia’, es decir en el arte de corregir o evitar las ‘deformidades’ de

la cultura escrita. Los lectores se forman y se transforman con la lectura, si ella les apetece, y van adquiriendo seguridad y mayor gusto por los libros en la medida en que disfruten lo que hacen. Imponerles disciplinas y gustos e intereses ajenos lo único que conseguirá, con el tiempo, es resentimiento y frigidéz. Un lector que no goza está condenado a padecer la disciplina de leer. Por ello, cada vez que se habla del 'hábito' de leer, debemos preguntarnos qué es y cuál es su propósito (pp. 404-405).

Las experiencias educativas (especialmente en la primera institución) llevaron a redescubrir sentido en esta reflexión. Si bien se aplicaron cuestionarios exploratorios para obtener ejemplos concretos de sus gustos e intereses de lectura en distintos formatos, se antepuso la convicción del investigador (basada en una experiencia previa también con estudiantes de secundaria, pero en modalidad presencial) de que la novela transmedia, poco difundida en México cuando se realizó la investigación, les motivaría a explorarla por la diversidad de formatos que la conformaban, despertando aún más su interés por la lectura, y a compartir su estilo de creación y recreación narrativa, tanto a nivel individual como colectivo.

En este sentido, Lugo (2016) sugería precaución respecto a querer adaptar en un contexto escolar los procesos de lectura que practica una comunidad *fan fiction* (aficionados a ciertas narrativas de ficción en particular), dado que los miembros de dicha comunidad generalmente analizan, reflexionan, desarrollan, crean, recrean y comparten motivados por su pasión por el texto fuente (canon). Retomando los aportes de Knobel & Lankshear (2007) para Lugo, copiar el proceso sin permitir que los estudiantes elijan las obras, puede frenar la motivación y, con ello, el proceso de aprendizaje (p. 128).

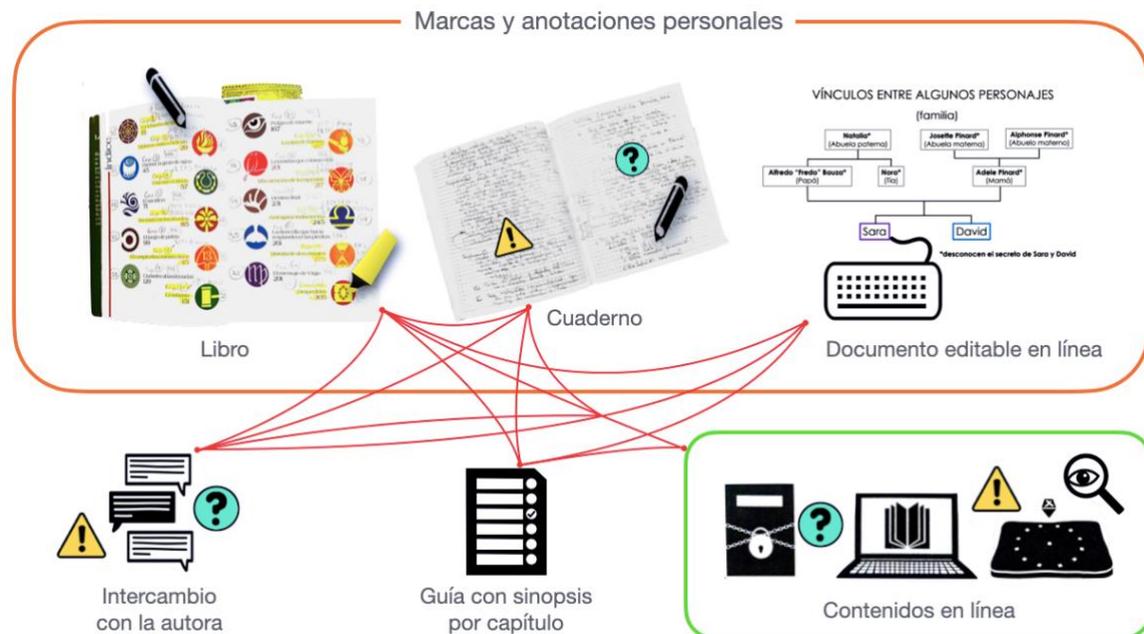
Eventualmente, se encontró que la recepción y participación de retorno por parte de los estudiantes resultó reducida y reservada respecto a lo que se esperaba. Ante este escenario, se optó por repasar lo que pudo haber sucedido.

Un supuesto fue el hecho de que la novela transmedia utilizada en la experiencia era el segundo número de una saga en desarrollo. *¿Marcaría alguna diferencia para el lector de primera ocasión iniciar con una historia avanzada y los personajes principales ya identificados?* Para reducir al mínimo sesgos en cuanto a la percepción de estructura de la historia y sus componentes, la facilidad de acceso y uso de sus elementos, el autor de esta investigación evitó deliberadamente leer el primer número, poniéndose así en condiciones similares a las de los estudiantes, quienes también tendrían como único referente de partida la segunda novela (*El abanico de Libra*).

El proceso que se siguió para asimilar la novela transmedia implicó varios pasos. La síntesis del proceso puede verse a continuación:

Figura 33.

Proceso del investigador para asimilar la novela transmedia.



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi. La mayoría de los íconos utilizados están bajo licencia 0 de Creative Commons, dominio público sin necesidad de atribución, o son figuras de uso libre en © 2003-2021 *Keynote* 11.1 de © 1983-2022 Apple. Los íconos del Diario de Sara, Dúo digital y Portal de la obra (contenidos en línea), diseñados por Maricarmen García, son parte de la obra *El abanico de Libra*, por María Luisa Zorrilla Abascal. Copyright, 2017 por María Luisa Zorrilla Abascal y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Durante la lectura, se hicieron marcas y anotaciones de interpretaciones personales a lo largo del libro, en un cuaderno aparte y en un documento editable en línea para:

- identificar el desarrollo de las historias paralelas y personajes que se intercalaban en tiempos y lugares distintos
- resaltar las palabras clave necesarias para obtener acceso a los contenidos desarrollados especialmente como complementos multimedia disponibles en línea (diario y dúo)

- desarrollar un mapeo de personajes principales, secundarios, sus roles, sus posibles relaciones como personas, y sus atributos especiales (como los colores de sus auras, por ejemplo)

Se buscó el intercambio directo y constante con la autora de la novela transmedia para dudas o precisiones respecto a la historia, sus personajes y preguntas o comentarios de contenidos y diseño de interfaz al interactuar con los complementos en línea.

Se estructuró una guía de orientación de la historia con descripción de: personajes, elementos mágicos y sinópsis de cada capítulo para facilitar la identificación de personajes, momentos y situaciones a lo largo de la historia. La guía permitió el desarrollo de otro [material de andamiaje diseñado especialmente para mediadores](#) (docentes).

Se revisaron los contenidos en línea (texto escrito, imágenes, audio y video) para examinar la facilidad o desafíos de interacción a partir del diseño de interfaz pensado para cada espacio.

El ejercicio no fue un proceso lineal, y demandó cierto tiempo (entre tres y cuatro meses) para asimilar los contenidos¹¹⁶. Implicó revisiones y regresos en distintos momentos para estructurar una idea aproximada de posibles desafíos con este título en particular, que pudieran incidir en las experiencias de los estudiantes y docentes involucrados en el proyecto.

Terminado el proceso anterior, para la experiencia en la primera institución se inició respetando las premisas de diseño y narrativa de la autora tal cual las concibió (sin

¹¹⁶ Los resultados del proceso se materializaron también en un apartado que remontó desde los proyectos e ideas que inspiraron a la autora y su equipo de colaboradores, para la creación del concepto y complementos en línea de la novela transmedia. Cuidando no sobrecargar ni distanciar al lector del objetivo principal de la investigación, se optó por suprimirlo. Sin embargo, si fuera interés del lector conocer dicho material “inédito”, puede encontrarlo dando clic en [Material Adicional](#).

proponer o diseñar recursos de apoyo adicionales). Esto permitió contrastar si los desafíos percibidos en relación con: la ubicación, seguimiento y exploración de la historia partiendo del segundo libro (y sus respectivos componentes en línea), coincidían o no con la experiencia directa de los participantes a quienes iba destinada.

La información de retorno de los participantes, llevó a meditar otro posible factor que Covi (2020), Buckingham (2019), Knobel y Kalman (2018) ya habían contemplado en distintos escenarios respecto a la relevancia del uso en la apropiación. Esto es, que si durante un proceso el uso de la tecnología (sea analógica o digital) se ve comprometida (en este caso, por ejemplo, la posibilidad de hacer anotaciones, subrayados y resaltes directamente sobre el libro dada su calidad de ejemplar en préstamo para los participantes), es probable que incida también en el grado de apropiación de los contenidos. Kelley (en Jenkins & Kelley, 2013) destaca las anotaciones y marcas en los libros como una forma significativa para ir más allá de la lectura lineal de un texto, darse espacios para reflexionar los contenidos y personalizar aún más la experiencia:

Marcar un texto [...] permite a los estudiantes hacer una pausa en la lectura, pensar en un pasaje concreto y responder a él. Si estás leyendo un texto en línea o uno que no posees físicamente, es difícil garabatear en los márgenes, subrayar las palabras que te gusten especialmente o avivar la página con signos de exclamación, preguntas y emoticonos [por eso, nosotros] animamos a los estudiantes a descubrir el placer de hacer anotaciones en los márgenes, en cualquiera de sus formas, como una forma de salirse del camino lineal de la lectura y deambular por los espacios abiertos de los márgenes¹¹⁷. [“Marking a

¹¹⁷ Traducción del original en inglés al español por el autor de la tesis.

text [...] allows students to pause in reading, think about a particular passage, and respond to it. If you are reading an online text or one that you do not physically own, it is hard to scribble in the margins, underline words you especially like; or enliven the page with exclamation points, questions and emoticons [because of this, we] encourage students to discover the pleasure of marginalia, in whatever form possible, as a way of getting off the linear path of reading and wandering in the open spaces of the margins.”] Kelley (en Jenkins & Kelley, 2013)

Dado que el acuerdo con las instituciones donde se realizaron las experiencias fue la donación de los ejemplares para sus bibliotecas (con la intención de que estuvieran disponibles para futuras generaciones e implementaciones posteriores), la posibilidad de marcar contenidos y pasajes del texto para los participantes era limitada. Podrían hacer anotaciones, pero no directamente sobre los libros. Alternativas como anotaciones aparte en cuadernos, documentos en línea, o a través de notas adhesivas repositonables que fueran agregando en los libros, habrían sido posibles, pero tales recomendaciones no fueron incluidas entre las sugerencias para asimilar los contenidos. Las evidencias finales reflejaron que este tipo de prácticas u otras no se presentaron por iniciativa de los participantes. En este sentido, se infirió que restringir la posibilidad de que los estudiantes participantes hicieran anotaciones directas sobre los ejemplares para reflexionar los contenidos del formato del libro impreso, aún si la decisión buscaba resguardar la integridad física de los libros para futuras generaciones, limitó las posibilidades de asimilación y apropiación de los contenidos.

Lo más cercano que puede reportarse de sugerencias contempladas en relación con anotaciones de los contenidos del libro (espacios para la reflexión y personalización de la

experiencia, sin marcar directamente las páginas) tanto para estudiantes como para moderadores de ambas instituciones, desde el diseño de contenidos complementarios durante la experiencia, fueron los enlaces incluidos por el investigador-moderador a videos ilustrativos de una joven *youtuber* y *tiktoker* mexicana con la explicación de su proceso para desarrollar un *fandom journal* (diario o bitácora de aficionado). Sin embargo, al ser opcionales, los participantes omitieron consultar este y otros materiales complementarios, preparados para profundizar en los temas.

7.2.1. Contrastes en la evolución de la novela transmedia: las intenciones y lo documentado

Tomar un espacio para hacer esta reflexión es relevante, entre otras cosas, porque permitió dar seguimiento a uno de los hallazgos hechos por Zorrilla (2019) en la primera implementación de su concepto de novela transmedia como recurso didáctico con estudiantes, durante una intervención-investigación que realizó en el ciclo escolar 2014-2015 en una institución educativa privada con su primer libro de la serie: “La Flauta de Acuario”.

Entre sus resultados en círculos de lectura con estudiantes, encontró que incluir en una creación transmedia un producto “que lleva mayor peso en la narrativa y funciona incluso sin consultar los otros soportes mediáticos [...] puede resultar contraproducente y operar contra la lectura transmedia” (p. 34), dado que algunos lectores pueden interpretar los otros medios como periféricos o accesorios.

Consciente de que en aquel primer número contempló un mayor peso al libro impreso, Zorrilla (2019) declaró haber capitalizado lo aprendido en el diseño y distribución de contenidos en los elementos de su siguiente entrega (entonces nueva) de la saga: “El

abanico de Libra”, dando mayor peso narrativo al Diario de Sara y al Dúo Digital para reforzar su rol expansivo.

Con la oportunidad de verificar estos cambios durante las experiencias diseñadas para esta investigación, se encontró (como podrá verse más adelante en los resultados de los cuestionarios) que, pese a las intenciones, el libro mantuvo su presencia dominante. Varios estudiantes participantes declararon una mayor interacción con los espacios complementarios en línea pero, al contrastar con otras preguntas, no se identificaron evidencias que confirmaran las trayectorias de lectura transmedia. También, se detectaron nuevos desafíos no contemplados entre los aprendizajes de aquella intervención-investigación de Zorrilla en el ciclo escolar 2014- 2015.

Desde su primer libro la autora presentó apartados de orientación a su propuesta como:

- La mecánica operativa de su novela transmedia
- Fechas y lugares al inicio de cada capítulo para facilitar la ubicación en el desarrollo de cada historia

Aunque al inicio del segundo libro (punto de entrada a su universo narrativo) agregó breves apartados con información de contextualización y recapitulación para lectores sin antecedentes de la saga, durante las experiencias se encontró que resultaron insuficientes para que la mayoría de los estudiantes participantes se ubicaran y comprendieran las peculiaridades de las historias paralelas que intentaron explorar.

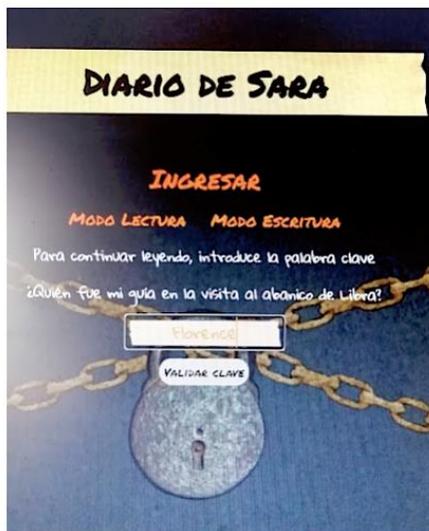
Por ejemplo, cuando los participantes tuvieron dificultades para identificar algunas palabras clave en el libro impreso que, por la mecánica de la novela transmedia de Zorrilla (2017), eran necesarias para obtener acceso a los contenidos en línea. Sin acceso a tales contenidos, la experiencia quedaba restringida. De las dos instituciones sólo una

participante, Susana, de la Escuela Freinet de Cuernavaca, comunicó su dificultad, aunque sin palabras escritas o mensajes de voz. Lo que hacía era enviar, en el espacio generado para entregar la actividad, foto de su pantalla con la interfaz de la entrada al Diario de Sara (complemento en línea), mostrando la palabra del libro que ella consideraba correspondía a la pregunta planteada, pero que no le daba acceso. Al descifrar su estilo personal para reportar la dificultad, en la respuesta el mediador le explicaba por qué su suposición no correspondía con la palabra requerida para obtener acceso, y se le proporcionaba la página en el libro donde estaba la palabra clave como puede verse en la siguiente figura:

Figura 34.

Ejemplo de caso reportando dificultad de acceso a contenidos en línea de la novela *transmedia*, y acompañamiento del mediador para su atención.

Fotografía enviada por estudiante a la plataforma, mostrando que su respuesta ("Florence"), le impidió el acceso a los contenidos



Respuesta personalizada con orientación del investigador

Susana

Devuelta (ver historial)



IMG_20210226_115222.jpg
Imagen



Enzo Renato Hernández Levi 4 mar 2021

¡Hola Susana! Como siempre, un gusto saber de tu proceso. Respecto a tu duda (en esta ocasión con la fecha del diario de Sara 18/02/2007), considera que la historia se construye en dos épocas y que Sara está teniendo la posibilidad de "conectar" entre ellas. Por eso, aún si Florence le hubiera ayudado a conocer el abanico, la experiencia que Sara vive en sus recuerdos es en otro espacio. En ese espacio de recuerdos, quien le guía no es alguien del presente, sino del pasado. Puedes encontrar la respuesta (quién es ese guía), en la página 154. ¡Suerte! Seguimos en contacto

NOTA: Los contenidos en Google Classroom se despliegan diferente. La interfaz en esta imagen fue adaptada para facilitar la visualización de los elementos

Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2022 por Enzo Hernández-Levi. Diseño en la imagen del Diario de Sara, Copyright 2017 por María Luisa Zorrilla Abascal.

También se encontró que, haber iniciado el relato desde el segundo libro implicó retos particulares, especialmente para participantes con una o más de estas tres condiciones principales:

- Escasa práctica lectora .- la extensión total de la novela y los requerimientos de avance por sesión rebasaron sus posibilidades y, conforme se retrasaban, redujeron su confianza para continuar
- Dificultades de concentración por periodos de tiempo prolongados .- la complejidad en el estilo y estructura narrativa con saltos en lugares, tiempos y personajes, les generó confusión. Adicionalmente, como se ejemplificó arriba, encontraron dificultad para identificar las palabras clave que daban acceso a los contenidos en línea
- Poco proactivos .- los casos donde se quedaron con la idea que desde el principio era incomprendible, no intentaron explorar los elementos complementarios en línea -diario y dúo-, ni hacer contacto con el mediador en los espacios disponibles para preguntas y comentarios

Consultando con los participantes, se identificó que entre los elementos que dificultaron su ubicación y comprensión de la narrativa al inicio de la historia estuvieron:

- La diversidad de temáticas (por ejemplo, los viajes en el tiempo y la interacción con seres míticos e imaginarios)
- Las transiciones constantes de lugares y situaciones (por ejemplo, la historia de Sara que transitaba entre el presente, sus viajes en sueños y trances que la conducían a otras épocas y a otros lugares; la variedad características en los lugares que Xaman y Kay recorrieron durante su trayecto)

- La diversidad de personajes que caracterizaron a la historia (aquellos propios de la historia de Sara, más aquellos que Xaman y Kay conocieron durante su recorrido)

Durante la segunda experiencia se modificaron la distribución y flexibilidad en las metas de lectura por sesión para promover un mayor acceso y uso de la novela transmedia, así como de la participación colectiva en las actividades propuestas. Pero también, las respuestas de un instrumento diseñado para conocer la experiencia de los estudiantes con el concepto de la novela transmedia, junto con las sesiones de retroalimentación en ambas instituciones, fueron relevantes para integrar las observaciones anteriores. El instrumento (disponible hasta la segunda experiencia), respondido por un poco más de la mitad del grupo (alrededor del 52%), también aportó datos y registros favorables de algunos estudiantes en su experiencia con la novela transmedia como concepto alternativo de lectura (los detalles pueden consultarse en el concentrado de resultados abajo), además de otros particulares que se compartieron con la autora y, se esperaba, resultarían de utilidad para futuros desarrollos en próximas entregas de la saga.



Si desea consultar el concentrado de respuestas de estudiantes en su experiencia con la novela transmedia en la Escuela Freinet de Cuernavaca, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

Las atenciones por parte de la autora a la retroalimentación obtenida, se vieron reflejadas en su siguiente libro impreso. En el transcurso de esta investigación, su título más reciente, “La diadema de Virgo” (parte de la saga y de la novela transmedia), estaba siendo

escrito y desarrollado por la autora mientras se tenían las experiencias educativas en ambas instituciones. Presentado oficialmente en agosto del 2021, mostró dos particularidades:

- Respecto a los antecedentes y contexto para lectores de primera ocasión: En el título del apartado “A quien lee este libro”, previo al inicio del relato de la historia, la autora agregó: “y que no ha leído *La flauta de acuario* ni *El abanico de Libra*, o que ya olvidó algunos detalles importantes...” (p.7). También incorporó el enlace para consultar un video en línea con el origen de la historia, que permite suponer por qué la protagonista principal es tan especial. Por otra parte, agrega más detalles que en el *Abanico de Libra*, respecto a los antecedentes de la protagonista, su situación particular, sus atributos especiales, su relación con algunos personajes clave y objetos peculiares que van construyendo la historia desde libros anteriores.
- En cuanto al diseño de la interfaz del texto impreso para facilitar el acceso a los complementos en línea: Las palabras clave necesarias para obtener acceso a los contenidos de los espacios en línea fueron resaltados a lo largo del texto en el libro impreso, facilitando su localización y el acceso a los contenidos de los complementos en línea.



Si desea consultar los tres primeros capítulos de “La diadema de Virgo” de María Luisa Zorrilla (2021), para ver ejemplos de las actualizaciones motivadas por la retroalimentación en las experiencias educativas, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

La flexibilidad en el desarrollo y acompañamiento de la experiencia, la reducción de presión en iniciativas orientadas a la práctica lectora y las posibilidades de interacción y comunicación entre pares (sin importar que existieran distintos niveles de avance en la lectura), favorecieron el involucramiento con los contenidos de la lectura y la motivación

entre pares. Con la intención de superar las dificultades detectadas durante la primera experiencia, el rediseño orientado hacia este enfoque durante la segunda facilitó la inclusión de más participantes y el apoyo entre pares.

Si bien se encontró que brindar espacios para la experiencia, apropiación, remezcla, desarrollo y circulación de contenidos de una narración establecida, favorece prácticas creativas y de interés por parte de algunos lectores en ambas experiencias, no se obtuvieron evidencias suficientes para reportarlo como una práctica generalizada en los participantes de las muestras con las que se trabajó.

Derivado de la experiencia obtenida en ambas instituciones, en cuanto a las dificultades específicas que les significó trabajar con el formato de novela transmedia propuesta por Zorrilla (2017), se desarrolló también una propuesta alterna con sugerencias para explorar la lectura participativa desde otro enfoque, aunque igualmente abierto a la creación transmedia. Esta propuesta, ofrece una estructura escalable en función de los intereses o habilidades de los participantes, y abierta a trabajar con distintos géneros y extensiones en las historias. En la propuesta, se incluyó un sencillo *mini kit* con herramientas e información, disponibles en línea, para amplificar las experiencias narrativas de participantes a través de los sentidos. Con el rango de alternativas, estilos y estrategias a disposición en esta propuesta, se pretende promover un mayor acercamiento hacia los intereses heterogéneos de lectores potenciales, desde el enfoque de participación individual y colectiva.



Si desea conocer la propuesta alterna derivada de los resultados en las experiencias, así como el *mini kit* de amplificación de la experiencia narrativa a través de los sentidos para promover la lectura participativa, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

7.3. Prácticas de transliteracidad

Como se ha comentado antes, ciertas líneas de investigación han identificado que la transliteracidad es una habilidad que los jóvenes ejercitan regularmente en sus prácticas cotidianas (Jenkins, Ito & boyd, 2017; Jenkins *et al*, 2009; “transalfabetización” para Lugo, 2016 y Octubre, 2019). Por otra parte, también hay iniciativas que demuestran cómo, aún en formato escolarizado, el diseño de las actividades puede contener sentido y significado suficientes para generar conocimiento con otros, con miras a promover su autonomía y la autogestión libre (Asociación Cultural ArsGames, 2018). Retomando estas ideas, se presentan a continuación algunas iniciativas planteadas por el investigador y resultados generales obtenidas a partir de la propuesta de actividades en ambas experiencias. Más adelante, se verán a detalle casos y productos específicos.

7.3.1. Uso del hashtag *#abanicodelibra*

Al inicio de la segunda experiencia, se abrieron espacios y herramientas en redes sociales identificados mediante el *hashtag #abanicodelibra* (para facilitar el etiquetado e identificación de los contenidos y, en herramientas en línea, con espacios desarrollados especialmente o que permitieran crear productos). La intención principal con esta práctica era ampliar posibilidades de trabajo colaborativo y agilizar la localización de productos derivados que crearan.

Vale destacar que, dadas las consideraciones éticas de la investigación, no se obligó a los participantes que cambiaran su configuración para dar acceso abierto a sus cuentas personales en redes sociales. En cambio, se les invitó a etiquetar cualquier producto que hicieran, relacionado con la experiencia, como *#abanicodelibra*. Esta acción permitiría identificar los productos, siempre y cuando sus cuentas tuvieran acceso abierto a todo público. Para los participantes con cuentas configuradas como privadas, se les hizo saber

que, aunque etiquetaran los productos estos no podrían observarse. Como alternativa, se les dio la opción de hacer una captura de imagen de su producto para compartir en la galería.

En ningún caso se sugirió a los participantes cambiar la condición de acceso o agregar al investigador a sus redes sociales y la participación en esta propuesta fue una actividad completamente opcional.

Dado que durante el periodo de la experiencia no se localizaron *hashtags* en sus cuentas personales de redes sociales ni en capturas de sus participaciones en la galería, se concluyó que la estrategia careció de relevancia para quienes participaron en esta experiencia. Entre los posibles motivos, se contemplaron aspectos sociológicos durante la preadolescencia descritos por Octubre (2019), como el distanciamiento de los estudiantes con la cultura escolar. Por ejemplo, su percepción de que todo libro trabajado en espacios y horarios de clase representa un libro escolarizado (de texto) y, por lo tanto, distinto a sus espacios personales de intercambio y distribución donde: “ ‘Dime lo que te gusta y te diré quién eres’ parece ser el nuevo requisito, ampliamente favorecido por las redes sociales, que constituye el eje de [sus] gustos y disgustos, incluyendo los coyunturales” (Octubre, 2019, p. 36).

7.3.2. Espacios independientes para el mapeo de prácticas transmedia

La opción de trasladar los contenidos de una historia a un plano con distintos formatos de expresión (como tableros con opción de creación multimedia), posibilitó la participación y enriquecimiento colaborativo. Esto pudo registrarse en ambas experiencias, aunque con distintas herramientas en línea. En la primera todo fue dentro del tablero de comunicaciones de la plataforma del CEAM Morelos (*Microsoft Teams*); en la segunda, además de plataforma utilizada en la Escuela Freinet de Cuernavaca (*Google Classroom*) se incorporó *Padlet*, herramienta en línea externa que permite diseñar tableros digitales

interactivos, para generar un mapa interactivo y una galería de creadores como espacios para el desarrollo de actividades y distribución de productos de los estudiantes participantes.

Durante algunas actividades en equipo se documentó que los participantes tuvieron prácticas transmedia pero, para poder identificarlas, la atención debía centrarse, además del producto generado, en el proceso para su desarrollo. En el diseño inicial, las actividades, espacios y tiempos disponibles en el CEAM Morelos resultaron insuficientes, pero la experiencia sirvió para rediseñar actividades en la Escuela Freinet de Cuernavaca, y generar salas de videoconferencia independientes por equipos que, en algunos casos, permitieron observar el proceso con más detalle.

Precisamente, durante el monitoreo de las dinámicas de organización de los participantes en salas de videoconferencia por equipos, un caso en particular aportó evidencias de los procesos y estrategias de navegación entre soportes y medios. El caso, conformado por un equipo con dos integrantes, permitió hacer una revisión a detalle del proceso.

El participante que tomó la iniciativa posibilitó al investigador reflexionar, a partir de la observación y análisis del proceso, las oportunidades para el aprendizaje y desarrollo de competencias sociales, cívicas y pensamiento crítico planteadas por Morduchowicz

(2021a) como parte del marco teórico presentado en el Capítulo III.



Si desea conocer a detalle el caso referido durante una actividad de lectura colaborativa y participativa por equipo (gestionada de manera autónoma) en la Escuela Freinet de Cuernavaca, escanee el código QR o [pulse aquí](#).

7.4. El testimonio que compara experiencias

Una peculiaridad durante la segunda experiencia en la Escuela Freinet de Cuernavaca, fue encontrar a Quiana, estudiante participante de reciente ingreso a la institución quien, por casualidad, provenía del CEAM Morelos y había participado también durante la primera experiencia. Para aprovechar esta oportunidad, al finalizar la segunda experiencia se solicitó a la directora de la Escuela Freinet de Cuernavaca que permitiera realizar una entrevista individual por videoconferencia con Quiana. La directora accedió, siempre que la entrevista se desarrollara en compañía de la mamá de Quiana, aspecto que se considera prudente mencionar porque, aunque las respuestas fueron de la estudiante participante, al inicio de la entrevista volteó a ver a su mamá (quien estaba fuera de cuadro y, por lo tanto, no permitió ver sus reacciones) en más de una ocasión antes de responder.

Cuando se empezó la entrevista, sus respuestas se limitaban a “sí” y “no” pero, conforme se avanzó, Quiana comenzó a dar más detalles y aportar sus ideas. Esto es lo que se encontró con base en sus comentarios:

1. Aunque declaró su gusto por la lectura, comentó que haber empezado con el segundo libro de la saga le dificultó su comprensión:

al principio... como que no... a mí... bueno, sí me gusta leer... [volteó a ver a su mamá y regresó la mirada], pero... emm... como que al principio no le entendía porque, según yo, es el segundo libro... Ajá, entonces... como que no... no lo entendía, lo volvía a leer, y otra vez...

2. Dos factores dificultaron su concentración hacia la lectura: Primero, la semana de exámenes en el CEAM Morelos (que coincidió con la experiencia educativa):
“...en el CEAM, ahí estaba en semana de exámenes tonces... ee... no me podía

concentrar estaba más centrada en lo de los exámenes... entonces como que no le podía agarrar bien...”.

Segundo, trabajar en modalidad en línea temprano por la mañana:

...estar en línea a mi me cuesta un poco porque, la cosa de concentrarme me cuesta y más en la mañana... pues en CEAM empezábamos súper temprano, ¿No?, a las 7:30 y entonces no podía concentrarme mucho en las mañanas y era muy pesado.

3. Distribuir la experiencia en distintas asignaturas en el CEAM Morelos, le hizo percibir que el ritmo de lectura era más rápido y demandante. El enfoque de una sola asignatura en la Escuela Freinet de Cuernavaca le funcionó mejor:

...en el CEAM como eran varias materias para su proyecto, ehh... a mí me costó porque íbamos muy rápido [...], y con esto de la lectura entonces... tenías que leer de [los capítulos] uno al cuatro y yo apenas... no terminaba el cuatro y entonces, ya iban muy adelante...peroo... ya aquí fue como que más relajado y ya pude leer... no todo el libro, pero sí lo alcancé a leer... y me gustó más la segunda dinámica aquí en Freinet.

4. Le resultó más funcional la interfaz en la plataforma del CEAM Morelos (*Microsoft Teams*), para comunicarse que la de la Escuela Freinet de Cuernavaca (*Google Classroom*): “*Teams*... me gust... bueno se me acomodaba más porque pus ahí podía, eh... comunicarme con, con ustedes... sin usar, el WhatsApp o cosas así.”
5. El diseño en el CEAM Morelos, centrado más hacia lo expositivo y desde los mediadores, le restó dinamismo a las sesiones: “En CEAM hubo como que muchas presentaciones y acá fue como que más dinámicas [sonrió].”

6. De las actividades propuestas para la segunda experiencia en la Escuela Freinet de Cuernavaca, le motivó más la del mapa interactivo.
7. Consideró que el diseño de la segunda experiencia tiene potencial para implementarse no solo a nivel secundaria, sino desde la primaria. Sin embargo, en el caso de la primaria, sugirió incorporar más dinámicas:

En secundaria está muy bien, pero pues, en la primaria también estaría divertido, para que los niños conozcan un poco más de la lectura y todo eso y también de su libro, de su proyecto pero... siento que en primaria, si es que lo van a hacer ahí, como que haya más dinámicas para que... por ejemplo las que tú nos pusiste aquí del mapa y todo eso... para que sea un poco más divertido.

8. Manifestó iniciativa sugiriendo actividades que, a su parecer, facilitarían la identificación de personajes de la historia y sus vínculos: “hacer... crucigramas con los personajes del libro que estén viendo y que ellos ya los vayan organizando... o también, sopa de letras, que vayan buscando. Eso sería bueno... divertido.”

Así, el testimonio de Quiana coincidió con dificultades reportadas anteriormente por otros participantes del CEAM Morelos, en cuestión del impacto de la semana de exámenes en la disminución de prioridad de la lectura y las actividades propuestas para la experiencia. También permitió interpretar que, aunque el diseño de la experiencia en el CEAM Morelos incorporó varias asignaturas para vincular elementos presentes en la historia de la novela con distintos contenidos curriculares como: recursos y expresión narrativa, sitios del México prehispánico, negociación de sentidos y significados culturales entre distintas culturas, el diálogo y el respeto a la diversidad (entre otros), desde su percepción como participante, esto no logró transmitirse. En cambio, le significó que cedieron espacios para

una sola actividad centrada de lectura dosificada por bloques en cuatro capítulos por semana. Para los fines de promoción de la lectura que se pretendía en aquella experiencia, en lugar de motivante, la percepción resultó contraproducente.

En lo favorable, su testimonio reflejó que el rediseño de actividades en general significó un enfoque más dinámico, con más oportunidades para participar y, más aún, la viabilidad de extender su implementación a nivel primaria. Este último comentario coincide con el testimonio de Minerva (apartado 6.3.1.5., p. 195) , acompañante de estudiantes del programa de inclusión educativa Inalli, en la Escuela Freinet de Cuernavaca, al calificar la experiencia como “un proyecto que abarca para muchas áreas” y que “lo pondría también para chicos de sexto de primaria por [...] la dinámica o las actividades”.

A continuación, se da paso a los perfiles de docentes y figuras mediadoras integradas como resultado de ambas experiencias.

7.5. Perfil del docente

Antes de presentar resultados del perfil docente en la investigación, conviene repasar algo del contexto comentado por Buckingham (2019, 2020) y Lankshear (2018), que pudo incidir en ambas experiencias.

Lo primero es una panorámica general de lo que ha estado sucediendo con la profesión docente. A partir de su experiencia propia y trabajando de manera conjunta con docentes, Buckingham (2019, 2020) ha identificado una tendencia mundial donde los gobiernos ejercen un control cada vez mayor en el tema de la educación que ha disminuído la autonomía de los docentes.

Otra observación de Buckingham (2019) es que las políticas educativas definen las prácticas de literacidad de formas cada vez más estrechas e instrumentales. De hecho, una de las contradicciones más fuertes que identifica es que, por un lado, los gobiernos se

resisten a integrar la educación para los medios como parte de las consideraciones en el diseño curricular pero, por otro lado, están muy interesados en apoyar el impulso comercial para incorporar el uso de las tecnologías a la educación en todos los niveles.

Por su parte, Lankshear (en Knobel & Kalman, 2018) asume que el estatus profesional actual de los maestros resulta poco claro en los distintos niveles educativos. Coincide con Buckingham al denunciar que el trabajo de los maestros ha sido cada vez más controlado por fuerzas externas a la profesión, aunque él sí les pone nombre: políticos, editores, grupos de presión y consultores. Lankshear considera que esto se refleja en prácticas de control a las que regularmente son sometidos los docentes, como evaluaciones y criterios de desempeño (diseñados por personas ajenas a la profesión). Para Lankshear, seguir este camino ha derivado en una crisis de legitimidad impulsada por intereses sectoriales que alimentan la desprofesionalización del sector escolar.

Lankshear concluye que el desarrollo de los docentes se ha reducido a la última “técnica” o “recurso” más reciente que algún consultor externo logra vender a las instituciones. Las escuelas pueden declarar que están usando nuevos medios pero, regularmente, significa reproducir prácticas anteriores con herramientas distintas. Este es un punto que se pudo constatar en ambos casos, con los servicios de plataformas que cada institución adoptó para trasladar sus prácticas de escolarización a entornos en línea, aún si esto significó nuevos desafíos como, por ejemplo, la ausencia selectiva de estudiantes que les permitía el desactivar micrófonos y cámaras durante las sesiones.

Visto el contexto anterior, quedó claro que, previo al inicio, las prácticas a investigar (la lectura participativa y la transliteracidad), resultaban prácticas educativas poco exploradas de manera consciente para la mayoría de los docentes que aportaron sus

espacios y tiempo, aún si reconocían que fuera del contexto escolar era común ver a sus estudiantes inmersos en ellas.

Como Kalman (2021) lo ha documentado en una investigación con fechas paralelas a las de esta investigación, la capacitación de los docentes en estas prácticas (a partir de ejemplos desde su propio quehacer) hubiera sido una opción ideal, pero habría requerido tiempo adicional y, si en su quehacer cotidiano su disposición de tiempo era escasa, durante el contexto de distanciamiento físico obligatorio, las posibilidades de organización lo complicaban aún más.

Siendo el punto de interés la implementación de la experiencia educativa con ciertas particularidades, la apuesta desde el inicio fue concebir un diseño donde los docentes de asignatura fungieran como observadores participantes. De esta manera, podrían aportar durante el proceso sin la presión de tener que asimilar conceptos y ejecutar propuestas de actividades con escaso tiempo y condiciones de preparación.

Sin embargo, es importante reconocer que el supuesto no resultó del todo efectivo. Aún si se encontró voluntad inicial por parte de todas y todos los docentes participantes, su falta de involucramiento para enriquecer y mejorar la implementación de las actividades en los espacios y tiempos disponibles, que solo ellas y ellos conocían, repercutió en la apropiación e identificación con las propuestas en las experiencias.

Lo que sí se hizo en ambos escenarios fue consultar con anticipación a las autoridades de las instituciones para solicitar el consentimiento informado de participación. Se tuvieron sesiones (individuales y colectivas de aproximadamente cincuenta minutos, aunque solo una por participante) para explicar el carácter del proyecto, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas con los profesores de asignatura participantes explorando su percepción de los temas principales que consideró la investigación.

Recapitulando a partir de las experiencias en ambas instituciones, se destacan los siguientes puntos de atención respecto al equipo docente participante para ampliar sus aportaciones y extender el valor de las experiencias:

Interés por el proyecto: Fundamental para la realización de cualquier emprendimiento. En el diseño, se pensó que la explicación breve del proyecto, la comunicación por escrito, las entrevistas y los espacios entre sesiones durante la experiencia serían suficientes para generar y mantener este interés. A posteriori, se encontró que, aunque hubiera demandado más tiempo y una aproximación distinta, promover prácticas donde los docentes participantes incorporasen propuestas, aprovechando su experiencia con los grupos, habría ampliado las oportunidades de recepción por parte de los estudiantes.

Voluntad para explorar el texto propuesto: Ser parte de la experiencia requería que los docentes estuvieran familiarizados con el material base a explorar, en este caso, la novela transmedia seleccionada. Su conocimiento previo, o a la par del trabajo con los estudiantes resultaba importante, porque podrían encontrar dudas o manifestar inquietudes u observaciones valiosas que el investigador hubiera pasado por alto. En ambos escenarios, se les proporcionó el texto con al menos dos semanas de anticipación al inicio de la experiencia y se les explicó la necesidad de explorarlo. La respuesta de los docentes fue mixta.

Un caso, no leyó el libro ni visitó los complementos en línea, dos casos leyeron la cuarta parte del libro sin visitar los complementos en línea, otros caso lo leyó completo (pero no visitó los componentes en línea), y tres casos mas, leyeron el libro (pero solo visitaron algunos elementos de los componentes en línea).

Voluntad de retroalimentación: Se esperaba que, como docentes de asignatura, compartieran su experiencia de trabajo con el grupo para retroalimentar a quien conducía la experiencia con sugerencias y propuestas que permitieran mejorar distintos aspectos en la dinámica con los participantes. En los resultados, los comentarios se centraron exclusivamente en manifestar el valor de la experiencia para la motivación en prácticas de lectura de sus estudiantes, pero los cuestionamientos, dudas o comentarios al proceso quedaron prácticamente al margen. Sólo en los casos donde el investigador solicitó pláticas específicas con la tutora del grupo en el CEAM Morelos, la directora de secundaria y la docente acompañante de un estudiante con necesidades educativas especiales en la Escuela Freinet de Cuernavaca, logró obtener elementos relevantes para reorientar el diseño que le condujeran a desarrollar materiales de andamiaje complementarios. Esto sucedió sólo después de varias solicitudes directas y no de manera espontánea.

7.6. Perfil del mediador

En el contexto de la educación formal, la figura del mediador en procesos educativos no ha sido del todo incorporada, predominando en el canon institucional la imagen del docente, con roles y expectativas específicas dentro del entorno escolar. Esto permitió que, al presentar la figura del mediador en las experiencias educativas dentro de contextos de educación formal, no fuera considerado como un elemento que pusiera en riesgo la figura, autoridad y participación del docente frente a grupo.

Otra oportunidad que brinda la percepción actual del mediador en el sistema educativo formal, es que cuenta con mayor margen de maniobra para explorar caminos alternativos en el acompañamiento de procesos con la comunidad que integra los distintos grupos en el entorno escolar.

Para esta investigación la mediación corrió principalmente por cuenta del investigador con el apoyo del autora de la novela transmedia quien, hay que recordar, también es profesora investigadora de tiempo completo en educación. El interés por abordar temas relacionados con narrativa transmedia, lectura participativa y transliteracidad implicó las siguientes características:

Interés por el proyecto: Al igual que con los docentes, es indispensable que el mediador tenga un interés manifiesto hacia la propuesta de experiencia.

Lectura a conciencia del texto u obra a trabajar: Siendo este un elemento importante en la investigación, se entendió por lectura la exploración consciente de todos los componentes que conforman la obra. Como se mostró anteriormente a detalle, en la *Figura 33.* del apartado “Promoción de lectura participativa” (p. 204), el libro impreso fue intervenido con subrayados y anotaciones para cubrir distintos tipos y enfoques de lectura que requeriría a lo largo de la preparación. Los sitios complementarios en línea fueron explorados para conocer los contenidos en diferentes formatos que albergaban.

Actitud crítica, reflexiva y analítica: La exploración de contenidos implicó, por un lado, identificar el funcionamiento declarado (tanto en los componentes de la novela, como en los espacios y recursos complementarios desarrollados a lo largo de las experiencias) y, por el otro, contrastar con las evidencias resultantes de las actividades, para registrar si los contenidos y recursos promovieron o no prácticas de lectura participativa y de transliteracidad (principales focos de interés en esta investigación) entre los participantes.

Estas actitudes en el mediador resultan útiles para ejercitar la identificación y reducción de sesgos, específicamente, de los referidos a continuación:

Tabla 6

Sesgos arquetípicos en investigaciones cualitativas (Miles, Huberman & Saldaña, 2020)

Sesgo	Características
<i>Falacia holística</i>	Interpretar los acontecimientos como más estructurados y congruentes de lo que realmente son, dejando al aire aspectos dispersos que también inciden en la vida social.
<i>Sesgo elitista</i>	Sobreponderar los datos de los participantes articulados, bien informados y, por lo general, de alto nivel, e infravalorar los datos de los participantes menos articulados y de menor nivel.
<i>Sesgo personal</i>	La agenda personal del investigador, sus demonios personales o sus intereses personales creados, que distorsionan la capacidad de representar y presentar el trabajo de campo y el análisis de los datos de forma confiable.
<i>Hacerse nativo</i>	Perder la perspectiva o la capacidad de "poner entre paréntesis", al ser cooptado por las percepciones y explicaciones de los participantes locales.

Nota. Traducción y adaptación del autor.

Empatía: Recordemos que el texto detonante (la novela transmedia) abordado en las experiencias forma parte de una saga con dos títulos publicados hasta aquel momento. Dado que las experiencias se desarrollaron explorando el segundo título únicamente, se omitió la lectura del primer número para promover condiciones similares, facilitando así la empatía con los participantes. Partir de un contexto común, sin antecedentes adicionales previos en la narrativa, permitió experimentar posibles desafíos para asimilar los contenidos y así, anticipar propuestas de recursos y actividades de andamiaje ante posibles dificultades.

Voluntad por retroalimentar: Durante la exploración de los componentes y contenidos de la novela transmedia, en la medida que se fueron documentando las

experiencias, se comunicaron algunos hallazgos a la autora como sugerencias en el desarrollo de próximas historias que, se tiene previsto, sigan consolidando la saga.

Disposición para escuchar y observar: Toda propuesta es mejorable, y así como el mediador debe ser capaz de analizar, reflexionar y retroalimentar los productos desarrollados por terceros, también debe tener disposición para recibir comentarios o percibir necesidades (que no siempre son expresadas), para el enriquecimiento en el diseño e implementación de su propuesta. En el contexto de la implementación, la voluntad para escuchar y observar a los participantes, puede aportarle elementos adicionales para saber el tipo de contenidos, actividades y propuestas de mayor interés con quienes se realiza la exploración.

Organización de tiempo: Por más planeación que se realice durante la preparación de un proyecto, siempre surgirán imprevistos que podrán requerir más o menos tiempo para su atención. Es importante que, durante el compromiso con el proyecto, el mediador considere tiempos adicionales.

Explorar con nuevas herramientas de utilidad para la experiencia: En el caso de este proyecto, dado su carácter transmedia, los materiales desarrollados requirieron explorar herramientas que permitieran generar productos disponibles en línea como: presentaciones, audios y videos. Además, cabe señalar la configuración de los espacios de trabajo en las plataformas educativas (*Microsoft Teams, Google Classroom*), y espacios externos independientes en *Padlet*. Esto incluye el diseño de las actividades en línea.

Creatividad: Si bien la idea era que los participantes generaran y distribuyeran sus propios productos como resultado de su proceso de lectura participativa y prácticas transmedia, al inicio, todo espacio es un lienzo en blanco. En más de una ocasión la motivación se alcanza con ejemplos que estimulen la imaginación de los participantes. A

veces tales ejemplos pueden estar muy a la mano, pero en otros casos pueden ser muy específicos y esto implicará creatividad para idear un producto o contenido que atienda a un fin determinado. Los productos o contenidos no necesariamente tienen que ser complejos o sofisticados, pero sí deben buscar captar el interés de los participantes involucrados en el proyecto para que al encontrar variedad de alternativas y ejemplos, se animen a desarrollar sus propias propuestas.

Voluntad de aprendizaje permanente: Suele ser una condición de la gente interesada en el desarrollo de proyectos educativos. La exploración continua de vías alternas, puede llevar a descubrimientos interesantes, pero para poder llegar a ese punto, es necesario también una voluntad de aprendizaje permanente.

Se recapitula en la tabla a continuación, la propuesta de perfil del mediador que, se considera, puede extenderse en la exploración de diferentes tipos de experiencias educativas que involucren prácticas de lectura, tengan o no como eje central la transliteracidad, aunque sí con miras hacia un enfoque sociocultural (Cassany, 2006; Covi, 2020; Covi, 2010; Orozco, 2010 & Quiroz, 2010 en Aparici *et al*, 2010).

Tabla 7

Propuesta de perfil del mediador para experiencias educativas con prácticas de lectura

Característica	Aportación
<i>Interés por el proyecto</i>	Generar y mantener el interés en la comunidad donde se hará la exploración resulta el impulso principal para su desarrollo y continuidad.
<i>Lectura a conciencia del texto u obra a trabajar</i>	Vinculado con el interés, implica reconocer un propósito en aquello que se lee (independientemente del formato, plataforma o medio) y una exploración de la narración para dialogar con los demás participantes en la comunidad respecto a los contenidos y sus experiencias durante la exploración.

<i>Actitud crítica, reflexiva y analítica</i>	Permite ejercitar distancia de las filias y las fobias, así como cierta flexibilidad de enfoque hacia aquellos contenidos que se exploran o con los que se interactúa. Implica preguntar, cuestionar, meditar, tratar de anticipar desafíos y proponer alternativas para solucionarlos o, cuando menos, tenerlos presentes.
<i>Empatía</i>	Contempla apertura para ponerse en el lugar del (de los) otro(s), participante(s) durante las experiencias. Promueve un ejercicio de horizontalidad previo y durante el trabajo en comunidad visualizando una diversidad de contextos, condiciones de acceso, uso y apropiación de recursos, herramientas y contenidos. Implica aproximaciones y apoyos dependiendo de las circunstancias y posibilidades, tanto de los participantes, como del propio mediador.
<i>Voluntad por retroalimentar</i>	Es el paso que sigue a la identificación de necesidades. En la práctica, implica al mediador documentarlas, organizarlas, desarrollar posibles alternativas o propuestas viables y ejercitar habilidades de comunicación para establecer contacto con las figuras en condiciones de hacer las actualizaciones directamente en los contenidos o bien, en la comunidad con la cual se trabajan los contenidos para enriquecerlos a partir de las experiencias obtenidas desde la práctica.
<i>Disposición para escuchar y observar</i>	Promueve la práctica de escucha y observación activa para identificar aspectos o elementos no siempre evidentes en la superficie, durante las experiencias. Los datos escuchados y observados pueden no corresponder con las expectativas generadas hacia la experiencia, o pueden descubrir circunstancias no previstas ni anticipadas, pero su consideración es relevante para la mejora constante, ya sea en el tiempo disponible, o para la elaboración de recomendaciones con experiencias similares a futuro.
<i>Organización del tiempo</i>	De poco sirve cualquier característica del mediador para explorar una experiencia educativa si este no ejercita su habilidad para distribuir el tiempo al organizar prioridades, aspectos logísticos y medidas prácticas en

	función de sus condiciones y posibilidades reales.
<i>Explorar con nuevas herramientas de utilidad para la experiencia</i>	El calificativo “nuevo” aplica para el contexto del mediador. Se refiere, en realidad, a ejercitar la exploración de aquellas herramientas (digitales o analógicas) que le ayuden (aplicándolas de acuerdo a su diseño o con nuevos usos que pudiera descubrir) a mejorar su proceso y sus metas en función de su tiempo disponible.
<i>Creatividad</i>	Ejercita la visualización, exploración y construcción de vías para el desarrollo de experiencias en comunidad, aún frente a desafíos o limitaciones de recursos y colaboradores. Requiere apertura para visualizar situaciones desde distintas perspectivas y, en ocasiones, completamente fuera del contexto en el que regularmente son concebidas o abordadas. Puede implicar riesgos, pero también posibilita hacer descubrimientos que difícilmente se alcanzarían manteniendo apego al canon establecido.
<i>Voluntad de aprendizaje permanente</i>	Regresando al inicio, la voluntad de seguir aprendiendo es consecuencia natural de nuestro interés y curiosidad por lo que sucede con nosotros y a nuestro alrededor.

Nota: Desarrollada por el autor

Antes de cerrar este apartado, vale mencionar que el investigador reflexionó a partir de las experiencias documentadas por el colectivo ArsGames (2018), Cabañes y Rubio (2013), ideas, conceptos y procedimientos de sus prácticas para incorporarlas en la propuesta de perfil antes referido.

Como resultado se percibe una brecha, grande aún, entre la propuesta del perfil resultante y las ideas exploratorias del colectivo ArsGames (2018), Cabañes y Rubio (2013), presentadas en el Capítulo III. Las circunstancias, tiempos y entornos disponibles durante la investigación, implicaron matizar el enfoque para facilitar su operatividad ante

tales condiciones (en aquella fase al menos). Queda sin embargo, la idea de seguir trabajando en la exploración hacia la transformación de figuras quienes, por su rol, pueden ser parte de la reconfiguración en la manera como se gestionan los espacios y dinámicas de comunidad en ámbitos educativos.

7.7. Productos de la experiencia

Durante el proceso de implementación de las experiencias educativas se generaron una serie de productos cuyas características fueron personalizadas para atender las necesidades de los participantes, aunque su estructura permitiría que fueran utilizados o rediseñados para otros proyectos con fines educativos.

Para su descripción y análisis en este apartado se tomaron como referencia investigaciones con enfoques afines como Zorrilla (2016) para los productos desarrollados por el mediador, así como Crovi (2020), Lugo (2016) y Zorrilla (2019) para los productos desarrollados por los estudiantes.

7.7.1. Productos desarrollados por el mediador

Para presentar estos productos se decidió, primero, describirlos brevemente y ofrecer la opción al lector de consultar algunos como referencia ilustrativa. Posteriormente, a partir de una tipología desarrollada por Zorrilla (2016), para el análisis de una variedad de textos educativos producidos y relacionados, se presenta una tabla que permite identificar y organizar aspectos favorables del diseño y contenidos de los productos, para los fines que fueron creados.

Identificación y descripción de productos

- Actividades en plataformas¹¹⁸ ([Microsoft Teams](#) y [Google Classroom](#)) configuradas a manera de taller, para fomentar una experiencia que permitiera la integración de recursos y contenidos de trabajo. Los espacios fueron el eje principal para la gestión de contenidos e intercambios comunicativos, respetando las plataformas de trabajo preferidas y operadas por cada institución participante.
- Videos de sesiones, trabajos por equipos y videos de entrevistas¹¹⁹ (*Microsoft Teams* y *Google Meet*). Los productos resultantes fueron un desarrollo colaborativo entre el mediador y los participantes durante las sesiones y/o entrevistas.
- Cuestionarios en [Microsoft Forms](#) y [Google Formularios](#) para documentar las opiniones de los participantes en la experiencia inicial y en su rediseño.
- [Audios informativos](#) y [videos](#) tutoriales o temáticos para distintas sesiones y actividades durante las implementaciones. Los videos incluyeron: guías de presentación de proyecto y primeras actividades, guías para el registro en *Padlet* y el trabajo en los espacios desarrollados para presentar los productos generados por los participantes a lo largo de la experiencia, orientación con ideas para presentar en los espacios de participación, tutorial que describe el concepto y los pasos para explorar e interactuar con los elementos que conforman la novela transmedia. Los audios incluyen: indicaciones para la exploración de uno de los espacios en *Padlet*,

¹¹⁸ Dado que los espacios configurados eran parte de plataformas administradas por cada una de las instituciones educativas, su acceso era restringido a personas fuera de sus respectivas comunidades escolares. Como consecuencia, no se proporciona un enlace directo para su cotejo.

¹¹⁹ Por acuerdo de confidencialidad con los participantes, estos materiales fueron utilizados para el procesamiento de datos pero no están disponibles para consulta abierta.

recuento de pendientes y actividades narrado de un texto publicado en el tablero de anuncios.

- [Presentaciones](#) de contenidos por temas para algunas sesiones
- [Tableros en Padlet](#) que permiten configurar espacios para integrar una variedad de productos con distintos formatos, vinculados desde distintos medios. Entre las opciones disponibles, se ocupó una plantilla para trabajar un mapa interactivo que permite marcar distintas ubicaciones geográficas y otra, para insertar las creaciones de los participantes que les hubiera inspirado la historia en diferentes momentos.
- [Programas por sesión](#) basados en la guía de estrategias para maestros del proyecto de lectura en una cultura participativa, de la Universidad de California del Sur en Estados Unidos (Jenkins, Kelley, Clinton, McWilliams, Pitts-Wiley & Reilly, 2013)
- Guías por sesión para [estudiantes](#) y [mediadores](#). Incluyen, además de los contenidos temáticos, recursos en distintos formatos y plataformas seleccionados específicamente de distintas fuentes en la red.
- Recursos didácticos para facilitar al lector nuevo a la saga una mayor aproximación a los elementos y personajes clave de la narración que incluyen: un [juego de cartas](#) temático de la obra con personajes clasificados por roles y objetos mágicos, un organizador visual para facilitar la identificación de los personajes principales, caracterización de un escrito del personaje principal de la historia; ejemplos de: [memes](#), [remix de audio](#), [gif de video](#) y [cómic](#).

Clasificación de productos para mejorar las experiencias educativas

Entre los resultados de su tesis doctoral que incluyó el análisis de productos educativos en medios, generados por la *BBC Schools* en el Reino Unido, Zorrilla (2016)

identificó que los productores de contenido educativo desaprovechaban el potencial de las intertextualidades¹²⁰ transmedia, y propuso una categorización de conexiones transmedia entre textos de recursos desarrollados desde diferentes medios.

Su intención, en aquel momento, era comprender la convergencia entre productos de la televisión educativa e internet a través de sitios web. En su investigación, el generador (*producer*), creaba textos intencionalmente conectados, para que el lector, al utilizar estos textos de manera combinada, pudiera identificar tales conexiones, mejorando así su experiencia de aprendizaje (p. 2).

Al reflexionar sobre los contenidos en el planteamiento de Zorrilla (2016), se encontró que, a reserva de la diferencia entre los medios de origen (dado que en las experiencias educativas fueron el libro impreso, los recursos y herramientas en línea) los principios de su investigación podían transferirse en tanto que el generador (mediador en este caso), operaba bajo el mismo principio de creación de textos para ser conectados por los lectores (participantes), con miras a optimizar su experiencia en las prácticas de lectura y de transliteracidad.

En la tabla, se ejemplifican aquellos productos desarrollados (intertextos) con un vínculo más directo al texto nuclear (en este caso, la novela transmedia).

¹²⁰ En el contexto de su trabajo, Zorrilla (2016) considera a la *intertextualidad* como la dinámica que ocurre en la mente del lector, conectando un texto con otros.

Tabla 8

Algunos productos y espacios didácticos y su relación con categorías de intertextualidad transmedia de Zorrilla (2016)

Categoría	Características	Productos y espacios didácticos asociados
<i>Resumen</i>	Presenta puntos principales o información sustancial incluida en el texto nuclear (historia en el libro de la novela transmedia), de forma breve, concisa o condensada.	Juego de cartas: Síntesis de personajes sus roles, sus relaciones y objetos mágicos en representaciones gráficas (íconos y organizadores visuales)
<i>Repetición</i>	Vuelve a decir lo que el texto nuclear dijo antes, pero utilizando su propio lenguaje. Incluye la noción de traducción, ya que cada medio tiene su propia forma de expresar los contenidos.	Video tutorial de la novela transmedia: Repite -desde el lenguaje audiovisual- la descripción del concepto de novela transmedia y cómo explorar sus componentes.
<i>Imitación</i>	Se identifica cuando el intertexto sigue el texto nuclear como modelo, pero lo reformula en sus propios términos. Se encuentra comúnmente en los aspectos gráficos de los textos.	Mensaje secreto de Sara: Retoma el concepto del Diario dando una identidad gráfica al texto, presentándolo como un hallazgo fortuito y misterioso que revela antecedentes para comprender mejor la historia.
<i>Reutilización (reciclaje)</i>	Reutilización, reciclaje y migración son términos que se utilizan como sinónimos para definir la práctica, ya habitual, de situar contenidos originalmente producidos para un medio en una plataforma diferente.	Presentación de cuestionario: Diseñada inicialmente para su consulta independiente en YouTube, su función era presentar la investigación y enfatizar la importancia de su participación antes de ingresar a responder los formularios. Al descubrir que los formularios permitían incrustar videos en sus ítems, el video de la presentación terminó formando parte de dos formularios desarrollados con herramientas distintas para mantener compatibilidad con la plataforma utilizada por cada institución.

<i>Expansión</i>	Remite a recursos que van más allá -y a mayor profundidad- siguiendo la misma línea de contenidos. Otra vertiente sería ofrecer material extra.	Mapa interactivo: Por sus características, el espacio permitió a los estudiantes participantes marcar ubicaciones agregando elementos multimedia (fotos, dibujos, audios, videos) como recursos para ir “más allá”, a partir de los lugares que la historia de la novela transmedia refiere en su narrativa.
<i>Complementación</i>	Ofrece información más allá del texto nuclear mediante la exploración de caminos laterales pero relacionados.	Galería de creadores/as: El espacio aloja enlaces de los productos de estudiantes participantes (fotos, dibujos, audios, videos) resultantes de sus exploraciones narrativas, basadas en la historia de la novela transmedia desde caminos alternos (por ejemplo: narrar desde la perspectiva de otros personajes y proponer finales alternativos a la historia).
<i>Transmutación</i>	Se aplica cuando el intertexto es una versión transformada (en apariencia, naturaleza, y/o forma) del texto nuclear.	Juego de cartas: La adaptación lúdica, transforma en apariencia, naturaleza y forma la historia en el libro de la novela transmedia. Contiene elementos que representan personajes, roles y objetos mágicos de la narrativa a manera de juego de rol, con una mecánica que posibilita personalizar y trascender las experiencias de las historias planteadas en el libro.
<i>Generación</i>	Se refiere a cualquier tipo de textos (incluyendo textos escritos, fotografías, dibujos, archivos de audio y archivos de vídeo) como una creación derivada inspirada (o desencadenada) por el texto nuclear, pero original y diferente, y a la(s) herramienta(s) diseñada(s) para facilitar y promover la creación -y carga/publicación- de contenidos	Galería de creadores/as, y publicaciones en Microsoft Teams: La Galería fungió como repositorio de una variedad de textos generados por los participantes durante la experiencia en la Escuela Freinet de Cuernavaca (algunos ejemplos: dibujos , memes , audios , videos). En el

	generados por el usuario, dentro del espacio intertextual (en este caso, los sitios en línea). Otras formas de generación se facilitan a través de herramientas y espacios como los foros, el tablero de anuncios o salas de chat.	CEAM Morelos, el espacio que permitió la circulación de formas de generación fue el tablero de anuncios (algunos ejemplos: meme1 y meme2).
<i>Referencia</i>	Se limita a la mención o alusión incluida en un texto respecto a otro	Juego de cartas y videos: presentación del cuestionario, fans y ¿para qué una galería? : El archivo del juego de cartas incorpora enlaces a cuatro videos que refieren a la historia y elementos de la novela transmedia. Los otros videos mencionados, refieren a personajes populares y relatos de ficción que, aunque no pertenecían a la novela, se valían de referentes ya conocidos por los participantes para introducir algunos temas y contenidos nuevos que formaban parte de la experiencia.

* Elaboración propia con base en la tipología de intertextualidades transmedia propuestas por Zorrilla (2016).

Algo interesante en esta tabla, respecto a la tipología propuesta por Zorrilla (2016) y el contexto en que la ubicó, es que aquí se suma un actor adicional, el mediador. En su propuesta había quienes generaban el contenido (BBC, productores) y quienes lo usaban (docentes y estudiantes). Aquí se tiene, además, al mediador, generando contenido, cuyas características coinciden en general con el tipo de contenido que por lo general generan los productores, aunque en este caso también se generó contenido del tipo que generan los consumidores, sobre todo para los ejemplos. Se observa entonces, que el contenido con el que se sienten más cómodos los estudiantes (o son más creativos) es en la Expansión, la

Complementación y la Transmutación. Todo ello deriva en lo que podría llamarse una "lectura creativa".

En su artículo, Zorrilla (2016) distinguió entre formas más y menos deseables de intertextualidad. Entre las más deseables incluyó: Expansión, Complementación, Reutilización, Transmutación y Generación principalmente, por su carácter más dinámico que potenciaba la creación y el enriquecimiento a través de la interacción del lector con los intertextos. En cambio, Resumen, Repetición y Referencia, las consideró entonces como formas menos deseables dado que, en su investigación, encontró que podían provocar aburrimiento o desinterés a los lectores, al no aportar elementos nuevos sobre los contenidos del texto nuclear.

En la práctica, sin embargo, debido al escenario particular donde el punto de partida del texto nuclear era una historia iniciada en un libro previo, las formas de Resumen, Repetición y Referencia también resultaron útiles como recursos de andamiaje para los participantes de primer contacto y sin referentes previos de la historia. Esta experiencia confirma la reinterpretación que Zorrilla haría más adelante (2019), al considerar que “en educación [tales formas] pueden cumplir funciones de reforzamiento y síntesis por su valor intrínseco en los procesos de aprendizaje”.

7.7.2. Productos desarrollados por los participantes

Hoechsmann (en Aparici & García-Marín, 2018), alude a Freire respecto a la transformación del docente en el contexto educativo actual: “el maestro no puede ser experto en todo lo que sabe porque la cultura es tan dinámica que es imposible este carácter omnisciente, de modo que para enseñar también es necesario aprender constantemente.” (p. 79). A decir de Hoechsmann, en el contexto de la educación mediática (que incide en las

prácticas transmedia), el estudiante tiene voz y la enseñanza es interactiva, no sólo dirigida por un experto que ocupa el rol central en el entorno educativo.

Esta apreciación sustenta la filosofía detrás de la propuesta en las experiencias de esta investigación en términos del valor de la participación y la colaboración de los estudiantes participantes para enriquecer su percepción de los elementos que conformaban una historia a partir de prácticas de lectura participativa y transliteracidad.

Atención especial para este apartado merece el recuento de Hoechsmann (*Ibid*) desde los estudios culturales, cuando alude a la “cultura de la resistencia”, específicamente al uso que jóvenes hacen de herramientas y artefactos de la cultura popular como una forma de expresarse ante el mundo. Precisamente, entre las intenciones durante el diseño y rediseño de las experiencias estuvo promover que los estudiantes participantes ofrecieran [como detalla Hoechsmann (*Ibid*) en términos de la cultura de la resistencia en los jóvenes], sus propios significados desde una cultura del bricolaje, combinando elementos de distinta naturaleza para crear su propia identidad.

Los productos que se presentan en este apartado fueron publicados en espacios distintos, dependiendo de la experiencia. En el CEAM Morelos, aunque se destinó un espacio específico en la plataforma de *Microsoft Teams*, los participantes enviaron sus aportaciones a través del tablero principal de mensajes. En esa misma institución, con los grupos focales se documentaron las sesiones en videoconferencia que aportaron insumos para la reflexión y rediseño de la experiencia. En la Escuela Freinet de Cuernavaca se configuraron, como hemos mencionado anteriormente, dos espacios en *Padlet*, un mapa interactivo y una galería de creadores/as.

Perspectivas teóricas adicionales presentes en el análisis

Primero se examinaron las características de los distintos productos identificadas en ambas experiencias a partir de tres dimensiones-procesos de la transalfabetización desarrolladas por Lugo (2016). Dichas dimensiones-procesos se construyen a partir de aportaciones previas de Ferrés & Piscitelli, Jenkins y colaboradores, Thomas y colaboradores, Frau-Meigs, Aparici & Osuna, desde la perspectiva de prácticas socioculturales, con complementos de la autora.

Posteriormente, el enfoque se hizo hacia productos particulares que, por sus características o situación de desarrollo, convenía hacer una aproximación adicional específica. En el CEAM Morelos se obtuvieron productos de un solo tipo, los memes. En este caso, primero se trabajó en la descripción de los niveles de interacción identificados entre los estudiantes y los contenidos que formaron parte de la experiencia en las actividades, a través de una tipología propuesta por Covi (2020). Los argumentos de análisis con mayor detalle se refirieron a partir del trabajo de Iloh (2021), quien dedica una investigación a destacar las aportaciones de este tipo de productos para una investigación cualitativa.

Dimensiones-procesos de Lugo para el análisis de prácticas de transliteracidad

Interesada por las prácticas transmedia en educación, en su tesis doctoral Lugo (2016) aclara que los procesos que propone (descritos a continuación) no son excluyentes ni lineales, y que separarlos es sólo una manera de agruparlos para facilitar el análisis (p. 94). Se retomó dicha consideración para tener en cuenta, previo al desarrollo de la práctica con los materiales desarrollados por los estudiantes.

Se inició entonces, con una breve descripción general de las dimensiones-procesos de transalfabetización desarrolladas por Lugo (2016), y se continuó con la propuesta para

describir los productos generados por los estudiantes participantes a partir de tales referentes.

Recepción

Contempla la manera activa en la que el receptor rediseña el significado destacando que dicho proceso es sociocultural y, por ende, se produce a través de la negociación de significados al interior del grupo donde se produce.

Los textos contemporáneos:

- Comunican a través del contenido, la estructura, la forma y alusiones a otros textos, por lo que resulta importante reconocer que sus convenciones estarán agrupadas. Esto implica, por un lado, distinguir el lenguaje de cada medio, pero también, reconocer que los distintos medios pueden, en conjunto, crear una nueva estética.
- Pueden ser:
 - Análogos o digitales: Dependiendo de su formato y soporte.
 - Monomediáticos: Un solo texto.
 - Multimedia: Convergen distintos formatos de textos, -unidades textuales-, en una sola plataforma.
 - Hipermedia: Diferentes unidades textuales, vinculados entre sí, pero no necesariamente convergen en el mismo texto.
 - Interactivos: Diseñados para que el lector escoja un itinerario con la posibilidad de producir acciones o textos dentro. Es más complejo porque, en ciertos casos, implica recepción, producción y participación al mismo tiempo.
 - Transmediáticos: Se conectan a través de medios, plataformas y significación.

Producción

Contempla diseño, producción, expresión y distribución consciente de mensajes en contenidos creados (a cuál audiencia, qué comunicarle, cómo se le comunicará).

- A nivel ético: quién y cómo está representado, visión de su mensaje, consecuencias en la comunidad de la distribución de su mensaje.
- A nivel tecnológico y sociocultural: la *apropiación* (producción cultural previa utilizada como material para generar un trabajo creativo ampliado). Fragmentos de producción cultural en circulación son usados para crear nuevas ideas, conceptos, artefactos y declaraciones sin tener que pedir permiso para reutilizar (hacer algo nuevo de componentes remezclados). Sin embargo, en algunos casos implica la revisión y reflexión de la propiedad intelectual en términos de aspectos éticos, legales y su vigencia.

Se reconoce el valor de la intertextualidad como recurso creativo, crítico y de aprendizaje.

Participación

Escuela y aula tienen una estructura que determina la manera como contribuyen docentes y estudiantes. Educación, historia y contexto de cada individuo en particular condicionan su participación, sin importar dónde se encuentre.

Vale precisar que, en su investigación, Lugo incluye también un listado de competencias para cada dimensión-proceso. Aunque, por su extensión, el listado completo no se ha incluido en este apartado, en la tabla sí se mencionan y adaptan aquellas competencias que se vieron reflejadas durante el desarrollo de los distintos productos referidos.

Tabla 9

Productos desarrollados por estudiantes categorizados desde el enfoque de dimensiones-procesos y competencias de la transalfabetización desarrolladas por Lugo (2016)

Productos	Institución	Dimensiones-procesos	Competencias ejercitadas
Memes	CEAM Morelos	Recepción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes entornos. * Capacidad de interpretar y de valorar los diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. * Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados.
		Producción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de generar textos con intención de comunicarse con otros para informar, persuadir, entretener y convocar. * Capacidad para pensar características socioculturales, intereses del grupo al que se dirige. * Capacidad de producir mensajes elementales comprensibles, que contribuyan a incrementar niveles personales o colectivos de creatividad. * Capacidad de usar y mezclar contenido desarrollado por otros para crear un mensaje con intenciones comunicativas de expresión creativa individual
		Participación	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para comprender el sentido de palabras, ideas, emociones, artefactos, objetos y acciones con base en el contexto y la experiencia personificada.
Memes	Escuela Freinet de Cuernavaca		Al producir memes en más de un formato, con actividades rediseñadas y en espacios externos adicionales, además de incluir las consideradas en los memes del CEAM Morelos, se agregan las siguientes:
		Recepción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia.
		Producción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, placer estético, expresión creativa.

			<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de identificar las fases en los procesos de producción e infraestructura necesaria de producciones a nivel personal. * Capacidad de crear textos narrativos, reinventando convenciones del género correspondiente, favoreciendo la creatividad.
		Participación	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de realizar un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación en plataformas.
Ubicaciones en el mapa interactivo multimedia	Escuela Freinet de Cuernavaca	Recepción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes ámbitos. * Capacidad de realizar una búsqueda con un criterio definido. * Capacidad de discriminar la información significativa de la superflua. * Capacidad para orientarse entre información hipervinculada. * Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia. * Capacidad de analizar y conformar un sentido a la información en función de un itinerario de navegación elegido.
		Producción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para comunicarse con otros: informar, persuadir, entretener y convocar. * Capacidad de producir mensajes elementales comprensibles, que contribuyan a incrementar niveles colectivos de creatividad. * Capacidad para identificar las fases en los procesos de producción e infraestructura necesaria de producciones a nivel personal y grupal. * Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación en función de: situación comunicativa, tipo de contenido a transmitir y tipo de interlocutor. * Capacidad para proponer mensajes monomediales o multimediales, seleccionando el o los medios adecuados para el propósito comunicativo, explorando y utilizando la lógica de las plataformas utilizadas. * Capacidad de crear textos expositivos favoreciendo la eficacia del mensaje de acuerdo con su intención.
		Participación	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para interactuar con personas en diversos entornos, plurales y multiculturales.

Productos en la Galería de creadores/as	Escuela Freinet de Cuernavaca	Recepción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para convivir de diferentes maneras: uno a uno, uno a varios, varios a varios. * Capacidad de realizar un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación en plataformas.
		Producción	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para buscar, organizar, contrastar, priorizar y sintetizar informaciones procedentes de distintos sistemas y de diferentes ámbitos. * Capacidad de realizar una búsqueda con un criterio definido. * Capacidad para orientarse entre información hipervinculada. * Capacidad de interpretar y de valorar diversos códigos de representación y la función que cumplen en un mensaje. * Capacidad de interpretar y dar sentido a la información multimedia. * Capacidad de interpretar el flujo de historias y de informaciones procedentes de múltiples medios, soportes, plataformas y modos de expresión. * Capacidad de establecer relaciones entre textos –intertextualidad–, códigos y medios, elaborando conocimientos abiertos, sistematizados e interrelacionados. <ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para generar textos con intención a nivel personal (reflexión, aprendizaje, identidad, expresión emocional, expresión creativa) y al comunicarse con otros (informar, persuadir, entretener y convocar). * Capacidad para pensar características socioculturales, intereses del grupo al que se dirige. * Capacidad de producir mensajes elementales comprensibles, que contribuyan a incrementar niveles personales o colectivos de creatividad. * Capacidad para materializar procesos e infraestructura necesaria de producciones a nivel personal y grupal. * Capacidad de elegir entre distintos sistemas de representación y estilos distintos en función de: la situación comunicativa, el tipo de contenido a transmitir y el tipo de interlocutores (en este caso, sus compañeros). * Capacidad para elaborar mensajes monomediales, multimediales, explorando o utilizando características de los lenguajes y medios seleccionados, así como la lógica de las plataformas utilizadas.

	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad de crear textos narrativos tomando o reinventando convenciones del género utilizado, favoreciendo la creatividad y eficacia del mensaje de acuerdo con su intención. * Capacidad de usar y mezclar contenido desarrollado por otros para crear un mensaje con intenciones comunicativas de expresión creativa individual.
Participación	<ul style="list-style-type: none"> * Capacidad para interactuar con personas en diversos entornos, plurales y multiculturales. * Capacidad para convivir de diferentes maneras: uno a uno, uno a varios, varios a varios. * Capacidad de realizar un trabajo colaborativo mediante la conectividad y la creación en plataformas.

* Elaboración propia a partir de las competencias propuestas por Lugo (2016)

Nota: Algunas competencias han sido adaptadas por el autor de las redacciones originales propuestas por Lugo (2016), considerando las particularidades de los casos en cada experiencia.

Anotaciones a partir de la investigación de Zorrilla (2019)

Como parte de las conclusiones en un capítulo dedicado a recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo, Zorrilla (2019) enfatiza el rol del docente en posibilitar el diseño de experiencias educativas transmedia que puedan fluir entre lo físico y lo digital, entre lo presencial y lo virtual. Dicho diseño implica, además de los contenidos, pensar en actividades transmedia donde la creación y la expresión en distintos soportes mediáticos se hacen clave para alcanzar un doble aprendizaje: el del tema objeto de la experiencia transmedia y el desarrollo de la propia literacidad transmedia como aprendizaje transversal. Al considerar los contenidos de la tabla anterior bajo esta perspectiva, podemos afirmar que las evidencias del diseño de contenidos y actividades, reflejados en las dimensiones-procesos y competencias adaptadas de la propuesta de Lugo (2016), consideran tales aproximaciones orientadas, precisamente, en el contexto educativo.

A continuación, se presentan otros enfoques descriptivos para ciertos productos derivados de las experiencias en ambas instituciones que, por sus características o las condiciones del contexto en el que se dieron, se consideraron destacables.

7.7.2.1. CEAM Morelos

La apropiación digital como descriptor de la interacción de los participantes

Previo al inicio del análisis de los productos en esta institución, un factor de interés en la investigación fue la escasa participación de los estudiantes. Ante la particularidad del caso, se retomó la clasificación dinámica de actitudes frente a contenidos en línea de Crovi (2020), para ofrecer una descripción general únicamente en la experiencia con los participantes del CEAM Morelos.

De acuerdo con los niveles propuestos por Crovi, la proporción de participación de los estudiantes en ambos grupos y el tipo de productos presentados se puede plantear lo siguiente:

- La mayoría de las interacciones de los estudiantes en ambos grupos fueron de carácter “discreto”. Con las herramientas de monitoreo de actividad en plataforma fue posible para el mediador saber cuándo los estudiantes revisaban los contenidos y materiales (independientemente de que entregaran o no sus participaciones). Los reportes arrojaron registros de que veían los contenidos por lo que al parecer, contaban con una motivación inicial (más bien extrínseca) que no logró ser suficiente para su apropiación de las dinámicas y participaron en las actividades.
- Considerando su enfoque sociocultural a partir de los factores referidos por Crovi (historias de vida, capital cultural, sus entornos, sus capacidades expresivas y sus habilidades digitales) se puede interpretar su incidencia en la

falta de dinamismo de interacción y apropiación digital para la mayoría de los estudiantes. En los testimonios registrados de sesiones con grupos focales, pudo verificarse, por ejemplo, que la motivación de las actividades en las experiencias resultó menor a la que sentían por el riesgo de fallar en los exámenes aplicados por la institución que ocasionalmente tenían de manera paralela, o bien, sus intereses eran distintos a los presentados.

- Para quienes sí participaron de ambos grupos publicando productos, sus ciclos mostraron un mayor dinamismo, reflejando un nivel “Comunicativo” al producir sus memes personalizados a partir de sus experiencias de lectura, y también un nivel de “Enlace”, cuando agregaron a sus productos originales breves mensajes de identificación en sus envíos, y publicarlos en el tablero de comunicaciones abierto a todos los participantes.

Aportes de los memes en la investigación

Como en el contexto del CEAM Morelos los únicos productos fueron memes, desarrollados por dos estudiantes participantes, se analizaron sus aportes desde el enfoque que Iloh (2021).

Memes

Desde la primera experiencia se alentó en las comunicaciones en el tablero de avisos generales a los estudiantes participantes para que enviaran sus productos en distintos formatos. Se desarrollaron ejemplos basados en la historia de la novela transmedia para motivar a los estudiantes con: remezcla de audio, cómics y memes.

Participaron dos estudiantes del mismo grupo (un hombre y una mujer) de la muestra total de 42 estudiantes. Todos sus productos fueron memes básicos basados en

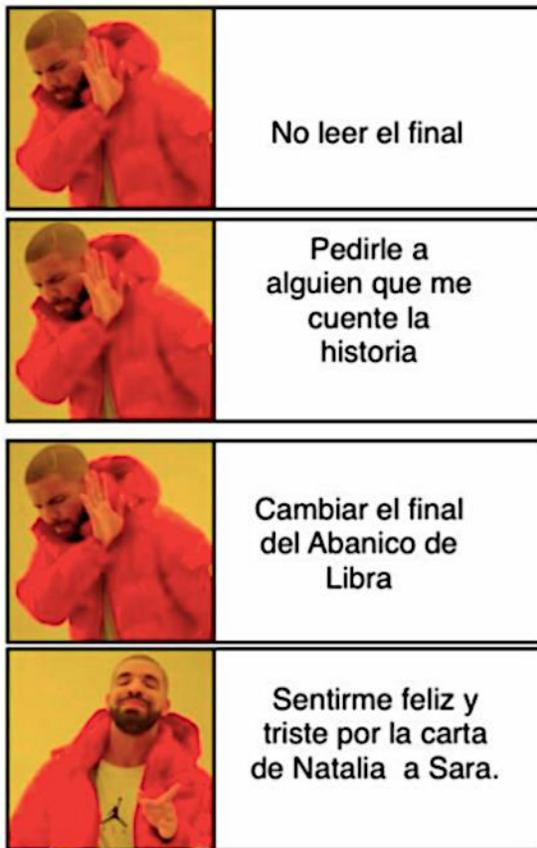
imágenes estáticas representadas en capturas de imágenes de películas, videos musicales y caricaturas.

Iloh (2021), plantea que los memes pueden ser utilizados de manera efectiva en el proceso de recolección de datos y para la generación productos escritos en la investigación cualitativa. Considerados como una unidad de información cultural transmitida, los memes resultan la extensión dinámica de un término luchando constantemente con la expresión, la cultura misma, la información y su propio esparcimiento. Cuando los memes se generan y circulan por internet, el rango de posibilidades es amplio, pasando por texto combinado con una imagen, una ilustración, un gif, un video, múltiples imágenes y más, haciendo que el meme se encuentre en un flujo constante. (p. 2)

En el caso de los productos documentados que se generaron en la primera experiencia, su estilo en todos los casos se construye a partir de una o más imágenes con texto superpuesto, donde el texto transmite el contenido y la imagen transmite el tono. Se presenta un ejemplo a continuación en la *Figura 35.*, que muestra uno de los cuatro productos finales entregados por un estudiante:

Figura 35.

Meme (*La carta de Natalia a Sara*, 2020), por Martín (grupo 201)



Remezcla a partir de plantilla *Drakeposting*. CC by-nc-sa, 2020 por Martín.

Martín, aprovechó la oportunidad para expresar sus emociones a través del meme. Sabe que, al menos en su grupo, muy pocos compañeros lograron terminar la novela en el tiempo esperado de acuerdo con el diseño (cuatro capítulos por semana en esta primera experiencia), además de que la actividad solicitada rompía con las prácticas regulares en su institución de comprobación de la lectura. De hacer evaluaciones o resúmenes, pasó a tener la posibilidad de crear memes, que es una práctica en la que se siente particularmente seguro.

La manifestación en este ejemplo coincide con el valor que Iloh (2021), atribuye a los memes en las investigaciones cualitativas, como vía de expresión personal que permite

al investigador aprovechar las emociones, experiencias, pensamientos e ideas de los participantes (p. 3).

En cuanto al modelo participativo de lectura (Cabrera, Jenkins, Kelley & Pitts-Wiley, 2011), el producto de Martín en la *Figura 28.*, refleja el desarrollo de su identidad y su interés por la afiliación a la comunidad en línea con la que compartió tiempo y espacios durante su experiencia de lectura. Por otro lado, manifiesta una actividad participativa a través de la remezcla que, a su vez, se asocia con una práctica de transliteracidad¹²¹, dado que el material que adapta y personaliza (la plantilla *Drakeposting*), se basa en la captura de una serie de imágenes de reacción tomadas de fotogramas de un video musical¹²². De tal forma, Martín se apropia de la información cultural contenida en el collage de imágenes sobre el que desarrolla su meme para manifestar ideas, valores, prácticas y condiciones particulares (Iloh, 20201, p. 4) que reafirman su identidad y sentido de pertenencia (“agencia”, de acuerdo con Iloh, p.5) , resultados de la experiencia de lectura participativa.

Otro aspecto para considerar de los productos creados por los estudiantes del CEAM Morelos, fue su efecto para generar *rapport* entre la comunidad y el investigador. Cuando Martín presentó sus memes, al día siguiente su compañera Antonia publicó también, como se observa en la *Figura 36.*:

¹²¹ Si bien está claro que, dado el formato de la novela transmedia utilizada en las experiencias, la práctica de transliteraciad estaría asegurada para quienes exploraron los distintos medios y formatos que la conformaban, en este caso el comentario se centra, particularmente, hacia los productos que generaron como resultado de su experiencia lectora.

¹²² Secuencia de imágenes del video musical del sencillo del 2015 “Hotline Bling”, interpretado por el cantante de hip hop canadiense, Drake. (Literally Media, 2021). Al 2023, el video de origen puede encontrarse aquí: <https://youtu.be/uxpDa-c-4Mc>

Figura 36.

Meme (*La decepción*, 2020), por Antonia (grupo 201)



Remezcla a partir de captura de pantalla de YouTube con meme *La decepción, la traición*. CC by-nc-sa, 2020 por Antonia

Vale destacar que, aunque se les solicitó que enviaran sus aportaciones en un espacio aparte en plataforma generado para tal fin, Martín y Antonia publicaron sus memes directamente sobre el tablero de publicaciones generales (visible a todos los integrantes del grupo). Además del entusiasmo, confirmado por el tono de sus participaciones con cámara abierta durante la videoconferencia en la sesión, su iniciativa espontánea reflejó no solo la voluntad de compartir abiertamente sus creaciones con la comunidad, sino la intención por promover la participación entre sus compañeros para “intercambiar ideas” (comentario de Antonia durante la sesión). Sin embargo, no se registraron aportaciones adicionales del resto de los participantes.

El mensaje que acompañó al meme de Antonia: “lo entege tarde pero lo quería hacer aun asi” (sic), en la *Figura 36*. fue relevante, porque manifestó motivación e interés

de ella por compartir su creación, independientemente de que el tiempo calendarizado para la actividad ya hubiera terminado.

Otro particular en el producto entregado por Antonia es su alusión a un momento específico en la novela transmedia. No solo se basó en un fotograma de la escena de otra película¹²³ con un mensaje de origen solo accesible para quienes la hubieran visto, sino que fusionó el sentido con su reacción a un descubrimiento que le sorprendió en la historia de la novela transmedia. De acuerdo con Iloh (2021, p. 3), Antonia incorporó al proceso de creación y remezcla en el meme un paso más, enriqueciéndolo como una unidad con contextos específicos discernibles para algunos y menos discernibles para otros. Así, el meme aumentó en complejidad, ofreciendo su sentido completo solo a quienes tuvieran conocimiento previo de la escena específica¹²⁴ a la que evocaba el fotograma base del meme y, además, que hubieran leído en la novela transmedia la parte de la historia a la que alude de “El abanico de Libra” en el capítulo 18, páginas 277-281 (Zorrilla, 2017).

Grupo focal

Durante la sesión de cierre, se trabajó a manera de grupo focal, procurando promover un ambiente de confianza para contar con información de retorno a fin de entender los motivos detrás de la baja participación en el Grupo 202. Las respuestas condujeron la atención hacia varios factores. Rómulo, por ejemplo, fue el primero en participar asumiendo que su falta de participación obedeció a una característica que considera personal:

¹²³ “¿Y dónde están las rubias”, película estadounidense dirigida por Keenen Ivory Wayans en 2004

¹²⁴ Al 2023, el momento referido de la película puede encontrarse aquí:
<https://www.youtube.com/watch?v=ke4uAZqbIGk>

... soy sincero, no me gusta para nada leer. No leí mucho porque, no me gusta nada leer... todavía no he encontrado un libro que me guste, que me interese, pero de todos los libros que me han dado, que me han dicho, ninguno me ha gustado, todos me aburren ... creo que solo he terminado como... cinco libros en mi vida ... O sea, sí puedo leer, de que puedo leer, pero ya después de un rato... (porque hay personas que se echan páginas y páginas en una hora o vario tiempo), pero yo no puedo leer así ... porque me aburro y no me entretiene nada ... [solo] jugar videojuegos, ver videos, hablar con amigos ... sí puedo leer como noticias o artículos pero un libro no. ... no es que me guste pero, sí lo puedo leer ... leer, no creo que sea desperdicio de tiempo. A mí no me gusta, pero no creo que sea desperdicio de tiempo.

Interpretando algunos elementos del testimonio de Rómulo, reconoce que la lectura tiene un valor y que no le representa desperdiciar el tiempo. En su caso personal, asume que su concentración le permite hacer lecturas breves (noticias y artículos) pero, por sus asociaciones con actividades que considera entretenidas (como: jugar videojuegos, ver videos y hablar con amigos), y al compararse con personas que “se echan páginas y páginas en una hora o vario tiempo”, aporta información para entender que:

- Los niveles de atención son variables.
- Se sabe que intentó iniciar la historia porque comentó: “no leí mucho...”.
- El tipo de atención sostenida que demandó la lectura de un libro de 319 páginas como “El abanico de Libra” resultó una propuesta demandante para sus hábitos.
- El esfuerzo que significaba el primer diseño de actividades en la experiencia, que requería leer cuatro capítulos (equivalentes a un promedio entre 48 y 64

páginas por semana), pudo ser un factor de frustración para Rómulo dado que la lectura era acumulativa. Si no lograba mantener su atención para completar los primeros capítulos, difícilmente podría mantenerse al día de las metas semanales, motivo suficiente para terminar abandonando la historia.

- Aunque reconoció su interés por formatos alternos al texto impreso, como el videojuego y los videos, no tuvo comentarios relacionados con los complementos en línea de la novela transmedia (que incluía audios, imágenes, textos cortos y videos), lo que hace suponer que no los consultó.
- Si no se dio un involucramiento de Rómulo con la historia era poco probable que intentara el acceso a los recursos en línea, dado que este dependía de haber hecho la lectura en el libro impreso primero, para poder detectar la palabra clave que permitía acceder a los contenidos en línea.

El caso de Rómulo permitió saber que, aunque los estudiantes podían estar familiarizados con prácticas de transalfabetización por el consumo de productos a través de distintos medios y en distintos formatos, esto no necesariamente facilitaría su aceptación de un concepto que partía de principios similares, pero que demandaba mayor concentración a la lectura de texto escrito.

Continuando con la sesión, entre quienes participaron se identificó que los hombres declaraban una menor capacidad de atención constante, requisito necesario desde el formato dominante y de entrada para poder descubrir la historia de la novela transmedia. Agustín, lo expresó así: “..algo que me pasa es que se me dificulta retener la información que leí, por ejemplo, leo un libro y el día del examen ya no me acuerdo de lo que leí...”

Entre los estudiantes con una opinión moderada, el testimonio de Amadeo consideró su falta de constancia en la lectura como una problemática compartida por la institución

(dado el momento elegido para realizar la experiencia) y el investigador (por la la manera en la que dosificó los capítulos por semana para las actividades):

yo si leí, leí unas 50 páginas más o menos y este... yo, la verdad, perdí el interés cuando vi que, o sea que por clase nos mandaban capítulos y que este, como nos lo pusieron en semana de exámenes es, o estaba un poquito difícil leer [...] yo creo que hubiera estado mejor, si nos hubieran puesto al corriente, por así decirlo, para ir a un buen ritmo, cada quien. Porque yo creo que ese perder interés no te deja ni avanzar, y te van asigne, y asigne y asigne capítulos [...] la verdad yo sí creo que ya fue porque íbamos en el capítulo cinco cuando terminaron los exámenes, entonces estaba difícil llegar a cierto punto en una o dos semanas.

Otro tema común identificado en el grupo, fue la complejidad que percibieron de la narración, para entender el inicio de la historia en el texto impreso y cómo llegaron los personajes ahí¹²⁵. Amadeo comentó que:

“[la parte que sí leí] estaba un poco confusa porque, habían muchas partes de que...¿cómo se llamaba la niña? Este... tenía que proteger, guardar, quitar y todo eso. Y estaba muy revuelto lo que yo leí. O sea me revolví.”

También participó Romina, una estudiante reconocida en el grupo por su dedicación en las actividades académicas, al punto que era referente para sus compañeras y compañeros. Si Romina no entendía algo, a decir de sus compañeras y compañeros era

¹²⁵ Vale recordar que “El abanico de Libra” (Zorrilla, 2017), era el segundo tomo de una historia iniciada en un libro previo al que los estudiantes no habían tenido acceso con anticipación y, aunque la institución contaba con ejemplares en su biblioteca, pocos fueron los que se acercaron para consultarlo. La autora procuró anticipar esta situación incluyendo en “El abanico de Libra” una breve introducción y recuento de la historia en el primer libro, así como en las sesiones introductorias de la experiencia. Los testimonios recabados hicieron pensar que estas opciones no fueron suficientes.

porque no era claro y eso significaría que resultaría más complejo para todos los demás. En su intervención, Romina expresó su experiencia así:

la leí tres veces y no le agarré el hilo ninguna vez. [...] se me hizo una lectura muy compleja [...] cuando pasa lo de Xaman [...] perdí como, todo el hilo porque, no entendí el cambio drástico [...] ¿Por qué el cambio tan drástico de tiempo?, ¿De dónde sale? [...] le dije a mi mamá: “[...] apóyame un poquito ¿no? a ver si las dos le entendemos” [...] estuvimos ahí analizando y, obviamente ella pus al ser más grande que yo por varios años le entendió pero me dijo: ‘Sí es una lectura muy compleja, o sea, como para ustedes’.

Algunos comentarios fueron directos al expresar que dejaron el libro porque no les atrapó la historia, situación que sí habían logrado las lecturas que les dejaron el año anterior. Otro tema que resultó era la dificultad para interactuar con los distintos componentes de la novela transmedia. Durante el diálogo, la autora del libro explicó a Romina si había revisado los contenidos en línea para entender mejor, Romina respondió que no. Mérida, otra participante, quiso justificarse explicando: “Yo no fui al diario, pero es que también, no les entendí cómo meterse al diario. Siento que tendría que ser un poco más específico, de cómo meterse porque, no entendí yo cómo meterme al diario.”

Durante espacios previos de consulta con la tutora de 2o de secundaria, el tema había surgido como comentario que recibía de los estudiantes. En cuanto se tuvo conocimiento de la situación, se desarrolló un video de orientación sobre cómo interactuar con los distintos componentes. El video se compartió dos semanas atrás de la sesión de cierre con la tutora y los docentes involucrados por correo. También se publicó en el tablero de avisos generales de *Teams*, pero no fue consultado.

Cuando se preguntó a Mérida si había consultado el video de apoyo, respondió que no. Esta actitud hizo suponer que, probablemente, la frustración por los problemas de comprensión inicial que presentaron, sumado al periodo de exámenes que generó retrasos en su ritmo de lectura, influyó en que restaran prioridad e interés a productos derivados posteriores.

La mayoría de los comentarios reflejados en los testimonios fueron considerados para el replanteamiento de las actividades y en los materiales de apoyo para brindar una mejor experiencia en la siguiente insititución.

7.7.2.2. Escuela Freinet de Cuernavaca

Mapa interactivo

Una alternativa que se descubrió explorando la interfaz de *Padlet* fue la posibilidad de señalar puntos específicos en un mapa terrestre. La señalización era solo el principio, porque las propiedades de *Padlet* le permitían incorporar al mapa, además de notas, productos en distintos formatos (incluyendo: imágenes, videos - convencionales o en 2D y en 360° -, enlaces a sitios externos -informativos e interactivos-). Estas características convirtieron el espacio en un [mapa interactivo colaborativo](#) donde los participantes podrían ir marcando los lugares que encontraran durante su exploración de la historia, aportando el capítulo o capítulos a los que representaba y algún elemento asociado que le representara como se muestra en la *Figura 37*.

Figura 37.

Mapa interactivo. Ejemplo de ubicaciones identificadas colaborativamente en la historia de “El abanico de Libra”.



Copyright de interfaz visual, 2022 por Padlet, con base en imágenes provistas por Google y la NASA. Registros de ubicaciones por estudiantes participantes de la Escuela Freinet de Cuernavaca. Anotaciones en la interfaz visual por el autor.

En los casos donde más de un equipo coincidió en un punto, se negoció para que, en lugar de duplicar la señalización, dejaran a quien indicó el lugar primero y complementarían los datos o recursos disponibles con los que pudieran aportar en el apartado de comentarios de la publicación inicial.

Galería de creadores/as

Con la experiencia adquirida, se configuró un espacio cuyo diseño y herramientas permitieron facilitar el alojamiento y distribución de productos elaborados por los estudiantes. La [Galería](#) logró albergar algunos productos desarrollados por los participantes como: [dibujos originales](#), memes, [videos](#) y audios, pero para contar con sus participaciones fue necesario el acompañamiento cercano. Para motivar la diversidad en sus

participaciones mientras reconocían el espacio, inicialmente se subieron algunos productos de andamiaje diseñados deliberadamente en distintos formatos como: [meme en imagen](#)¹²⁶, [meme en gif animado](#)¹²⁷, [remix en audio](#)¹²⁸, y [dibujos](#).

Poco después, los participantes comenzaron a incorporar sus ideas, de las cuales, se detallan un par de ejemplos destacados a continuación.

Mememes

Subido por Nicolás, el meme con estructura de cómic (denominado en adelante “meme-cómic” para precisar el estilo), se construye con base en la referencia visual de un videojuego en línea multijugador (en auge durante 2020 y 2021) llamado [Among us](#)¹²⁹. La remezcla entre narrativas de los textos multimodales del videojuego y de la novela transmedia, reflejaron su habilidad para detectar y asociar elementos narrativos comunes: el

¹²⁶ Presenta al Profesor Xavier, personaje del comic *X-men* de Marvel Comics con dificultades para su desplazamiento que le confieren a desplazarse en silla de ruedas, reconocido en su universo narrativo por sus poderes mentales telepáticos que, entre otras posibilidades, le permiten saber lo que los demás están pensando. En el meme se tomó una imagen donde aparece haciendo uso de su poder y, a manera de collage, se le agrega una copia de la portada de la novela transmedia “El abanico de Libra” en la mano. Los bloques de texto en el meme reflejan su duda sobre si, dadas sus características y los atributos de sus poderes, él mismo no sería un elegido del universo narrativo de la novela transmedia.

¹²⁷ El gif animado (formato de intercambio de gráficos) es fragmento de la serie animada del 2020 [Onyx Equinox](#), transmitida en streaming por la plataforma especializada en anime *Crunchy roll*. La premisa narrativa de la serie era una historia de ficción fantástica inspirada en la cosmovisión del México prehispánico. Se consideró para meme porque el momento representa un juego de pelota, que coincidía con un evento en la narrativa vivido por Xaman, protagonista principal de la novela transmedia.

¹²⁸ El *remix* (o remezcla) se editó en un teléfono móvil con la app [Remixlive](#) integrando *loops* de música electrónica con muestras (o *samples*) de audios. Las muestras se obtuvieron del audio con fragmentos de una vieja rutina cómica mexicana y de una grabación donde Sara, la protagonista de la novela transmedia, narra una entrada para su diario en línea (elemento complementario al libro impreso). El momento de la novela refería a un contexto distinto (años antes de la pandemia), pero cuyo distanciamiento físico por reposo obligatorio, coincidió con el escenario de los participantes ante el distanciamiento físico obligatorio por Covid-19, resignificando así su sentido y vigencia a través del *remix*.

¹²⁹ Su facilidad para ser jugado a distancia con varias personas en simultáneo promovía jornadas de participación entre amistades y desconocidos. La dinámica ubicaba los avatares de los jugadores (cada uno de distinto color) como tripulantes de una nave espacial donde realizaban distintas tareas cotidianas (minijuegos de destreza) que debían completar antes de que un impostor entre la tripulación los liquidara. El sistema designaba al azar y notificaba solo a quien desempeñaría el rol del impostor (información desconocida para el resto). Durante el juego, los tripulantes podían dar con pistas y convocar a reuniones para decidir quién entre ellos podría ser el impostor o defenderse de las acusaciones. Para ello, tenían un chat interno de texto donde podían deliberar y un sistema de votación. Quien después de deliberar, resultara votado por la mayoría sería expulsado de la nave al espacio (fuera o no el verdadero impostor) y quedaría fuera del juego.

engaño por parte de un personaje quien, al ser descubierto, fue “expulsado” (en la novela, simbólicamente al menos) del círculo de confianza de la comunidad.

Así, Nicolás recreó un “meme-cómic” que representaba un momento en el juego, donde todos los participantes se reunieron para deliberar un factor de riesgo, descubrieron algo entre los mismos personajes, y tomaron una acción como consecuencia. Nicolás manifestó su lectura creativa de la novela transmedia, sintetizando en el “meme-cómic” una trama importante de la historia entre la protagonista y un personaje insospechado que eventualmente fue descubierto, y utilizó la última viñeta para detallar la motivación del personaje “expulsado” por defraudar la confianza del grupo.

Figura 38.

Meme (Among us, 2021), por Nicolás



Remezcla a partir de plantilla *Sugerencia en sala de juntas Among us*. CC by-nc-sa, 2021 por Nicolás.

Retomando a Iloh (2021), este ejemplo muestra el cambio de un rol regularmente más pasivo que cumpliría un participante respondiendo preguntas relacionadas con la lectura, o haciendo un resumen, a uno más activo que le permite narrar sus pensamientos y experiencias a través de los memes. Alterar los contenidos motivó su creatividad reinterpretando con humor un pasaje planteado inicialmente como un tema serio y de conflicto en la historia de la novela. Además, en este caso particular, permitió identificar en la investigación contenidos relacionados con prácticas (como el juego colaborativo en línea) que, en aquellos momentos, no eran parte de las prácticas dentro de su educación formal, pero resultaban relevantes y actuales en la vida cotidiana del participante.

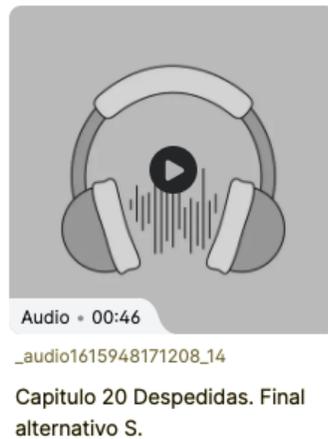
También resultó interesante encontrar que de las experiencias con distintas instituciones (CEAM Morelos y Freinet), dos participantes coincidieron en esa situación de la historia como un evento significativo para recrear (aunque, cada uno, desde una perspectiva distinta). En el caso del CEAM Morelos, el [meme de Antonia](#) se centró en la emoción de la protagonista al saberse engañada. Mientras, en el Freinet de Cuernavaca, Nicolás lo recreó desde una tercera persona que resume el suceso, el descubrimiento, la consecuencia y el incentivo principal que motivó al engaño.

Audio

Otro ejemplo es uno de los audios que describe el final alternativo para una de las dos historias paralelas. La de Sara y sus amigos (*Figura 37.*):

Figura 39.

Capítulo 20, Despedidas. Final alternativo Sara.



Crédito, 2021 por N. B. (para escuchar el audio puede dar clic en la imagen o [aquí](#))

Una de las actividades finales, consistió en alentar a los participantes que hubieran terminado la novela para trabajar su propia propuesta de final alternativo. Se destaca este producto, por la historia detrás de su desarrollo. El chico era un estudiante con necesidades educativas especiales y muy entusiasta a lo largo de toda la experiencia. El desafío que tenía que afrontar era que le interesaba compartir un producto diferente al texto escrito, pero su condición dificultaba su expresión oral. La alternativa que implementó fue redactar el texto de aquello que quería expresar y, utilizó una herramienta para convertir texto en audio. De esta manera, logró un par de productos (un final para cada una de las historias que transcurren paralelamente). El caso es relevante, porque ejemplifica claramente un producto representativo de la lectura participativa y la literacidad transmedia. Como expresión, su audio refleja la producción de una forma creativa; al integrarlo en el espacio de la galería llevó a la práctica la circulación como forma de cultura participativa; identificó los principios y normas establecidas para la historia y sus personajes aplicando su

capacidad para negociar el contexto. Como resultado, mantuvo el principio esencial de los personajes logrando un desenlace equilibrado pero con elementos propios aportados por él.

7.8. Adaptación es destino, aprendizaje y... ¿lectura transmedia?

Este capítulo dio cuenta de los desafíos, reacciones, reflexiones y motivaciones en busca de la mejor adaptación a las realidades de los estudiantes que participaron (cada uno a su manera y desde su propio espacio comunitario), en las experiencias que proponían prácticas de lectura participativa y transliteracidad.

Se comprobó con los referentes previos de investigaciones afines que, además de los contenidos utilizados, sea por creación, adaptación o reutilización (retomando a Lugo, 2016 y Zorrilla, 2019a, 2019b), el diseño de las actividades para generar experiencias transmedia favorables resulta esencial.

Uno de los aportes de interés resultantes de este capítulo fue como, ante la variedad de elementos involucrados, las necesidades de exploración, abordaje a la narrativa transmedia, y el acompañamiento del proceso, la experiencia motivó a desarrollar propuestas para caracterizar perfiles de docentes y mediadores interesados en abordar este tipo de experiencias educativas.

Ante el contraste de diversidad y ejemplos resultantes en ambas experiencias, se procuró dedicar reflexiones y análisis adicionales a productos específicos para aprovechar más aquello que los estudiantes participantes de cada institución aportaron desde su contexto y situaciones particulares.

A lo largo del capítulo se incluyeron enlaces a complementos con detalles adicionales y puntos de acceso a distintos contenidos, promoviendo que esta tesis posibilite en su propio desarrollo prácticas de lectura transmedia (Albarello, 2019). Esto permitió ofrecer miradas y trayectorias narrativas a mayor profundidad, sin que necesariamente

interfiriera en la lectura más convencional para aquellos lectores que sólo estuvieran interesados en los aspectos principales de los resultados.

Los resultados obtenidos y los análisis efectuados han permitido identificar lo complejo que los procesos de promoción de prácticas de lectura colaborativa, participativa y transliteracidad puede resultar, pero también el valor de emprender experiencias de este tipo para poder distinguir entre aquello que, desde la mirada académica puede considerarse como escenarios, condiciones y expectativas ideales, y las necesidades esenciales por parte de los estudiantes y actores participantes involucrados para poder trabajar desde una perspectiva realista y alcanzable.

Si bien algunos de los resultados obtenidos no coincidieron con las expectativas iniciales de donde partieron los primeros diseños, fueron estas evidencias las que permitieron trazar nuevos caminos más cercanos a la realidad de las muestras con las que se trabajaron y que, se espera, resulten un aporte para investigaciones basadas en experiencias educativas centradas en la promoción de la lectura participativa y la transliteracidad en contextos similares a los que se reportan en esta investigación.

El siguiente apartado se dedicará a describir dos temas que emergieron durante el periodo que abarcó el desarrollo de la investigación, y cuya relevancia implicaba un espacio dedicado especialmente a su tratamiento. El primero, relevante en la exploración de experiencias educativas que involucren la integración de los sitios y servicios en línea.

Identificar cómo, dadas las condiciones de demanda de servicios y herramientas en línea requeridos para la continuidad de los estudios dentro del ámbito escolar, terceros pueden disponer de los datos de los usuarios sin que estos últimos tengan claro qué tipo de información es manejada y con qué propósitos.

El segundo implica un ejercicio de prospectiva para considerar, cómo es que las prácticas de lectura participativa y transliteracidad pueden aportar alternativas de balance, ante los desafíos e incertidumbres que plantean algunas herramientas específicas, impulsadas desde las industrias de desarrollo tecnológico para su incorporación en el ámbito educativo.

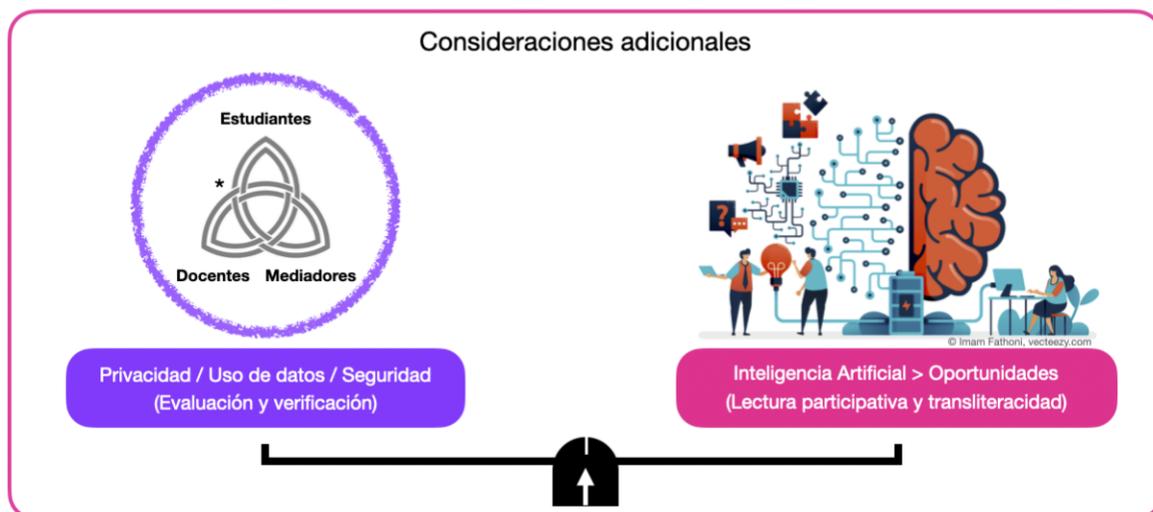
VIII. RESULTADOS (TERCERA PARTE: CONSIDERACIONES ADICIONALES EN PRIVACIDAD, SEGURIDAD, Y OPORTUNIDADES FRENTE AL IMPULSO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL)

La identificación de dos situaciones no consideradas inicialmente como parte de la investigación y la búsqueda de su balance, se reflejan en la siguiente figura representativa del capítulo. Cada extremo corresponde a uno de los dos temas que componen estas “consideraciones adicionales” y para cada caso, aplica una representación gráfica acompañada de texto destacando los elementos que les aportan relevancia y pertinencia para ser incluidos como un apartado independiente.

Figura 40.

Organizador gráfico de los contenidos del Capítulo VIII. Resultados (Tercera parte: Consideraciones adicionales en privacidad, seguridad, y oportunidades frente al impulso de la inteligencia artificial)

CAPÍTULO VIII. Resultados (Tercera parte: Consideraciones adicionales en privacidad, seguridad, y oportunidades frente al impulso de la inteligencia artificial)



Elaboración propia. CC by-nc-sa, 2023 por Enzo Hernández-Levi. Ícono de triqueta doble utilizado bajo licencia 0 de Creative Commons, dominio público sin necesidad de atribución. Imagen de inteligencia artificial © Imam Fathoni, vecteezy.com

8.1 Oportunidades que surgen

Es necesario reconocer que los temas que conforman este capítulo no habían sido contemplados al inicio de la investigación. Sin embargo, entre los aprendizajes obtenidos durante la implementación de las experiencias educativas y las transformaciones socioculturales en los últimos años, ha estado aprovechar las oportunidades que surgen ante circunstancias inesperadas. Para los fines que ocupan este capítulo, se trata de los fenómenos derivados de las adaptaciones y transformaciones en materia de herramientas y servicios en línea para su aprovechamiento con fines educativos.

Privacidad y seguridad

Al inicio del Capítulo II de esta investigación se hizo referencia a investigaciones internacionales que, entre las consecuencias logísticas por la pandemia de covid-19, documentaron el aceleramiento de ciertos procesos en políticas digitales, como la hibridación y virtualización de la enseñanza (Soletic & Kelley, 2022). Una implicación inmediata de ello, han sido las posibles asimetrías en cuestión de privacidad y uso de datos de los usuarios al depender de la “gratuidad” de servicios corporativos en línea que basan su funcionamiento en principios de rentabilidad por comercialización.

Por ello, este capítulo presenta, además del resultado de un ejercicio de toma de conciencia, una invitación para alentar en investigaciones futuras la pertinencia de transparentar implicaciones y compromisos (no siempre conscientes) que conlleva la incorporación de servicios y herramientas en línea para las instituciones educativas y sus usuarios. El ejercicio realizado en este capítulo concentra:

- Los resultados de la evaluación a los términos y condiciones de privacidad y uso de datos en las plataformas educativas, productos informáticos y servicios en línea utilizados durante las experiencias.

- Los resultados de la verificación de seguridad de los usuarios al navegar los sitios que resguardan complementos en línea desarrollados para la novela transmedia.

Entrenar con y para las máquinas

Por último, con el reciente repunte para legitimar herramientas en línea que aceleren procesos de entrenamiento fino del aprendizaje de máquinas, bajo la etiqueta de inteligencia artificial (IA), nuevas expectativas y temores sobre su posible impacto en el contexto educativo emergen, particularmente en lo que respecta a los potenciales efectos de inhibición en procesos de lectura y escritura creativa y consciente de los estudiantes . Por ello, se dedica también un breve espacio a identificar cómo es que las prácticas de lectura participativa y transliteracidad encuentran nuevas oportunidades para mostrar su pertinencia y relevancia en la articulación de actividades y estrategias que ayuden a mantener en balance el factor creativo humano.

8.2. Evaluación de privacidad y manejo de datos de los usuarios por parte de los proveedores de servicios en línea

Un aspecto relevante, pocas veces reportado en experiencias educativas acompañadas de recursos o servicios en línea, pero que cada día cobra más importancia, son los términos y condiciones establecidos por distintas empresas de servicios digitales para el uso de sus productos informáticos y servicios en línea.

Condiciones donde las empresas proveedoras han dispuesto de datos, información y productos generados por los usuarios para su posible análisis, distribución y comercialización con terceros sin que necesariamente los usuarios estén conscientes de ello, han sido reportadas por académicos (Buckingham, 2019; Cabañes & Benedetto, 2022;

Hoechsmann & Poyntz, 2012). En concreto, una nota de periódico en España¹³⁰ describió algunos casos en el país (Martín-Arroyo, 2020) y otra, difundida por una compañía de medios estadounidense que reportó un caso destacado de demanda contra Google en Nuevo México¹³¹, por la recopilación no informada de datos de estudiantes a través de sus herramientas fuera de la escuela (Morrison, 2020). El respeto a la privacidad de los datos y protección de la información personal de los usuarios también ha sido tema de consideración en documentos de planeación educativa en México y América Latina (SEP, 2020; Soletic & Kelley, 2022).

Tomando en cuenta tales antecedentes, y el contexto de esta investigación donde, a consecuencia del distanciamiento físico obligatorio, se impulsó significativamente el uso de productos informáticos y servicios en línea, se buscaron evaluaciones recientes (realizadas con no más de un año de diferencia entre experiencias) centradas en la revisión de términos y condiciones de privacidad y el uso de datos en las plataformas educativas utilizadas por cada institución (Common Sense Privacy Program¹³², s.f., 2020, 2021, 2022).

Adicionalmente, se utilizaron los *Privacy Essentials v1.4.6* (Esenciales de Privacidad v1.4.6) del navegador *DuckDuckGo*, para verificar la seguridad de navegación en los sitios independientes y externos a las plataformas (como los complementos en línea de la novela transmedia). Como parte de la investigación, se comparten a continuación los resultados obtenidos.

¹³⁰ Disponible al 2023 en <https://sociologiaenlaunfsc.wordpress.com/2020/05/02/millones-de-datos-de-alumnos-y-profesores-estan-expuestos-por-la-educacion-online-por-javier-martin-arroyo/>

¹³¹ Disponible al 2023 en <https://www.vox.com/recode/2020/2/21/21146998/google-new-mexico-children-privacy-school-chromebook-lawsuit>

¹³² Vale comentar que (a la fecha de cierre de la redacción de este trabajo en 2023), los reportes de privacidad han seguido actualizándose, mostrando diferencias. Sin embargo, los datos recabados se mantuvieron en el periodo indicado porque resultó el más cercano a los tiempos cuando se ocuparon los servicios durante el trabajo de campo.

8.2.1. Evaluación de plataformas educativas y tableros interactivos usados en las experiencias educativas

El *Common Sense Privacy Program* (Programa de Privacidad de Sentido Común, en español), es la iniciativa de una organización estadounidense sin fines de lucro que evalúa aplicaciones y servicios digitales populares, para facilitar la comprensión de términos y políticas relacionadas con programas y servicios en línea.

La evaluación de privacidad busca apoyar a padres de familia, tutores y docentes en la toma de decisiones informadas relacionada con los medios y tecnología que utilicen (aunque no limitado a) estudiantes desde preescolar hasta secundaria, en casa o en clases. Su distribución de calificaciones es la siguiente:

[Tabla 10](#)

Calificaciones y descriptores de privacidad del Common Sense Privacy Program

Calificación	Descriptor
 Acreditado	Cumplen con los requisitos mínimos establecidos por la organización en términos de transparencia y privacidad en sus políticas.
 Precaución	Presentan riesgos relativos al uso de datos para venta y mercadeo con terceros, generación de perfiles no asociados con propósitos educativos y/o utilización de los datos para orientar anuncios. Esta clasificación suele asignarse a cualquier aplicación o servicio que carezca de transparencia respecto al uso de datos, o por contener declaraciones explícitas de que el servicio utiliza los datos para orientar publicidad o generar perfiles.
 Reprobado	Los proveedores omiten presentar información mínima comprensible al usuario respecto al uso de sus datos y la protección que hacen de su privacidad

En los tres casos se recomienda que los interesados lean la evaluación completa de los productos o servicios como punto de partida para valorar la viabilidad de su implementación o su continuidad en el uso.

NOTA: Traducido, adaptado y desarrollado por el autor a partir de datos provistos en la sección que describe los criterios de valoración en el sitio de *Common Sense Privacy Program* (s.f.).

Los criterios para evaluar cada producto o servicio varían, pero considera necesaria la posibilidad de localizar dentro de la información proporcionada por los proveedores de programas y servicios en línea los siguientes elementos:

Tabla 11

Criterios, preguntas y consideraciones para la evaluación de privacidad del Common Sense Privacy Program

Criterio	Pregunta
Recolección de datos	<p><i>¿Qué datos recopila?</i> Debe limitar el tipo y cantidad de información personal de los usuarios sólo a aquella estrictamente necesaria para proveer la aplicación o servicio.</p>
Compartición de datos	<p><i>¿Qué datos comparte?</i> Debe proteger la información personal del usuario de ser compartida con compañías y anunciantes de terceros.</p>
Seguridad de los datos	<p><i>¿Cómo asegura los datos?</i> Debe explicar las medidas para proteger la integridad y confidencialidad de los datos de los usuarios.</p>
Derechos sobre los datos	<p><i>¿Qué derechos tengo sobre los datos?</i> Incluyen la posibilidad de revisar, acceder, modificar, borrar, y exportar su información y contenidos personales.</p>
Control individual	<p><i>¿Puedo controlar el uso de mis datos?</i> Debe posibilitar al usuario ejercer control sobre sus datos recolectados por las compañías y cómo son utilizados.</p>
Venta de datos	<p><i>¿Los datos se ponen en venta?</i> No debe compartir, rentar, o vender la información personal de los usuarios a terceros con fines de lucro.</p>
Protección de los datos	<p><i>¿Qué tan seguro es este producto o servicio?</i> Debe limitar la visibilidad de la información de un usuario y sus interacciones con otros para proteger su integridad física y emocional.</p>
Anuncios y rastreo	<p><i>¿Hay anuncios o rastreo?</i> Debe limitar el uso de información personal para cualquier mercadeo, publicidad dirigida, seguimiento o generación de perfiles por parte de terceros.</p>
Consentimiento parental	<p><i>¿Puedo otorgar consentimiento?</i> Para niños de 13 años o menos, requiere el consentimiento verificable de los padres o tutores antes de recopilar, utilizar o revelar la información personal del niño a una aplicación o servicio.</p>
Intencionalidad escolar	<p><i>¿Es un producto o servicio para la escuela?</i> Los datos recopilados de estudiantes o docentes deben atenerse a las obligaciones legales de privacidad y seguridad de información.</p>

NOTA: Traducido, adaptado y desarrollado por el autor a partir de datos provistos en la sección que describe los criterios de valoración en el sitio de *Common Sense Privacy Program* (s.f.).

De acuerdo con los criterios de evaluación y calificaciones anteriores, resultó que tanto *Microsoft Teams*, como *Padlet*, calificaron como “precaución” debido principalmente, a la falta de transparencia en algunos rubros respecto al uso que dan a los datos y a que, como parte de sus términos, declararon que sus servicios utilizan los datos para generar perfiles con la opción de transferir datos a terceros.

Google Classroom acreditó en lo general los criterios mínimos considerados en la evaluación del *Common Sense Privacy Program*. Aún así, proceder con precaución es pertinente ya que, si bien *Google Classroom* pareció mostrar mayor claridad en términos relacionados con seguridad y derechos sobre los datos, hay términos que demandan mayor claridad, como la información personal de los menores que la empresa debería borrar en caso de que los padres o tutores llegaran a revocar la autorización en cualquier momento.

Para conocer los criterios más a detalle de una o más de las evaluaciones realizadas en términos y condiciones de privacidad, puede escanear los códigos QR, o pulsar en los enlaces de los documentos correspondientes a continuación. Las tres evaluaciones fueron traducidas y adaptadas por el autor, a partir de ejercicios realizados por el *Common Sense Privacy Program* (Copyright de las versiones originales en inglés 2020, 2021, 2022 por *Common Sense Media*):



[Evaluación de privacidad](#)

[Google Classroom](#)



[Evaluación de privacidad](#)

[Padlet](#)



[Evaluación de privacidad](#)

[Microsoft Teams](#)

8.2.2. Privacidad al navegar complementos en línea de la novela transmedia

Dado que los complementos en línea de la novela transmedia son desarrollos relativamente recientes gestionados de manera independiente, con poco tráfico de visitantes y en español únicamente, no están bajo el radar del *Common Sense Privacy Program*. Por otro lado, si bien los sitios web del Diario de Sara, el Dúo digital y el Portal de la obra ofrecen recursos y servicios para los lectores de la novela, estos son de una sola vía. Es decir, los usuarios pueden interactuar con las interfaces para obtener acceso y visualizar o reproducir contenidos, pero no hay espacios aún que les permita a los usuarios generar o alojar contenidos en o desde los sitios.

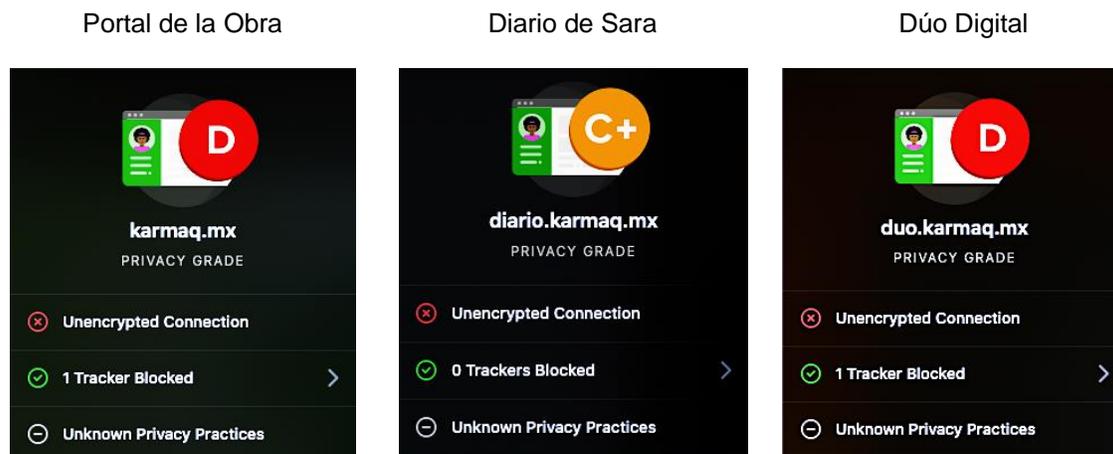
Sin embargo, esto no significa que los sitios queden libres de prácticas de recolección de datos de los usuarios (aún si esto sucediera sin el conocimiento de la creadora de la novela). Para poder evaluar su situación, se recurrió a las funciones *Privacy Essentials v1.4.6* (Esenciales de Privacidad v1.4.6) conformados por el *Privacy Dashboard* (Panel de Navegación de Privacidad) y la *Privacy Protection* (Protección de Privacidad) incluidos en la extensión del navegador *DuckDuckGo*. Este último, orientado al fomento de prácticas y proyectos paralelos centrados en la protección de la privacidad de los usuarios durante sus búsquedas en internet (Ravoof, 2021).

DuckDuckGo escanea cada sitio web por donde navega el usuario y, a través del *Privacy Dashboard*, le asigna una calificación de privacidad basada en letras, siendo la “A” la más segura y “D” (hasta donde se encontró en las búsquedas) la menos confiable.

Las calificaciones del *Privacy Dashboard* para el dominio www.karmaq.mx (sitio del Portal de la obra), y los subdominios: diario.karmaq.mx (sitio del Diario de Sara) y duo.karmaq.mx (stio del Dúo Digital) fueron:

Figura 41.

Capturas de pantalla de calificaciones de privacidad reportadas por panel de privacidad en la barra del motor de búsqueda.



Copyright 2022 por *DuckDuckGo*.

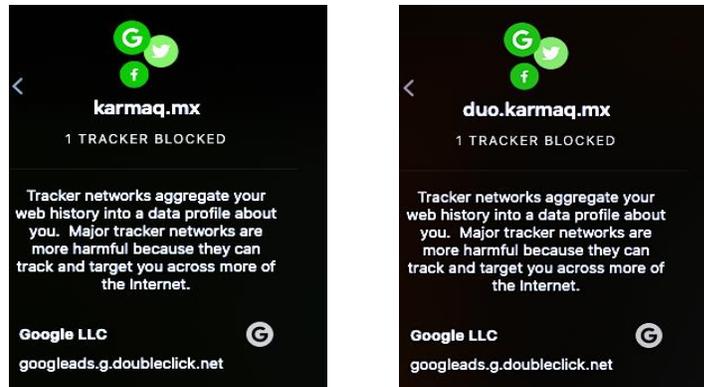
La condiciones iniciales que más afectaron en su calificación a los tres sitios fueron:

- Su falta de encriptación de datos (cualquier información que fluya a través de los sitios puede ser leído por terceros), revelado desde las direcciones que no inician con “https:” lo que impide garantizar que exista una comunicación segura entre el navegador de los usuarios y el servidor web.
- El desconocimiento de sus prácticas de privacidad.

En los casos del Portal de la obra y del sitio del Dúo digital, *DuckDuckGo* detectó y bloqueó un rastreador de Google denominado *doubleclick*:

Figura 42.

Capturas de pantalla del diagnóstico de protección de privacidad reportadas por el panel de privacidad en la barra del motor de búsqueda.



Copyright
DuckDuckGo.

2022 por

La función de *Privacy Protection* (Protección de Privacidad) en *DuckDuckGo*, advirtió sobre el riesgo de que las redes de rastreo no bloqueadas (en general y de Google en este caso) recolecten el historial web en un perfil de datos sobre el usuario, permitiéndoles rastrearlo y ubicarlo en más lugares de Internet.

De esta forma, se termina el reporte de los resultados de algunas evaluaciones realizadas a los principales sitios y servicios en línea utilizados durante las experiencias educativas. Se espera que el dedicar un espacio a revisar la transparencia en los términos y condiciones de privacidad que manejan los proveedores de dichos sitios y servicios, motive a su incorporación en futuras investigaciones vinculadas al uso de servicios en línea para promover mayor conciencia de la manera como los proveedores de supuestos servicios gratuitos, disponen de los datos de usuarios aún en el ámbito de la educación.

Cabe mencionar que las evaluaciones fueron de los principales espacios de trabajo con los participantes durante las experiencias. Por la extensión que esto implicaría, se dejó fuera de esta investigación la evaluación de sitios con servicios y herramientas adicionales

en línea que los participantes no declararon de manera explícita, pero que necesariamente utilizaron para generar sus productos como: memes, gifs, dibujos, videos, ilustraciones y conversión de texto a audio.

En futuros estudios, se considera de utilidad identificar y documentar servicios y herramientas en línea preferidas por los participantes al generar sus productos, procurando ejercicios de evaluación de los criterios de privacidad y uso de datos que estos sitios manejan, para fomentar prácticas de conciencia en el manejo de datos personales al trabajar en línea, dentro y fuera del aula.

8.3. La inteligencia artificial en la educación como oportunidad para el fomento de prácticas de lectura participativa y transliteracidad

En su descripción del contexto cercano a la tercera década del Siglo XXI en el que se han encontrado las culturas juveniles, Octubre (2019) planteó la necesidad de tomar conciencia de los cambios generados desde mundo de las máquinas, como la digitalización de las sociedades que ha ido alimentando una sociedad de cifras y cuantificación, moderadas por una dinámica computacional.

De acuerdo con Octubre, la lógica de esta dinámica procesa, agrega y representa información para analizar nuestros gustos y comportamientos. Gradualmente, estos análisis se han convertido en los nuevos marcos sociocognitivos y culturales de nuestras sociedades, midiendo, prediciendo y evaluando nuestras acciones, elecciones y gustos.

(p.73).

Como consecuencia directa, medir audiencias o popularidad se ha traducido en el otorgamiento de autoridad, reputación y predicción, transformando las representaciones de lo que somos en comunidades imaginadas muy distintas.

Octubre contrastó como, aunque al inicio internet habría sido considerado un ideal de libertad, con el advenimiento de las herramientas predictivas asociadas con principios de autoridad o reputación se fueron privilegiando contenidos similares, produciendo efectos de exclusión al punto que: “el futuro del internauta está predicho por el pasado de otros parecidos a él en ciertos aspectos” (p.76). La reacción de Octubre ante este descubrimiento fue manifestar el deber de cuestionar el conductismo radical de los algoritmos ante el riesgo de que el usuario y su capital cultural y social terminen siendo los únicos responsables de las propuestas que se les presenten. Lo anterior, representado en una triple paradoja que ilustra en los siguientes cuestionamientos:

¿seguimos siendo libres cuando un algoritmo nos ofrece algo que aún no hemos pensado, incluso si se parece a algo que ya hemos consumido?, ¿qué queda del colectivo cuando los individuos nunca son “devueltos” hacia algo deseable o un promedio, sino alentados hacia la singularidad de su perfil y su conformismo individual?, y ¿de qué singularidad estamos hablando si la información que alimenta las recomendaciones individuales se calcula mediante la suma de numerosos perfiles similares? (Octubre, 2019, p. 79)

Vistos estos antecedentes, se presenta un ejemplo concreto para reflexionar cómo las prácticas de lectura participativa y transliteracidad exploradas en esta investigación podrían aportar al equilibrio en investigaciones futuras desde un enfoque sociocultural.

El año 2022 cerró otorgando al público en general la posibilidad de explorar una versión de prueba de ChatGTP, denominación comercial de un “gran modelo de lenguaje” (LLM, por sus siglas en inglés) considerado dentro del rubro de inteligencia artificial¹³³

¹³³ Concepto por demás polémico (hasta el momento), ante las aclaraciones que algunos representantes de la academia (Mozorov, 2023; Srinivasan, 2023) plantean sobre la asimetría y limitado sentido de “inteligencia”

(IA). El modelo fue entrenado con un gran acervo de información disponible internet, para predecir secuencias de palabras probables que, en conjunto, conformaran la respuesta a una breve solicitud escrita por un usuario, y cuyos productos fueran capaces de emular de manera convincente la redacción hecha por un ser humano (Mills & Goodlad; 2023).

Si bien durante las exploraciones se encontró, tanto por el tipo de información con el que fue entrenado (con sesgos o, en algunos casos, datos poco fiables) como por su etapa de desarrollo, limitaciones de orden lógico en su desempeño (el modelo estadístico con el que operaba no equivalía al razonamiento lógico humano llevándole en ocasiones, por ejemplo, a incluir citas, información o referencias no verificables), algunos autores han reconocido que en un futuro no muy lejano se verá un perfeccionamiento significativo en la calidad y diversidad de sus emulaciones no solo por escrito, sino también en otros formatos de textos multimodales (Long & Magerko; 2020).

Las reacciones inmediatas ante las promesas y los desafíos derivados de la incorporación de la IA en el ámbito educativo fueron varias [desde las entusiastas (Herft, 2023), pasando por las reservadas, hasta las de prohibición], pero la experiencia en apropiaciones previas como la resistencia inicial, incorporación y eventual dependencia de internet para ciertas dinámicas educativas (como por ejemplo: intercambios comunicativos, el desarrollo colectivo y revisión de procesos productos a distancia), ha permitido la difusión de opiniones abiertas a la exploración de herramientas basadas en IA, para fomentar procesos de aprendizaje (D'Agostino, 2023).

y lo relativo de la palabra “artificial” en un contexto de programación, frente al contexto de los seres humanos.

Desde esa perspectiva, para mantener un equilibrio, distintos autores (D'Agostino, 2023; Hertf, 2023; Mills & Goodlad, 2023; Sánchez, 2023) han sugerido, de la mano con la incorporación de herramientas que operen con IA:

- Promover el trabajo colaborativo, tanto en el proceso de desarrollo, como en la posterior revisión por pares.
- Impulsar la diversificación de productos en los proyectos solicitados, de manera que no todo recaiga en actividades escritas y se adopten otros formatos como, por ejemplo: audio, imágenes fijas y en movimiento.
- Fomentar prácticas de remezcla y de exploración conjunta para generar nuevos contenidos

Los puntos anteriores, además de valorar el potencial creador, único todavía, desde el ser humano, refrendan la pertinencia y actualidad de las prácticas basadas en la lectura participativa y transliteracidad (centrales a lo largo de esta investigación, y visibles en apartados previos) para mantener un balance y proactividad ante herramientas que necesariamente modificarán los hábitos y procedimientos creativos, pero sin sustituir el valor de los insumos aportados desde la humanidad.

8.4. Somos únicos

En una era donde la IA imita cada vez mejor la forma como los humanos escribimos (y creamos), es importante que las actividades de interpretación de lo leído involucren rasgos que todavía nos hacen únicos, como la creatividad y la reflexión de quiénes somos (desde la perspectiva cultural, social y emocional). Las prácticas de lectura participativa y transliteracidad desde un enfoque sociocultural, abren espacios y oportunidades para generar estrategias de consumo y producción creativa con factor humano.

IX. CONCLUSIONES

9.1 Se hace camino al andar

Aprendizajes de la literatura: de la teoría a la práctica

De la importancia de la lectura como acto voluntario

Cómo se construye la historia de vida en cada persona determina sus preferencias (y aversiones). Pese a los discursos en documentos de políticas educativas y estrategias para el fomento a la lectura, en México persiste una visión utilitaria de la misma. Dejar de lado la reflexión respecto a los efectos, reacciones y ambientes que esta premisa desencadena, puede comprometer el desarrollo de cualquier exploración de práctica lectora.

Anticipar y establecer los gustos de lectura sin un ejercicio previo de consenso con la comunidad educativa participante, demandará al mediador habilidad creativa y de persuasión pero, sobre todo, tiempo. Si el tiempo de implementación disponible para la puesta en marcha de experiencias educativas es breve (menor a un ciclo escolar), y los espacios de práctica disponibles son discontinuos, el riesgo de dispersión y la falta de motivación aumentará.

En este sentido, las reflexiones de Argüelles (2006, 2008, 2014, 2017), cobran sentido y peso, para entender el respeto a las decisiones y preferencias de la lectura de los demás como un acto voluntario. Sin embargo, la realidad actual de en las instituciones educativas formales, dificulta un cambio de visión semejante. Por ello, en el apartado de recomendaciones, se incluye una [propuesta al respecto](#).

La participación como elemento transformador

En el tema de la participación (elemento central en la lectura participativa), haber encontrado literatura desde experiencias en Latinoamérica permitió diferenciar los enfoques y prioridades culturales con estudios de mayor difusión en países de habla inglesa y de

Europa que regularmente predominan e influyen en la ideología de trabajo y aproximación a los problemas.

Entre los principales hallazgos en la literatura de América Latina está el énfasis hacia un enfoque sociocultural que prioriza el desarrollo y seguimiento a iniciativas para favorecer mayores espacios de expresión, diálogo y práctica. Esto puede verse reflejado no sólo en sus aproximaciones teóricas, sino en casos documentados que motivan la acción con otros y una identificación con lo público como punto de partida para transformar algún aspecto o dimensión de la vida social hacia el bien común.

A lo largo de la investigación, el enfoque sociocultural fue un referente importante que influyó en el estilo de diseño y desarrollo de las experiencias educativas y en la reflexión de los procesos y resultados alcanzados en cada una.

Por otra parte, fue evidente que los procesos de aprendizaje en un contexto como el de lectura participativa requieren generar conciencia hacia la diversidad cultural, es decir, el interés por conocer las distintas manifestaciones sociales disponibles como productos culturales que pueden ser leídos, interpretados, reconstruidos y distribuidos desde distintos medios y formatos.

Si bien no todas las evidencias documentadas corresponden a las expectativas consideradas en la planeación, se identificaron prácticas de participación (reflejadas desde la teoría propuesta por Morduchowicz, 2021a) que emergieron por vías alternas. Por ejemplo, el diseño de las dinámicas en los grupos focales del CEAM Morelos propició oportunidades de diálogo constante y libre expresión. De esta forma, estudiantes sin evidencias previas de participación en ninguna de las actividades para la exploración de la lectura transmedia, manifestaron sus opiniones y comentarios (frustraciones, preferencias, desencantos y prioridades, entre otros) que, poco a poco, fueron motivando a más

estudiantes participantes del grupo a compartir sus testimonios. Esta práctica permitió así, evidenciar sus prácticas participativas como actores sociales y miembros activos de la comunidad de estudiantes a la que pertenecían.

La transliteracidad y sus efectos

Abrir la búsqueda de literatura a distintos países permitió descubrir trabajos relacionados con casos más cercanos a México y América Latina. Aunque no todos los casos han sido referidos en esta investigación, el cotejo de trabajos muestra que las experiencias educativas centradas en prácticas de transliteracidad comienzan a tener un ligero desplazamiento. De ser proyectos independientes (individuales o colectivos) desarrollados con materiales y herramientas de libre acceso exclusivamente, las instancias gubernamentales responsables de educación y cultura de sus respectivos países empiezan¹³⁴ a apostar por el desarrollo de proyectos transmedia de mayor envergadura.

La mayoría de las narrativas suelen tener como premisa historias de ficción, los enfoques disciplinares varían entre históricos (Solari, Ceibal, & UTEC, 2023), matemáticos (Soletic, Andreoli, & Gladkoff, 2021) y de conflictos sociales (Brovetto, & Lockhart, 2022; Gobierno Federal, 2010; Vértiz, 2022) y, en todos los casos, las experiencias promueven prácticas de transliteracidad. Los conceptos en distintos casos también hibridan sus contenidos distribuidos en línea con, visitas, actividades y prácticas presenciales, donde la comunidad escolar puede trasladarse, convivir y habitar distintos espacios de socialización. Esta característica favorece prácticas socioculturales y oportunidades de participación.

¹³⁴ A excepción del caso mexicano relatado en el Capítulo II. (Gobierno Federal, 2010) que anticipó prácticas de transliteracidad a través de su portal conmemorativo de las celebraciones del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución Mexicana.

Enseñanzas de las experiencias de aprendizaje

El diseño de experiencias educativas exploratorias es un recorrido que ofrece espacios de creación, reflexión, aprendizajes y colaboración comunitaria. El trayecto demanda al investigador atención a su entorno y disponibilidad para atender los llamados, sean más o menos explícitos, de quienes integran la comunidad en los espacios educativos donde se trabaja.

También resulta una práctica que da oportunidad para revisar, reflexionar y corregir ideas preconcebidas de los actores involucrados, sus prácticas y reacciones en ambientes y circunstancias determinadas o imprevistas. A lo largo del diseño y planeación pueden investigarse y suponerse escenarios favorables de trabajo, pero la presencia de factores y situaciones inesperadas demandarán creatividad y disposición para ofrecer alternativas y soluciones con los recursos y condiciones disponibles en ese momento.

Si bien los instrumentos de control y cuidados son una forma de procurar condiciones más favorables en los tiempos y espacios disponibles para concretar las experiencias educativas, es factible que los resultados obtenidos no empaten con los supuestos de trabajo. No alcanzar el total de objetivos planteados resulta, más que una adversidad, la ventana hacia oportunidades de práctica para la revisión, análisis y reflexión de procesos, confrontando la teoría y evidencias de experiencias afines en condiciones particulares, con aportes en escenarios socioculturales distintos.

Un aprendizaje importante fue asimilar que todo proceso de exploración puede manifestar diferencias e imprevistos entre lo planeado y lo alcanzado. La investigación se abordó a manera de iteraciones que implicaron rediseños y concepción de recursos no disponibles ni considerados al inicio, en función de los resultados que iban surgiendo. Se encontró que este tipo de práctica es una condición natural, además de la metodología de

trabajo contemplada desde el diseño basado en la investigación (Bakker, 2018), en iniciativas que proponen vías distintas o alternas a las acostumbradas.

Como ejemplo, en su epílogo, Cabañes & Rubio (2013) hablaban de “entender la experiencia como algo en constante construcción [...] una postura tácita que [...] permite mutar y replantearla [...] la táctica¹³⁵ de la resistencia, frente a la rigidez de la estrategia de quien ostenta el poder, supone una gran flexibilidad que permite cambios adecuados a los cambios de contexto, modificar y elaborar nuevos métodos constantemente.” (p. 155).

Parece que las actividades no necesariamente provocaron que leyeran más o mejor... pero que sí les permitieron disfrutar e involucrarse más en el proceso de lectura, siempre que no sintieran presión en el proceso de lectura y contaran con espacios para la expresión creativa (lectura creativa).

El desafío es concebir esos espacios para que constituyan devoluciones de lo leído de manera efectiva, es decir, que tanto docentes como pares puedan construir en común un entendimiento de lo leído a partir de esas creaciones y colaboraciones.

Dos experiencias, una misma participante

Haber contado con una participante que, coincidentemente, tuvo participación en ambas experiencias educativas por cambio de escuela brindó un testimonio, independiente al del investigador, con reflexiones comparando ambas propuestas. Los comentarios favorables a las actividades en la segunda implementación, aportan un referente complementario de mejoría en su experiencia educativa, relacionada con ciertos contenidos, materiales y actividades rediseñados o generados después de los aprendizajes y retroalimentaciones de la primera experiencia educativa.

¹³⁵ Concepto citado por las autoras como: “acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio” (Certeau citado por Cabañes & Rubio 2013, p. 154)

Durante la implementación se comprobó que la negociación para el desarrollo de un proyecto transversal con dos espacios de trabajo (el mapa interactivo y la galería) abiertos durante toda la implementación y la oportunidad de participar en equipo, incidió positivamente en la motivación (apoyo ante dificultades, dudas o desfases entre pares) siempre que el participante tuviera interés.

El apoyo técnico y logístico del personal en cada institución para explorar nuevos usos de las herramientas disponibles en las plataformas, facilitó opciones más personalizadas que atendieran distintos perfiles de los participantes.

Oportunidad a la educación inclusiva y adaptativa

Aunque no era un objetivo inicial, el diseño de la experiencia educativa obtuvo reconocimiento de una de las instituciones como propuesta de valor para la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales, motivando además, el involucramiento de una madre de familia en las prácticas de lectura participativa y transliteracidad. Para reflexionar el tratamiento de las desigualdades derivadas de las particularidades de los estudiantes, se identificó el trabajo de Arteaga & García (2008), centrado en la necesidad de atender la diversidad teniendo en cuenta las diferencias, la mediación educativa y la evaluación formativa a través de la formación de competencias docentes. Se considera que el proceso del diseño e implementación de la experiencia educativa en esta investigación resulta de utilidad para docentes e investigadores interesados en trabajar desde el enfoque de la educación adaptativa.

9.2 Limitaciones de la investigación

- Dado su carácter alternativo, el mejoramiento y apropiación de este tipo de prácticas en instituciones educativas formales dependen de la continuidad en su práctica. La falta de tiempo y espacios de los distintos actores para sesiones de

capacitación ante el escenario de emergencia por la pandemia de covid-19 impidió tal formación, factor que puede incidir en la continuidad de las prácticas de lectura participativa y transliteracidad basadas en la novela transmedia.

- Por su enfoque sociocultural, la implementación de las experiencias promueve el aprendizaje de manera transversal en términos curriculares (esto es, aprovecha para involucrar a varias asignaturas a que experimenten la narrativa transmedia desde distintas visiones). La falta de vinculación y/o trabajo coordinado entre los docentes o mediadores de distintas asignaturas involucradas durante su implementación y seguimiento puede reducir el sentido y significado como experiencia de integración curricular.
- Los perfiles deseables propuestos en las figuras de docentes y mediadores demandan una serie de características asociadas con la iniciativa, la motivación propia, la gestión autónoma y habilidades sociales por parte de quienes se interesen en explorar este tipo de prácticas. Las condiciones propias de cada individuo y los espacios donde se desarrollen pueden incidir en las posibilidades de concretarlo.
- Los espacios reducidos de tiempo y la distribución irregular entre sesiones para este tipo de experiencias educativas con los estudiantes, pueden resultar uno de los principales obstáculos en su implementación efectiva.
- Las instituciones participantes fueron de carácter privado. Ello aportó certidumbre a la disponibilidad y acceso de ciertas condiciones e infraestructura común para los participantes. Exploraciones de este tipo en instituciones de educación pública podría significar mayor diversidad en acceso, uso, apropiación y gestión de servicios e infraestructura. Esto no necesariamente

tiene que resultar en una limitante, pero sí implica tener presentes tales factores para la adecuación de las experiencias educativas en función de sus necesidades y posibilidades específicas.

9.3 Recomendaciones para investigaciones futuras

- Como se comentó en el epígrafe anterior, las iniciativas de carácter exploratorio en experiencias educativas requieren contar con (o estar dispuestos a buscar y abrir) espacios de práctica que permitan su continuidad y desarrollo. En este sentido, se recomienda, desde su concepción, considerar un plan a mediano plazo con una propuesta de capacitación docente y administrativa. Visto desde el enfoque participativo y sociocultural, el trabajo en redes con equipos multidisciplinares interesados en principios y exploraciones afines, puede ampliar las posibilidades para obtener espacios y oportunidades que favorezcan el impacto del esfuerzo dedicado al seguimiento y mejora de las iniciativas.
- México cuenta con aportes de investigación teórica y práctica asociada al aprovechamiento del ecosistema transmedia en distintos ámbitos que conviene seguir explorando y difundiendo. A lo largo de esta investigación se trabajó con herramientas desarrolladas por Lugo (2016) y Zorrilla (2016) desde un enfoque aplicado a la educación, como parte del análisis en la descripción de los distintos productos generados durante las experiencias educativas por el mediador y los estudiantes participantes. Proponer nuevas investigaciones considerando estas herramientas desde el inicio, aportaría a la comprensión y aprovechamiento del potencial didáctico de los productos seleccionados o producidos para promover experiencias educativas transmedia. Adicionalmente, su incorporación sistemática

ofrece oportunidades para desarrollar modelos de diseño orientados a nuevas prácticas de transliteracidad.

- La investigación de prácticas de lectura participativa y transliteracidad con jóvenes en proceso de formación, invita a reflexionar sobre vías para ampliar su divulgación. La línea de la transliteracidad sugiere entonces, contemplar desde el inicio de la planeación formatos, canales, medios y plataformas para su distribución y divulgación “popular” (de manera paralela a las publicaciones y foros especializados para su necesaria divulgación académica), en la medida que se va desarrollando, con contenidos y explicaciones accesibles al público en general. A lo largo de la investigación se encontraron distintos casos de docentes (individuales o en colectivo), que hicieron de sus proyectos participativos o de transliteracidad, espacios de acceso abierto (en línea) documentando materiales, estrategias y registros para compartir sus hallazgos de forma colectiva. Los productos y plataformas no tienen por qué ser sofisticados, siempre que logren comunicar sus mensajes de manera efectiva. Naturalmente, la disponibilidad abierta de materiales y contenidos dependerá del tipo de fuentes que financien la investigación y el carácter de los contenidos abordados. Si los contenidos involucran a terceros, es necesario contemplar la negociación de consentimientos informados y respetar los principios de privacidad acordados.
- Reconociendo que en el actual sistema educativo la práctica lectora no se concibe como un acto de carácter voluntario para los estudiantes durante su proceso de formación, ante condiciones limitadas de tiempo e irregularidad en las secuencias, la experiencia sugiere: 1. Hacer lo posible por generar consenso a partir de las preferencias e intereses temáticos de la comunidad donde se realizará la experiencia,

acordando cuáles funcionarían mejor para detonar el interés inicial de la mayoría y

2. Considerar una estrategia flexible en extensiones y formatos de lectura. En esta investigación se trabajó a partir de una elaborada novela transmedia compuesta por ejemplares impresos resultado de una redacción y diseño editorial profesional, y espacios complementarios en línea con contenidos multimedia diseñados por un equipo de profesionales. Sin embargo, no todos los emprendimientos de lectura participativa y transliteracidad requieren ser así. Algunos ejemplos y sugerencias para explorar pueden encontrarse en la [propuesta alternativa para lectura participativa y mini kit de herramientas y recursos para prácticas transmedia](#), desarrollados por el autor de esta investigación a partir los aprendizajes derivados de las experiencias educativas. ([Regresar a conclusiones](#))

- Trabajar en ambientes abiertos a la recepción activa y la producción de diversidad de textos, formatos y plataformas en diversas modalidades demandará, en inicio al menos, tiempo considerable para planear, identificar, seleccionar y diseñar la ruta asociativa entre la diversidad de materiales disponibles y cuáles requerirían ser producidos (dado el potencial de personalización para cada experiencia). La descripción de algunos trabajos y estrategias para la selección y diseño de productos transmedia, puede consultarse en el trabajo de Hernández-Levi (2018)¹³⁶
- Al investigador interesado en desarrollar un proyecto que implique la interacción con servicios y herramientas en internet, se le sugiere valorarlos desde la propuesta de diseño y, de ser posible, comentarlo con la institución y autoridades responsables, como parte del consentimiento informado. El Programa de Privacidad

¹³⁶ Disponible al 2019 en <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/616>

de Sentido Común (*Common Sense Privacy Program*¹³⁷), y herramientas como los Esenciales de Privacidad de DuckDuckGo (*DuckDuckGo Privacy Essentials*) referidos en la investigación, son dos recursos útiles (y claros) centrados en la privacidad y seguridad de navegación para usuarios de internet. Su relevancia radica en: 1. transparentar los términos y condiciones de uso en sitios, plataformas, aplicaciones y herramientas en línea, con un lenguaje accesible al usuario no especializado en términos legales, y 2. ofrecer recursos de protección al rastreo de datos de terceros.

- La IA llega con enfoques a favor y en contra. Cada vez es más amplia la gama de herramientas que aprovechan sus principios de remezcla y generación para atraer a las personas a interactuar e, indirectamente, seguir entrenando a las máquinas en su tarea de emular a los humanos tanto como sea posible. En esta investigación se considera un trayecto de oportunidad para acentuar los aportes de enfoques educativos basados en prácticas de lectura participativa y transliteracidad, como un motor, creativo y creador a favor de la humanidad. Se sugiere entonces, como una línea actual de investigación para seguir alimentando la investigación educativa y, a la vez, ayudar a mantener el balance entre el usuario y la máquina.

¹³⁷ Disponibles al 2023 en <https://privacy.commonsense.org/> El sitio tiene apartados disponibles en español, como los relacionados con sus criterios de evaluación. Sin embargo, la mayoría de los productos reseñados están solo en inglés. Para contar con versiones cercanas al español, se pueden utilizar servicios gratuitos (al 2023) de traducción en línea como: Google translate (<https://translate.google.com/>) o Deepl (<https://www.deepl.com/es/translator>).

REFERENCIAS

- Albarello, F. (2019). *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* [Kindle]. Ampersand.
- Alonso, E., & Murgia, V. A. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa*, 1(53), 99-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/4030/403064166009/html/>
- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: Posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Anderson, T. & Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254088681_Design-Based_Research
- Aparici, R., Covi, D., Gabelas, J. A., García, A., Gutiérrez, A., Huergo, J., Kaplún, M., De Oliveira, I., Orozco, G., Osuna, S., Prieto, D., Quiroz, M. T., Scolari, C., & Valderrama, C. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0.* [Kindle]. Gedisa.
- Aparici, R., & Marín, D. G. (2018). De la cultura de la participación a la conquista de la influencia. En R. Aparici & D. G. Marín (Eds.), *Comunicar y educar en el mundo que viene* (2a ed., pp. 147-158). Gedisa.
- Argüelles, J. D. (2006). Su majestad la comprensión lectora: el dogma del racionalismo oscurantista en el tema de la lectura. En *Ustedes que leen: Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura* (pp. 145-165). Océano. [Kindle]

- Argüelles, J. D. (2008). *Antimanual para lectores y promotores del libro y la lectura: La utopía y el imperativo de leer*. Oceano. [Kindle]
- Argüelles, J. D. (2014). *Escribir y leer con los niños, los adolescentes y los jóvenes: breve antimanual para padres, maestros y demás adultos*. Oceano.
- Argüelles, J. D. (2017). *¿Qué leen los que no leen?: El poder inmaterial de la lectura, la tradición literaria y el placer de leer*. Oceano.
- Armero, A., Cabañes, E., Jaimen, N., Ocampo, Q., & Torres, M. (2018). *El aprendizaje en juego: Tecnoludismo para el pensamiento crítico*. Sello ArsGames.
- ArsGames. (2018). *ProyecTIC: contenidos para el profesorado* [PDF] (2a ed.).
- Arteaga, B., & García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27594969_La_formacion_de_competencias_docentes_para_incorporar_estrategias_adaptativas_en_el_aula
- Bakker, A. (2018). *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. [Kindle]. Taylor and Francis.
- Billups, F. D. (2020). *Qualitative data collection tools: Design, development, and applications*. SAGE Publications.
- Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce, C., & Taylor, T. L. (2012). *Ethnography and virtual worlds: A handbook of method*. Princeton University Press.
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture* [Kindle]. Polity Press

- Buckingham, D. (2011). Foreword. En M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and new literacies* [Kindle] (pp. IX-XI). Taylor & Francis.
- Buckingham, D. (2013). Is there a digital generation? En D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations: Children, young people, and new media* (pp. 1-14). Routledge.
- Buckingham, D. (2018, octubre 3). Taking charge: media regulation, digital democracy and education. *David Buckingham*. <https://davidbuckingham.net/2018/10/03/taking-charge-media-regulation-digital-democracy-and-education/>
- Buckingham, D. (2019). *The media education manifesto*. Polity Press. [Kindle]
- Buckingham, D. (2020). David Buckingham: Media education should not only deal with the digital world, but demand something different. Interview by Comunicação & educação. *Comunicação & educação*, 25(2), 127-1. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2021/03/interview-communicacao-educacao.pdf>
- Buckingham, D. (2021). *Media education in the digital age: An interview with David Buckingham*. David Buckingham. <https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2021/06/sociologia-della-comunicazione-2021.pdf>
- Brovetto, C., & Lockhart, G. (2022). Proyecto transmedia “El misterio de Cabo Frío”: Un juego, un libro y una radionovela de Ceibal con Guillermo Lockhart [Episodio de podcast de audio]. En *Disrupción, Tecnología e Innovación*. Recuperado del sitio de Perspectiva Online.

- <https://enperspectiva.uy/home/proyecto-transmedia-el-misterio-de-cabo-frio-un-juego-un-libro-y-una-radionovela-de-guillermo-lockhart/>
- Cabañes, E. (2018, marzo 7). El anonimato digital genera reacciones dañinas y machistas. Entrevista por M. J. Serra. *El País*, s.p.
https://elpais.com/tecnologia/2018/03/07/actualidad/1520421281_703566.html
- Cabañes, E., & Rubio, M. (2013). *Gamestar(t): Pedagogías libres en la intersección entre el arte, la tecnología y los videojuegos*. Sello ArsGames.
- Cabañes, E., & Benedetto, J. (2022, febrero 24). Niñxs: otras tecnologías, otros mundos posibles [Episodio de podcast de audio]. En T. Aedo (Presentadora) *Prototipos para navegar T2*. Cultura UNAM. Recuperado de
<https://cultura.unam.mx/podcast/prototipos-para-navegar-t2-1-ninxs-otras-tecnologias-otros-mundos-posibles/>
- Cabrera, R., Jenkins, H., Kelley, W. & Pitts-Wiley, R. (2011). *Teachers' strategy guide: reading in a participatory culture*. Recuperado del sitio web *Project New Media Literacies* en
<http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/Introduction.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Clinton, K., McWilliams, J., Pitts-Wiley, R., & Reilly, E. (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. J. Jenkins & W. Y. Keylley (Eds.). Teachers College.
- Common Sense Privacy Program. (s.f.). *Privacy ratings*. Recuperado mayo 8, 2022, de <https://privacy.commonsense.org/resource/privacy-ratings>

- Common Sense Privacy Program. (2020, diciembre 15). *Privacy Evaluation for Google Classroom*. Recuperado mayo 8, 2022, de <https://privacy.commonsense.org/evaluation/Google-Classroom>
- Common Sense Privacy Program. (2022, abril 1). *Privacy Evaluation for Microsoft Teams*. Recuperado mayo 8, 2022, de <https://privacy.commonsense.org/evaluation/Microsoft-Teams>
- Common Sense Privacy Program. (2021, abril 7). *Privacy Evaluation for Microsoft Teams*. Recuperado mayo 8, 2022, de <https://privacy.commonsense.org/evaluation/padlet>
- CORDIS. (2020). *Tendencias científicas: dejar de lado el distanciamiento social; es hora del distanciamiento físico*. Recuperado de <https://cordis.europa.eu/article/id/415848-trending-science-move-over-social-distancing-it-s-time-for-physical-distancing/es>
- Crovi, D. (2020). *La apropiación cultural: una transformación de las prácticas culturales*. Tintable.
- Costanza-Chock, S. (2013). Transmedia mobilization in the Popular Association of the Oaxacan Peoples, Los Angeles. En Bart Cammaerts, Alice Mattoni & Patrick Mccurdy (Eds.). *Mediation and Protest Movements*, 97-114. Intellect.
- D'Agostino, S. (2023, enero 12). ChatGPT advice academics can use now. Recuperado de <https://www.insidehighered.com/news/2023/01/12/academic-experts-offer-advice-chatgpt>
- DGPPyEE. (2021). *Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*. Recuperado del sitio de la Dirección General de Planeación, Programación y estadística Educativa. Recuperado de <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

- Dughera, L., & Alfredo, F. R. (2021). Saberes digitales en tiempos de incertidumbre. En R. Aparici & J. Martínez (Coords.), *El algoritmo de la incertidumbre* [Kindle] (pp. 73-88). Gedisa.
- Ferrarelli, M. (2015). La textualidad des-bordada: Transmedia y educación en la cultura digital. *Lenguas Vivas*, (11), 8–18. Recuperado de <https://vdocuments.mx/la-textualidad-desbordada-transmedia-y-educacion-ferrarelli.html>
- Fleming, L. (2013). Expanding learning opportunities with transmedia practices: Inanimate Alice as an exemplar. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043444.pdf>
- Frau-Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and Information literacy. *Medijske Studije*, 3(6), 14–27. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6064>
- Freinet, C. (2016). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gabelas, J. A. (2011). Escenarios virtuales, cultura juvenil y educomunicación 2.0. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* [Kindle] (pp. 230-250). Gedisa.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 3(5), 109-128. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx/descargables/115_culturas_hibridas.pdf

- García Canclini, N. (2003). Antropología y Estudios Culturales: una agenda de fin de siglo. En J. M. Valenzuela (Ed.), *Los Estudios Culturales en México* (pp. 34-55). Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2014). Nuevos modelos creativos desarrollados por los jóvenes. En *Observatorio Cultural* (19), pp. 4-12. Recuperado del sitio web del CERCLES en <https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E140046.pdf#page=4>
- García Canclini, N., Greeley, R. A., & Reguillo, R. (2018). Los jóvenes: formas alternativas de actuar políticamente. En R. A. Greeley (Ed.), *La interculturalidad y sus imaginarios: Conversaciones con Nestor Garcia Canclini* (pp. 299-327). Barcelona, Gedisa.
- Gitelman, L. (2006). *Always already new: Media, history, and the data of culture*. The MIT Press.
- Gobierno Federal. (2010, julio 29). *México 2010*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20100729212340/http://www.bicentenario.gob.mx/>
- González-Martínez J. (2022). Transmedia learning: an opportunity for digital inclusive education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, X, 2, 229245. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22592/036492.pdf?sequence=1>
- Grandío-Pérez, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En Peinado, F. (Ed.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de alumnos en Comunicación* (77), 35-40. Recuperado de <http://www.cuadernosartesanos.org/2015/cac77.pdf#page=35>
- Haddon, L., Cino, D., Doyle, M. A., Livingstone, S., Mascheroni, G., & Stoilova, M. (2020). *Children's and young people's digital skills: a systematic evidence review*.

KU Leuven, Leuven: ySKILLS. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/345763696_Children's_and_young_people's_digital_skills_a_systematic_evidence_review

Herft, A. (2023). *A teachers prompt guide to Chat GPT aligned with what works best*.

Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/15qAxnUzOwAPwHzoaKBJd8FAgiOZYcIxq/view>

Hernández-Levi, E. R. (2018). *Lo transmedia: De la narrativa a la literacidad, un concepto en transformación* [tesis de maestría]. UAEM. Disponible en

<http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/616>

Hernández-Levi, E. R., & Zorrilla, M. L. (en prensa). Lo transmedia, un concepto en transformación. En Y. Alzate, M. Orozco, & M. L. Zorrilla (Comps.), *Innovaciones transmedia en la educación: Miradas desde Colombia y México* (pp. 14-36).

Universidad Católica de Manizales.

Hoechsmann, M., & García-Marín, D. (2018). Educación mediática: falsa novedad y futuro incierto. En R. Aparici & D. G. Marín (Eds.), *Comunicar y educar en el mundo que viene* (2a ed., pp. 72-82). Gedisa.

Hoechsmann, M. & Poyntz, S. R. (2012). *Media Literacies: A critical introduction*. Wiley-Blackwell.

Hornidge, A. K. (2011). 'Knowledge Society' as academic concept and stage of development - A conceptual and historical review. En T. Menkhoff, Y. W. Chay, H. Evers, & E. F. Pang (Eds.), *Beyond the knowledge trap: Developing Asia's knowledge-based economies* (pp. 87-128). Recuperado de

https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRN_ID1861024_code1501035.pdf?abstractid=1861024&mirid=1&type=2

- Hovious, A. (2018). Toward a socio-contextual understanding of transliteracy. *Reference Services Review*, 46(2), 178-188. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/RSR-02-2018-0016>
- IFT, & INEGI. (2023, junio 19). Encuesta nacional sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares (ENDUTIH) 2022. Recuperado de <https://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift>
- Iloh, C. (2021). Do it for the culture: The case for memes in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-10. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/16094069211025896>
- INEGI. (2021). *Cuantificando la clase media en México 2010-2020* [diapositivas en PDF]. (p. 53). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/cmedia/doc/cm_desarrollo.pdf
- Ipri, T. (2010). Introducing transliteracy: What does it mean to academic libraries? *College & Research Libraries News*, 71(10), 532-567. Recuperado de <https://doi.org/10.5860/crln.71.10.8455>
- Jagoda, P., Bennett, I., & Sparrow, A. (2022). *Transmedia Stories: Narrative Methods for Public Health and Social Justice*. Recuperado de <https://transmediastories.supdigital.org/ts/custom-contents>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*: New York University Press.
- Jenkins, H. (2011). Motives for reading: Fan culture, pop culture, and collaborative reading practices. En R. Cabrera, H. Jenkins, W. Kelley, & R. Pitts-Wiley. *Expert voices*,

- supplemental materials*. Recuperado del sitio web *Project New Media Literacies* en http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/ExpertVoices_Revised.pdf
- Jenkins, H. (2013). *Textual poachers, television fans and participatory culture, updated twentieth anniversary edition*. Routledge.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Recuperado de https://www.macfound.org/media/article_pdfs/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF
- Jenkins, H. & Kelley, W. (2011). Unit: Motives for reading. En *Teachers' strategy guide: reading in a participatory culture*. Recuperado de http://www.newmedialiteracies.org/wp-content/uploads/pdfs/revised_motives1108.pdf
- Jenkins, H., Kelley, W., Clinton, K., McWilliams, J., Pitts-Wiley, R., & Reilly, E. (Eds.). (2013). *Reading in a participatory culture: Remixing Moby-Dick in the English classroom*. Teachers College, Columbia University.
- Jenkins, H., Ito, M. & boyd, d. (2016). *Participatory culture in a networked era*. Polity Press.
- Kalman, J. (2021). Las tecnologías digitales en la escuela: Antes y después de la pandemia de Covid-19. *Revista. Teias*, 22(67), 382-398.
<https://doi.org/10.12957/teias.2021.62799>
- Knobel, M., & Kalman, J. (2018). *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. [Kindle]. Ediciones SM.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2007). *A new Literacies sampler*. Peter Lang.

- Kužel, A. J. (1999). Sampling in qualitative inquiry. En B. F. Crabtree & W. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (2a ed., p. 39). SAGE Publications.
- Lankshear, C. (2018). Prólogo. En M. Knobel, & J. Kalman. *Aprendizaje docente y nuevas prácticas de lenguaje: Posibilidades de formación en el giro digital*. [Kindle]. Ediciones SM.
- Lee, A., Lau, J., Carbo, T., & Gendina, N. (2013). Conceptual relationship of information literacy and information literacy in knowledge societies. *World Summit on the Information Society (WSIS)*. Recuperado del sitio web de la UNESCO: http://www.observatorioabaco.es/biblioteca/docs/371_UNESCO_INFORMATION_LITERACY_2013.pdf
- Lemus, M. C. (2017). *La comunicación alternativa en la era digital: procesos, prácticas y actores en el contexto de los jóvenes mexicanos* (Disertación doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México). Recuperada de https://www.academia.edu/35339169/La_comunicaci%C3%B3n_alternativa_en_la_era_digital._Procesos_pr%C3%A1cticas_y_actores_en_el_contexto_de_los_j%C3%B3venes_mexicanos
- Liquète, V. (2012). Can one speak of an “information transliteracy”? . 1–7. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Liquete_text.pdf
- Literally Media (2021). *Know your meme*. Recuperado de <https://knowyourmeme.com/>
- Liu, A. (2006, septiembre 26). Transliterations project (research in the technological, social, and cultural practices of online reading) [bitácora electrónica]. *Alan Liu*. Recuperado de <http://liu.english.ucsb.edu/transliterations-research-in-the-technological-social-and-cultural-practices-of-online-reading/>

- López-Pérez, M. V., & Bobadilla-Pérez, M. (2023). Alfabetización multimodal y plurialfabetización en Educación Primaria a través de la narrativa transmediática El niño, el topo, el zorro y el caballo, de Charlie Mackesy. *Texto Livre*, 16, e41879. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41879>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *CHI'20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 1-16. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3313831.3376727>
- Long, G. A. (2007). *Transmedia Storytelling Business, Aesthetics and Production at the Jim Henson Company* [Master's Thesis, Massachusetts Institute of Technology]. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/39152>
- Lugo, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* (Disertación doctoral, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/396131>
- Martín-Arroyo, J. (2020, abril 29). Millones de datos de alumnos y profesores están expuestos por la educación 'online'. *El País*. Recuperado de <https://sociologiaenlaunjfsc.wordpress.com/2020/05/02/millones-de-datos-de-alumnos-y-profesores-estan-expuestos-por-la-educacion-online-por-javier-martin-arroyo/>
- Martín-Barbero, J. (2017). *Jóvenes entre el palimpsesto y el hipertexto* [Kindle]. C. Feixa & M. Figueras-Maz (Comp.). Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Martínez, R. (2022). *Teach. Tell. Transform: A transmedia storytelling approach within the education in the mexican context* (Tesis de maestría, Politecnico di Milano, Milán, Italia). Recuperado de

https://www.politesi.polimi.it/bitstream/10589/196099/1/Thesis_RenataMartinez.pdf

- Martos, E., & Martos, A. (2012). Lecturas fantásticas y transliteracidad. *Revista Profissão Docente*, 12(26), 71-98. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2733/Lecturas%20fantásticas%20y%20Transliteracidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MIT. (s.f.). About MIT Comparative Media Studies/Writing. Recuperado del sitio de *Comparative Media Studies/Writing* en <https://cmsw.mit.edu/about/>
- Medina, A. (2020). *Literacidad transmedia: una propuesta transversal al currículo* (Disertación doctoral, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Morelos, México). Recuperado de <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/1277>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Mills, A., & Goodlad, L. M. (2023, enero 17). Adapting college writing for the age of large language models such as ChatGPT: Some next steps for educators [Publicación en Blog]. Recuperado de <https://criticalai.org/2023/01/17/critical-ai-adapting-college-writing-for-the-age-of-large-language-models-such-as-chatgpt-some-next-steps-for-educators/>
- Molas-Castells, N., & Rodríguez-Illera, J. (2017). La narrativa transmedia: la Carta Ancestral en educación secundaria. *Razón y Palabra*, 21(3_98), 221-233. Recuperado de <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1054>

- Morduchowicz, R. (2008). Introducción. Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad. En, R. Morduchowicz (Coord.). *Los jóvenes y las pantallas: nuevas formas de sociabilidad*. Gedisa.
- Morduchowicz, R. (2021a). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. [Kindle]. Fondo de Cultura Económica.
- Morduchowicz, R. (2021b). *Los chicos y las pantallas: Las respuestas que todos buscamos*. [Kindle]. Fondo de Cultura Económica.
- Morrison, S. (2020, febrero 21). Google's education tech has a privacy problem. *Vox*. Recuperado de <https://www.vox.com/recode/2020/2/21/21146998/google-new-mexico-children-privacy-school-chromebook-lawsuit>
- Mozorov, E. (2023, marzo 30). The problem with artificial intelligence? It's neither artificial nor intelligent. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/commentisfree/2023/mar/30/artificial-intelligence-chatgpt-human-mind>
- Munaro, A. C., & Vieira, A. M. D. P. (2016). Use of Transmedia Storytelling for Teaching Teenagers. *Creative Education*, 7(7), 1007-1017. Recuperado de https://file.scirp.org/pdf/CE_2016052515125102.pdf
- Muñoz-Alonso, G. (2017, julio 5). *El tono de la tesis doctoral: El yo, el nosotros y el se en un trabajo de investigación*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-135809/13%20el-tono-de-la-tesis-doctoral.pdf>
- Nelson, C., Treichler, P. A., & Grossberg, L. (1992). Cultural studies: An introduction. En L. Grossberg, C. Nelson, & P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). Routledge.

- OECD (2019), *Under Pressure: The Squeezed Middle Class*. (p. 47). OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/689afed1-en>
- Octobre, S. (2019). *¿Quién teme a las culturas juveniles?: Las culturas juveniles en la era digital*. Océano travesía.
- Padilla, M. R., Racioppe, B., & Porta, P. (2017). El análisis de las prácticas en internet, prácticas políticas y lúdico-creativas en México y Argentina. En D. Arce, C. Guiller, & B. Racioppe (Eds.), *Hilos de Ariadna en la red, brújulas de sentido para abordar lo tecnológico* (pp. 64-94). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58979/Documento_completo.pdf?sequence=3#page=65
- Pina, J., Mazur, R., Ellis, G., Rudnitsky, A., McGinnis-Cavanaugh, B., Ellis, S., Huff, I., & Ford, C. (2023). Adapting a narrative curriculum to a remote format in the context of socially distanced middle school education resulting from covid-19. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 12(2). <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1343>
- Prensky, M. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin Press.
- Quiroz, M. T. (2010). Educar en otros tiempos, el valor de la comunicación. En R. Aparici (coord.), *Educomunicación: Más allá del 2.0* [Kindle] (pp. 209-229). Edisa.
- Ravoof, S. (2021, diciembre 15). *Revisión de DuckDuckGo: El motor de búsqueda centrado en la privacidad*. Kinsta. <https://kinsta.com/es/blog/duckduckgo-privacidad/#problemas-de-privacidad-de-duckduckgo>
- Reilly, E., Ritesh, M. & Jenkins, H. (2013). *Flows of reading, engaging with texts*. Disponible en el sitio web de Scalar <http://scalar.usc.edu/anvc/flowsofreading/index>

- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción: ¿Cómo educar en pandemia?* [documento de trabajo]. Universidad de San Andrés. Recuperado de https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf
- Sánchez, M. (2023, febrero 23). *ChatGPT ¿Debemos preocuparnos (o no) por el uso de la Inteligencia Artificial en educación?* [Video]. Recuperado de <https://youtube.com/live/m0EyaBqUCGE?si=EnSIkaIECMiOmarE&t=1583>
- Scolari, C.A. et al. (2018a). Teacher's kit. *Transmedia literacy*. Recuperado de <http://transmedialiteracy.upf.edu/>
- Scolari, C.A. et al. (2018b). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom = Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245?locale-attribute=es>
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica. Recuperado de https://www.planysprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Estrategia Nacional de Lectura. En *Líneas Estratégicas del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa* (pp. 26-51). Recuperado de <https://web.archive.org/web/20220728160431/https://www.planysprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/PFCE/ii.pdf>

SEP. (2020). *Agenda Digital Educativa*. Recuperado de

https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf

SEP (2022a). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*.

Recuperado de

<https://drive.google.com/file/d/1isZZFU3bv0LYPzb60vr1az1Ug9Urrz6s/view>

SEP (2022b). *Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6* [Material en proceso de construcción]. Recuperado de

https://drive.google.com/file/d/1mg42iW6_ZT93sHJmJrvbUnvHK6wLReWj/view

Siapera, E. (2017). *Understanding New Media* (2nd ed.). SAGE Publications.

Solari, A., Ceibal, & UTEC (2023). *1930 el viaje: Novela educativa transmedia*.

Recuperado de

https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/pdf/1930_anasolari_ceibal.pdf

Soletic, A., Andreoli, S. y Gladkoff, L. (2021). *36 Coronas: una historia de enigmas, amores y venganza. Perspectivas y fundamentos de la creación de una experiencia transmedia para el desarrollo del pensamiento matemático*. Centro de

Innovación en Tecnología y Pedagogía. Recuperado de

http://citep.rec.uba.ar/wp-content/uploads/2021/09/SPon_36-Coronas.-Perspectivas-y-fundamentos-de-la-creación.pdf

Soletic, A., & Kelley, V. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina:*

Tendencias emergentes y perspectivas del futuro. Recuperado del sitio de IPE

UNESCO, UNICEF: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381837>

Srinivasan, R. (2023, Marzo 31). How much of a threat is Artificial intelligence? [Video].

En Al Jazeera English, *Inside story*.

https://www.youtube.com/watch?v=0rXLI4Xt_WI&t=2s

Stornaiuolo, A., Smith, A., & Phillips, N. C. (2017). Developing a transliteracies

framework for a connected world. *Journal of Literacy Research*, 49(1), 68-91.

<https://doi.org/10.1177/1086296X16683419>

Sukovic, S. (2014). iTell: Transliteracy and digital storytelling. *Australian Academic &*

Research Libraries, 45(3), 205-229. Recuperado de

<http://dx.doi.org/10.1080/00048623.2014.951114>

Sukovic, S. (2017). *Transliteracy in complex information environments*. (pp. 79-117).

Waltham, MA: Elsevier.

Thomas, M. (Ed.). (2011). *Deconstructing digital natives: Young people, technology, and*

the new literacies. New York ; Londres: Routledge.

Thomas, S., Joseph, C., Laccetti, J., Mason, B., Mills, S., Perril, S., & Pullinger, K. (2007).

Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). Recuperado de

<http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908>

Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of*

information. Londres: Lawrence Erlbaum.

UNESCO. (2003). *Background paper: from the information societies to knowledge*

societies. Recuperado del sitio web de la UNESCO:

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis_geneva_prep_background_paper.pdf

UNESCO. (2005). Education for all, literacy for life. Recuperado del sitio web UNESDOC

Biblioteca Digital: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639>

UNESCO. (2013). Media and information literacy: Policy and strategy guidelines.

Recuperado del sitio web de la UNESCO:

<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-policy-and-strategy-guidelines/>

UNESCO. (2023). *Currículo de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>

UNAM, & IISUE. (2016). El modelo educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles*, 38(154). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/132/13248313012/html/index.html>

UNAM. (2012). Plan Educativo Nacional. Recuperado de http://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_07/Text/07_03a.html#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica%20est%C3%A1%20integrada,nivel%20primaria%20tiene%20seis%20grados

Vértiz, C. (2022, Diciembre 18). "Qué tanto es tantito", comedia pionera de ficción transmedia. *Proceso*, (2407). Recuperado de <https://www.proceso.com.mx/reportajes/2022/12/25/que-tanto-es-tantito-comedia-pionera-de-ficcion-transmedia-299214.html>

Villegas, J. D. (2021). Distanciamiento físico saludable y no distanciamiento social. *Revista cubana de pediatría*, 93(2), 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/ped/v93n2/1561-3119-ped-93-02-e1448.pdf>

- Walwema, J. (2018). Transliteracies in intercultural professional communication. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 61(3), 330-345.
<https://doi.org/10.1109/TPC.2018.2834758>
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171>
- Wikipedia. (2022, agosto 6). Triquetra — Wikipedia. Recuperado en julio 22, 2023, de <https://fr.wikipedia.org/wiki/Triquetra>
- Zorrilla, M. L. (2016). Transmedia intertextualities in educational media resources: The case of BBC schools in the United Kingdom. *New media & society*, 18(11), 2629-2648. <https://doi.org/10.1177/1461444815590140>
- Zorrilla, M.L. (2017). *El abanico de libra: una novela transmedia*. México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Zorrilla, M.L. (2019a). Ficción transmedia para adolescentes: el libro como puerta de entrada a un universo narrativo. En Fenoglio Limón, I., Herrasti y Cordero, L. y Cruz García, Z.L. (Coords.). *Enfoques sobre literatura infantil y juvenil* (pp. 139-155). México: Bonilla Artigas Editores.
- Zorrilla, M. L. (2019b). Recursos y prácticas transmedia en el ámbito educativo. En M. I. Villa, D. Montoya, & M. Vázquez (Eds.), *Transmedia earth conference: Medios, narrativas y audiencias en contextos de convergencia* (pp. 27-40). EAFIT. https://www.researchgate.net/publication/341841123_Recursos_y_practicas_transmedia_en_el_ambito_educativo
- Zorrilla, M.L. (2021). *La diadema de Virgo: Una novela transmedia*. Mexico: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Zorrilla Abascal, M. L., Cruz, C. J., & Hernández, I. (2016). Leer, compartir y reflexionar una novela transmedia en un círculo de lectura enriquecido. En *XVI Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico 2016*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/305181319 Leer compartir y reflexionar una novela transmedia en un circulo de lectura enriquecido](https://www.researchgate.net/publication/305181319_Leer_compartir_y_reflexionar_una_novela_transmedia_en_un_circulo_de_lectura_enriquecido)

ANEXOS

Aviso de exención de responsabilidad

Esta tesis contiene enlaces a sitios externos y a contenidos adicionales, dependientes de servicios y espacios de almacenamiento (inicialmente ofertados como “gratuitos”) proporcionados y gestionados por terceros, quienes indican que, a su decisión, pueden cambiar los términos y condiciones de operación. Durante el desarrollo y a la fecha de publicación (julio de 2023), el autor de esta investigación se ocupó de la validación y vigencia de los sitios web, pero no tiene control directo sobre los contenidos de los sitios web enlazados, ni de los cambios que puedan producirse en los contenidos propiedad de terceros, o en la continuidad de servicios de almacenamiento de estos sitios.

Usando el servicio "Privacy Essentials" (Esenciales de Privacidad) de *DuckDuckGo* el autor verificó que, para el acceso a los contenidos adicionales desarrollados en la investigación y almacenados en Google Drive, la conexión estuviera cifrada y no se reportaran solicitudes de rastreo de los usuarios al consultar la información. Sin embargo, dadas las eventuales actualizaciones de los proveedores de servicios, tales condiciones podrían cambiar.

Por ello, es responsabilidad del lector-explorador tomar sus propias decisiones en lo que se refiere al acceso a información contenida en los sitios web vinculados. De igual forma, se informa al lector-explorador la eventual posibilidad de que el acceso a los contenidos adicionales en esta investigación cambie si las actualizaciones en las condiciones de servicios de almacenamiento "gratuito" del proveedor externo así lo establecieran.

Listado de anexos digitales derivados de la investigación

[Aviso preliminar](#)

A continuación se presenta un listado de los elementos que conforman el directorio de contenidos generados a lo largo de la investigación; la mayoría, tendrán enlaces al repositorio principal que los alberga. Los que no cuenten con dicha opción serán porque entre sus contenidos pudiera haber información que comprometiera el anonimato acordado con los participantes¹³⁸. Como alternativa, donde sea posible, se procurará ofrecer enlaces a imágenes de fragmentos ilustrativos editados para dar idea de los contenidos sin mostrar nombres.

[Experiencia CEAM Morelos \(octubre-diciembre 2020\)](#)

01. Comunicaciones con docentes previo a sesiones CEAM Morelos¹³⁹

- 01 Español
- 02 Historia
- 03 Educación Socioemocional y Formación Cívica y Ética

02. Diario de campo en CEAM Morelos¹⁴⁰

- [Cronología de gestión e implementación de la experiencia educativa](#)

03. Documentos, protocolo, ética y acceso CEAM Morelos

- Oficios UAEM-CEAM Morelos

¹³⁸ Los registros en video de entrevistas y sesiones quedan fuera de los materiales puestos a disposición en este apartado por el mismo principio de acuerdo con los participantes.

¹³⁹ Mensajes enviados por correo electrónico a los docentes de las asignaturas participantes en la primera experiencia educativa. Los mensajes se enviaban previo a las sesiones e incluían antecedentes de lo ocurrido en sesiones previas (cuando aplicaba), y los temas a considerar en la sesión de la semana. Las comunicaciones se hicieron vía correo electrónico.

¹⁴⁰ Registro cronológico de acciones y procesos a lo largo de la primera experiencia educativa.

- 01 Consentimiento institucional y acuses de donativos de libros a CEAM Morelos
- 02 Formatos de oficios CEAM Morelos
- 03 Propuesta de calendario de trabajo CEAM Morelos
- [Presentación del proyecto a autoridades del CEAM Morelos](#)

04. Guías y recursos CEAM Morelos

- Guías por sesión para mediadores
 - Guías en versiones editables
 - Guías para publicar en *Microsoft Teams*
 - [Guía sesión 0 Versión 1.0](#)
 - [Guía sesión 1 Versión 1.0](#)
 - [Guía sesión 2 Versión 1.0](#)
 - [Guía sesión 3 Versión 1.0](#)
 - [Guía sesión 4 Versión 1.0](#)
 - [Guía sesión 5 Versión 1.0](#)
- Materiales por sesiones CEAM Morelos
 - 01 Presentaciones por sesión CEAM Morelos
 - Presentaciones editables CEAM Morelos
 - Presentaciones para subir a *Microsoft Teams*
 - 1S Presentaciones subidas a *Microsoft Teams*
 - [201 Sesión 1, actividades para sesión 2](#)
 - [Sesión 1, prácticas fan](#)
 - 2S Presentaciones subidas a *Microsoft Teams*

- [201 Sesión 2, culturas, actividades, negociación \(sesión y actividades\)](#)
 - 3S Presentaciones subidas a *Microsoft Teams*
 - [Sesión 3, conflicto y perspectiva \(sesión y actividades\)](#)
 - 4S Tema, sesión y actividades subidas a *Microsoft Teams*
 - [Sesión 4, apropiación y remezcla \(sesión y actividades\)](#)
 - 5S Tema, sesión y actividades subidas a *Microsoft Teams*
 - [Sesión 5, autoría y propiedad \(sesión y actividades\)](#)
- 02 Recursos para mediadores CEAM Morelos
 - Versiones editables (recursos mediadores) CEAM Morelos
 - [Versiones subidas a *Microsoft Teams* \(recursos mediadores\) CEAM Morelos](#)
- 03 Recursos para estudiantes CEAM Morelos
 - Versiones editables (recursos estudiantes) CEAM Morelos
 - [Versiones subidas a *Microsoft Teams* \(recursos estudiantes\) CEAM Morelos](#)
- 04 Marcadores por equipos sesiones CEAM Morelos
 - [Marcadores totales 201](#)
 - [Marcadores totales 202](#)
- [Guía de orientación de “El abanico de Libra”](#)

05. Instrumentos CEAM Morelos

- [Interfaz cuestionario exploratorio Microsoft Forms](#)
- [Formato cuestionario exploratorio CEAM Morelos](#)
- [Formato guía entrevistas docentes](#)

06. Muestras de la novela transmedia para CEAM Morelos

- [01 Libro físico “El abanico de Libra” \(Introducción, índice, Capítulos 1-3\)](#)
- [02 Enlaces a sitios en línea de la novela transmedia](#)

07. Material de andamiaje CEAM Morelos

- Audio CEAM Morelos
 - [Ejemplo remix BroSa CEAM Morelos](#)
- Memes CEAM Morelos
 - [Meme Among us Abanico de Libra](#)
 - [Meme Final Abanico de Libra \(Are you going to sleep?¹⁴¹\)](#)
 - [Meme Lectura participativa \(*Portrait de l'artiste sous les traits d'un moqueur*¹⁴²\)](#)
 - [Meme Rambo ¿Cómo vamos?¹⁴³](#)
- Videos CEAM Morelos
 - Video presentación cuestionario exploratorio CEAM Morelos
 - [Ficha y guión video Presentación cuestionario CEAM Morelos](#)
 - [Video Presentación cuestionario CEAM Morelos](#)

¹⁴¹ “Are you going to sleep” es un webcómic hecho por Hanna Hillam en 2017, que se volvió reutilizable en 2018.

¹⁴² “Portrait de l'artiste sous les traits d'un moqueur” (alrededor de 1793) es un autorretrato del artista francés Joseph Ducreux. En el Siglo XXI, dio origen a una serie de plantillas reutilizables.

¹⁴³ Crédito de la imagen fuente, Nu Image | Millennium Films - © 2008. Derechos reservados.

- Video tutorial novela transmedia CEAM Morelos
 - [Ficha y guión video Tutorial novela transmedia](#)
 - [Video Tutorial novela transmedia](#)

08. Mensajes, tareas y actividades para *Microsoft Teams* en CEAM Morelos¹⁴⁴

- Mensajes generales en tablero de publicaciones CEAM Morelos
 - [Integración de equipos 201 CEAM Morelos \(26/10/20\)](#)
 - [Aviso complementos en línea CEAM Morelos \(27/10/20\)](#)
 - [Llamado aportaciones CEAM Morelos \(29/10/20\)](#)
 - [Hay un monstruo CEAM Morelos \(06/11/20\)](#)
 - [Recordatorio viernes CEAM Morelos \(06/11/20\)](#)
 - [Lectura ¿Cómo va? CEAM Morelos \(12/11/20\)](#)
 - [Novela transmedia ¿Qué es? CEAM Morelos \(18/11/20\)](#)
 - [Recordatorio último día de entrega CEAM Morelos \(19/11/20\)](#)
 - [Recordatorio últimos capítulos novela transmedia CEAM Morelos \(24/11/20\)](#)
 - [Memes de estudiante A en reacción al final del libro CEAM Morelos \(26/11/20\)](#)
 - [Memes de estudiante B en reacción al final del libro CEAM Morelos \(27/11/20\)](#)

¹⁴⁴ Considerando que la implementación se realizó en una plataforma con licencia exclusiva para personal de la institución, se copiaron los principales contenidos redactados durante la implementación. Esto permite contrastar las diferentes formas que los contenidos tienen que ir tomando en función del perfil de los participantes a quienes va dirigido. El presente apartado incorpora:

* El registro de mensajes redactados a y comentarios recibidos de estudiantes participantes en la sección de "Publicaciones" de *Microsoft Teams* a lo largo de la implementación.

* La redacción de tareas y actividades desarrollada específicamente para la comunicación con estudiantes participantes en la experiencia educativa. Si bien requería tomar los principios de las guías y materiales por sesiones, el lenguaje debía adaptarse o seleccionarse pensando en los estudiantes.

- [Aviso sesión de cierre CEAM Morelos \(30/11/20\)](#)
- Atención a reportes de estudiantes
 - [Atención a error de acceso CEAM Morelos \(19/10/20\)](#)
 - [Seguimiento a problema de ingreso a videoconferencia CEAM Morelos \(19/10/20\)](#)
 - [Opciones ante problemas de conectividad CEAM Morelos \(19/11/20\)](#)
 - [Problema de acceso resuelto CEAM Morelos \(27/11/20\)](#)
- Tareas por sesiones CEAM Morelos
 - Semana 0 mapas de identidad
 - [Semana 0 Tarea mapas de identidad CEAM Morelos \(19/10/20\)](#)
 - [Sesión 0 Mapa de identidades “leer-hacer” CEAM Morelos](#)
 - Semana 1 Tarea + wiki CEAM Morelos
 - [Semana 1 Tarea libro y contenidos en línea CEAM Morelos \(19/10/20\)](#)
 - [Semana 1 Tarea wiki CEAM Morelos \(19/10/20\)](#)
 - Semana 2 Tarea + actividad CEAM Morelos
 - [Actividad alianzas Tajín 201, Tulum 201 CEAM Morelos \(26/10/20\)](#)
 - [Semana 2 capítulos novela y contenidos en línea CEAM Morelos \(26/10/20\)](#)
 - [Actividad alianza Tajín CEAM Morelos \(02/11/20\)](#)
 - [Actividad alianza Tulum CEAM Morelos \(02/11/20\)](#)
 - Semana 3 Tarea + actividad CEAM Morelos
 - [Semana 3 Actividad conflicto y perspectivas por equipos CEAM Morelos \(03/11/20\)](#)

- [Semana 3 Tarea capítulos novela y contenidos en línea CEAM Morelos \(09/11/20\)](#)
- Semana 4 Tarea + actividad CEAM Morelos
 - [Semana 4 Actividad la historia contada desde otra perspectiva CEAM Morelos \(10/11/20\)](#)
 - [Sesión 04 Actividad por equipos \(apropiación y remezcla\) CEAM Morelos \(10/11/20\)](#)
 - [Semana 4 Tarea capítulos novela y contenidos en línea CEAM Morelos \(10/11/20\)](#)
- Semana 5 Tarea + actividad CEAM Morelos
 - [Semana 5 Actividad de apropiación y remezcla \(combiando ideas y aspiraciones\) CEAM Morelos \(20/11/20\)](#)
 - [Semana 5 Actividad de final alternativo \(creado por estudiantes\) CEAM Morelos \(20/11/20\)](#)
 - [Semana 5 Tarea capítulos novela y contenidos en línea CEAM Morelos \(10/11/20\)](#)
 - Relación de tareas entregadas

09. Productos de estudiantes del CEAM Morelos

- [Memes en imágenes de estudiantes del CEAM Morelos](#)

10. Relación de estudiantes del CEAM Morelos

- Estudiantes en grupos ciclo 2020-2021

11. Reporte de cuestionario exploratorio CEAM Morelos

- [Resultados del cuestionario exploratorio CEAM Morelos](#)

12. Evaluación de privacidad de *Microsoft Teams*

- [Evaluación de privacidad *Microsoft Teams* | *Common Sense*](#)

Iteración Freinet de Cuernavaca (febrero-marzo 2021)

01. Documentos protocolo ética y acceso Freinet de Cuernavaca

- Oficios UAEM-Freinet de Cuernavaca
 - 01 Consentimiento institucional y acuses de donativos de libros a Freinet de Cuernavaca
 - 02 Formato de consentimiento informado a padres y tutores
- [Presentación del proyecto](#)
- Propuesta de calendario de trabajo

02. Guías y recursos Freinet de Cuernavaca

- 01 Presentaciones por sesión Freinet de Cuernavaca
 - [Sesión 05 Tema y actividades](#)
- 02 Recursos para mediadores Freinet de Cuernavaca
 - Versiones editables (Recursos mediadores) Freinet de Cuernavaca
 - [Versiones subidas a *Google Classroom* \(Recursos mediadores\) Freinet de Cuernavaca](#)
- 03 Recursos para estudiantes Freinet de Cuernavaca
 - Versiones editables (Recursos estudiantes) Freinet de Cuernavaca
 - [Versiones subidas a *Google Classroom* \(Recursos estudiantes\) Freinet de Cuernavaca](#)
- [Guía de orientación de “El abanico de Libra”](#)

03. Instrumentos Freinet de Cuernavaca

- **Interfaces visuales cuestionarios (muestras)**
 - [00 Cuestionario exploratorio Google Freinet de Cuernavaca](#)
 - [01 Cuestionario 2 Fans Google Freinet de Cuernavaca](#)
 - [02 Cuestionario 3 Recursos 1 Google Freinet de Cuernavaca](#)
 - [03 Cuestionario 4 Recursos 2 Google Freinet de Cuernavaca](#)
 - [04 Cuestionario 5 Novela TM Google Freinet de Cuernavaca](#)
- [01 Cuestionario exploratorio Freinet de Cuernavaca](#)
- [02 Cuestionario perfil fan de estudiantes Freinet de Cuernavaca](#)
- [03 Cuestionario opinión materiales de apoyo Freinet de Cuernavaca](#)
- [04 Cuestionario opinión sitios web, actividades y atención Freinet de Cuernavaca](#)
- [05 Cuestionario experiencia novela transmedia Freinet de Cuernavaca](#)

04. Muestras de la novela transmedia para Freinet de Cuernavaca

- [01 Libro físico “El abanico de Libra” \(Introducción, índice, Capítulos 1-3\)](#)
- [02 Enlaces a sitios en línea de la novela transmedia](#)

05. Material de andamiaje Freinet de Cuernavaca

- Utilería, juego y organizadores Freinet de Cuernavaca
 - [01 Calendario de capítulos por sesión](#)
 - [02 Mensaje secreto de Sara con ficha introductoria al recurso](#)
 - [03 Juego de cartas “El abanico de Libra”](#)
- Audios Freinet de Cuernavaca
 - [Ejemplo remix BroSa Freinet de Cuernavaca](#)
 - [Presentación inicio mapa interactivo en Padlet Freinet de Cuernavaca](#)

- [Preparativos sesión 3 en tablero de novedades Google Classroom Freinet de Cuernavaca](#)
- Memes y cómic Freinet de Cuernavaca
 - [00 Meme cuestionario fans “Así de rápido”¹⁴⁵](#)
 - [01 Meme enciéndete tu lectura Gandhi¹⁴⁶](#)
 - [02 Meme Cuestionario materiales Freinet de Cuernavaca¹⁴⁷](#)
 - [03 Meme Participa en galería Freinet de Cuernavaca¹⁴⁸](#)
 - [04 Muestra cómic Capítulo 9. Galería Freinet de Cuernavaca](#)
 - [05 Meme GIF juego de pelota Xaman, Galería Freinet de Cuernavaca¹⁴⁹](#)
 - [06 Meme Dilema X Men Galería Freinet de Cuernavaca¹⁵⁰](#)
 - [07 Meme Es momento... cuestionario Freinet de Cuernavaca¹⁵¹](#)
- Videos Freinet de Cuernavaca
 - 01 Video presentación cuestionario exploratorio Freinet de Cuernavaca
 - [Ficha y guión video Presentación cuestionario Freinet de Cuernavaca](#)
 - [Video Presentación cuestionario Freinet de Cuernavaca](#)
 - 02 Video tutorial novela transmedia Freinet de Cuernavaca
 - [Ficha y guión video Tutorial novela transmedia](#)
 - [Video Tutorial novela transmedia](#)
 - 03 Video tutorial mapa interactivo Freinet de Cuernavaca

¹⁴⁵ Crédito de la imagen fuente, Sony Pictures Animation - © 2018 CTMG, Inc. Derechos reservados.

¹⁴⁶ Crédito de la imagen fuente, Librerías Gandhi - © 2008-2009, Derechos reservados.

¹⁴⁷ Crédito de la imagen fuente, Walt Disney Pictures | Gunn Films - © 2009, Derechos reservados.

¹⁴⁸ Crédito de la imagen fuente, Universal Pictures | Illumination Entertainment- © 2010, Derechos reservados.

¹⁴⁹ Crédito del fragmento animado fuente, Crunchyroll Studios- © 2020, Derechos reservados.

¹⁵⁰ Crédito de la imagen fuente, Marvel Entertainment, LLC - © 2020, Derechos reservados.

¹⁵¹ Crédito de la imagen fuente, Allie Brosh - © 2010. Derechos reservados.

- [Ficha y guión video Tutorial mapa interactivo Freinet de Cuernavaca](#)
 - [Video Tutorial mapa interactivo Freinet de Cuernavaca](#)
- 04 Video fans Freinet de Cuernavaca
 - [Ficha y guión Los fans Freinet de Cuernavaca](#)
 - [Video Los fans Freinet de Cuernavaca](#)
- 05 Video Tutorial Galería en *Padlet* Freinet de Cuernavaca
 - [Ficha y guión Tutorial Galería en *Padlet* Freinet de Cuernavaca](#)
 - [Video Tutorial Galería en *Padlet* Freinet de Cuernavaca](#)
- 06 Video Tutorial de regsitro en *Padlet*
 - [Ficha y guión Tutorial de registro en *Padlet*](#)
 - [Video Tutorial de registro en *Padlet*](#)
- 07 Video “¿Para qué una Galería?” Lectura participativa Freinet de Cuernavaca
 - [Ficha y guión Video “¿Para qué una Galería?”](#)
 - [Video “¿Para qué una Galería?”](#)

06. Productos en línea de estudiantes Freinet de Cuernavaca

- Audios de participantes
 - [Final alternativo Sara-Paulo](#)
 - [Final alternativo Xaman-Kay](#)
- Dibujo de participante
 - [Capítulo 11. “Peligro de muerte”](#)
- Interfaz Galería de creadores en *Padlet*
 - [Captura de interfaz de Galería con algunas participaciones](#)

- Interfaz Mapa interactivo en *Padlet*
 - [Captura de interfaz de Mapa interactivo en Padlet](#)
- Memes de participantes
 - [Meme juego de pelota Xaman](#)
 - [Meme-cómic Among us/Impostor](#)
 - [Meme-video Final Rita](#)
- Direcciones en línea de tableros dedicados en *Padlet*
 - El abanico de Libra (mapa interactivo)
 - Galería de creadores/as de “El abanico de Libra”

07. Relación de estudiantes Freinet de Cuernavaca

- Estudiantes 2° Freinet de Cuernavaca

08. Mensajes, tareas y actividades para *Google Classroom* Freinet de Cuernavaca

- Mensajes generales en tablero de novedades
 - Aviso Cuestionario Fans
 - Anexos en aviso
 - [Aviso Cuestionario Fans](#)
 - Aviso Lectura novela
 - Anexos en aviso
 - [Aviso Lectura novela](#)
 - Contenidos en *Google Classroom* Freinet de Cuernavaca
 - Actividades por sesiones Freinet de Cuernavaca
 - [Sesión 0: Introducción \(03/02/21\)](#)
 - [Sesión 1: Sara y Hefesto | Fans \(10/02/21\)](#)

- [Sesión 2: Xaman y Kay | Negociaciones \(17/02/21\)](#)
- [Sesión 3: Xaman y Sara | Hermes \(24/02/21\)](#)
- [Sesión 4: Mnemes y leyendas | Aportaciones \(03/03/21\)](#)
- [Sesión 5: Cristales, Virgo y despedidas \(10/03/21\)](#)
- [Sesión 6: Diálogo con la autora | Preparativos \(17/03/21\)](#)
- [Sesión 7: Cierre \(Retroalimentación\) \(24/03/21\)](#)
- Recursos para plataforma Freinet de Cuernavaca
 - [00 Calendario Lectura participativa Freinet de Cuernavaca](#)
 - [01 “El destello” Recursos para iluminar tu recorrido](#)
 - [02 “El colaboratorio” Para compartir y explorar](#)
- Histórico completo en tablero de novedades Freinet de Cuernavaca
- [Interfaz Google Classroom por fecha](#)

09. Reportes de cuestionarios

- Cuestionarios Freinet de Cuernavaca (resultados)
 - [Reporte Cuestionario #2 Freinet de Cuernavaca | Fans](#)
 - [Reporte Cuestionario #3 Freinet de Cuernavaca | Material de apoyo 1](#)
 - [Reporte Cuestionario #4 Freinet de Cuernavaca | Material de apoyo 2](#)
 - [Reporte Cuestionario #5 Freinet de Cuernavaca | Retroalimentación novela transmedia](#)
- [Reporte Cuestionario exploratorio Freinet de Cuernavaca \(resultados\)](#)

10. Descripción y análisis de caso en Freinet de Cuernavaca

- [Sesión 3, Equipo 5 Freinet de Cuernavaca](#)

11. Evaluación de privacidad de *Google Classroom* y *Padlet*

- [Evaluación de privacidad *Google Classroom* | *Common Sense*](#)
- [Evaluación de privacidad *Padlet* | *Common Sense*](#)

12. Material adicional | Detrás de la novela transmedia y propuesta alterna

- [¿Cómo sucedió? Inspiraciones y procesos del concepto de novela transmedia](#)
- [Propuesta alterna para lectura participativa y *mini kit* de herramientas y recursos para prácticas transmedia](#)



ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado: **Hacia nuevas literacidades: Experiencias de transliteracidad con estudiantes de educación media** que presenta el candidato a Doctor en Educación: **Enzo Renato Hernández Levi**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. María Luisa Zorrilla Abascal, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente: **APROBADO**

Observaciones: En general el documento es viable, pero requiere mayor desarrollo y revisión en diferentes apartados. Las principales observaciones que formuló la comisión revisora se resumen a continuación:

Se recomienda mayor desarrollo en el comentario de proyectos que se retoman de terceros, sobre todo para reportar lo que se retomó de ellos o las carencias que se intentó subsanar en la investigación cuyos resultados se presentan.

Hace falta mayor desarrollo del planteamiento del problema.

Es necesario revisar preguntas de investigación y objetivos para mayor consistencia y congruencia con el trabajo como un todo.

En la parte metodológica hace falta abordar las cuestiones del nivel de privacidad en las herramientas usadas.

Se recomienda más trabajo en la articulación entre la parte teórica y empírica, con mayor discusión por parte del autor.

Si bien se presentan los contextos de ambas experiencias, se omite la descripción del escenario, en términos de comprender las lógicas bajo las cuales se estaban desarrollando los procesos escolares (el confinamiento) y bajo qué condiciones, así como su incidencia en las propias experiencias.

En el análisis es necesario profundizar en diferentes aspectos, entre los que destacan: el texto elegido para trabajar con los chicos en las experiencias reportadas; la exploración crítica de los datos recabados en la investigación (la voz del autor); cuestionar las lógicas del discurso escolar y develar las concepciones implícitas de los estudiantes respecto al sentido que dieron a las actividades (para ellos eran una tarea) y las condiciones necesarias, especialmente en lo que respecta a andamiajes, para el desarrollo de las competencias esperadas.

Ante los desafíos que presentó la investigación y sus resultados, sería conveniente contextualizar lo obtenido en términos del currículo y las políticas educativas, en especial en lo referente a las nuevas literacidades.



Valorar formas alternas de presentar el trabajo, para una lectura más ágil. Se plantearon dos opciones: separar las experiencias y presentar cada una con sus fases, metodología y resultados o presentarlas en paralelo, bajo una lógica comparativa. La presentación dependerá en gran medida de las decisiones que se adopten en la revisión de preguntas y objetivos.

Se recomienda presentar los resultados en términos de la pregunta general de investigación.

Se sugiere trabajar la parte estadística descriptiva a partir de tablas y/o gráficas para facilitar su lectura.

Hace falta mayor trabajo en las conclusiones, que han de incluir limitantes y prospectiva del trabajo.

Corregir algunos errores ortotipográficos y verificar consistencia en la observancia del estilo de citación elegido.

Cuernavaca, Morelos, a 15 de diciembre de 2021

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. María Luisa Zorrilla Abascal
LECTOR(A)	Dr. Manuel Francisco Aguilar Tamayo
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dr. Omar García Ponce de León
LECTOR(A)	Dr. Michael Hoechsmann
LECTOR(A)	Dra. Nohemí Lugo Rodríguez
LECTOR(A)	Dra. Eurídice Cabañes Martínez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

MARIA LUISA ZORRILLA ABASCAL | Fecha:2022-01-18 14:24:45 | Firmante

NlsouQTP0Dbob73jhlw6ZBGRP2j/aB7rU1wYnJ5SlfPSLh6W7+Gg6in1m06mFjB26kVtceBoYcoWN/K3eLksOV8ATiq3BRGQlcVJ617Jvll8kNRKGCMBzMp0Y0s8foZyIWqhp8hXxcQ0qymvEszBd3hu7KNKjVjn6rY3U42QoaRk60vOrk962Q+gA0NKIIIRpyLvAwMr7+BFCUumuoCQ9P2jml2uo8DuXZwJmlAC9fCLEo/na7OXTHTJYxP5UIAyxyPB5uljBXG+CEHmQqwER4NoggyM5tssf39POdRc6M7Uv3THkl3kWC/oBB2Fv5Sm4jpkHfbAl9p4PSEvOEA==

OMAR GARCIA PONCE DE LEON | Fecha:2022-01-18 14:46:39 | Firmante

bxSrZmWvrQ7Y1NswD7kFmrDxUCC8G7kSOJ7RRPITIT5LUMFvYezXiTf8oGdzh2IPSGc2FAMzVIUubJyUpoU5A57w3doT11oshqUdfyV656wKwjDeX/1kSJRlvy2DB7K6tuuRTwl3xSCRyR3s2fmRpbRzYeyMCbNYZpwki03FC9fOtapFsoAEfv6mTw/vHCgwToboFWZbxNYRV0rC3NHRu/ip/89b8oZn43yHutaEadppXTToT7amY239tn/Sj9lxDvyDinuaSJamSLz9Ejpt2d++bNfgGntYd7jvblfT4Xdmf8255wUVKKB9zwwcOuvnFMugg9GMUPAWM8cOKc7w==

MICHAEL HOECHSMANN | Fecha:2022-01-18 14:55:16 | Firmante

fMaRwUU3g30NoJ/O3GGbJ1ydl8R49naP8q3T86M74b81rQqRDUldVHGpD8APC4y9ybEGflz9Rw+K13xSkV5wLX3qQxvKzRBM8nRy/PoNxbxqJK4PX9R2yA6IkBehvCGQGL846+12/eXDDUlpccqQdvFbJKzeSCNTE7jgZXsrZ8ht1rkCmWTGwTLefJm6V7PHWTh1p9oO/4UjrpJzntUj2+Wtxno/xDkYPicCWUS/j3qR5yDq6WVAAo5A8HITkWFYAUb+BjcyhH7S9DEbvDsKTswd/tbWGNlBtAy+M9gt80pRjFpMvcb6vDij65H1GRjeOha6tsQnPT0sCNdyYvRgA==

MANUEL FRANCISCO AGUILAR TAMAYO | Fecha:2022-01-18 16:02:40 | Firmante

kuOkpP5FvHLScmTJ6hZSQ/JOi0RRenZLp62+1NvhwHpV4hJaRB8e5IBhWYU92ZonPzCPyim0nm+bfSPL3+IBUvelzxYPYhxi/4GU8tHKrKfrku1smQFAodE1NnsnOthxwfdm5AZEIhHTTYBK3OokNpJ4bfgDINvuv2kaPavbLXhtuAry45vNRhsBxC5v+upd96PIU6M1rS9fpye8Qf2yv5Ckt1uUYKJdzpDzIfUA0EwRfWK5Q4FgOakAFzK7b5TnPCb6+GcJwGtpT+e1y1FK7zOpUpkEgcGbgd7M5kO7bpo7Dz5lcQK5xD3rH2Vop8+GuRxm/sF1slw0KHT6kg==

NOHEMI LUGO RODRÍGUEZ | Fecha:2022-01-18 17:54:15 | Firmante

pgLTDi4yMcvl2DbzCmPm6HZOjKAbyxNOHluyYm3FkXmpzjbabr2mYqi28xVdfXSXceZ4sFmkxKqmcacsv1QZ/WyLgwM7OpLgMzkvdzP5utsv9951Klmf2w6uxp1OUw1hdX1E8k7Hn8E9401BhiblinmSXYqVvNQS1x7H74w3u0bamiT8QOrYmX0DOq4Xbkn2REli/XmlBKCBEYflfX1BG7SPYs697wUorGzBXNw4S/ux3jx4fV8/bwZohmL4prXUIBYO2AoOqx2Bzxqd/mu52/tDJMAf7N8c5FPzG3By9w1SKLpjudXflM9qUSx6leLwrcXPlyD2xdDw7ySdGrQ==

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2022-01-18 18:11:26 | Firmante

oJfODBRoqBhngjzdyDcoSE8iM8GDFzmLyePYadMm3tYoaisPv5LiSSOvBWfgQvN0jleECfe7CtF4jCJbCQomb+kEelVezmLPCbqHAaXW08Hlnq1/wiEjcl3+HIKtU5g/x3PBQ1UZfjOR4pFSuwF9eK3HJEED7dK6QDAnJeUneS9l31FuMPfMp6jkDQ5Ydsh6ebuh994WV2PNip+ZNHbZKazEhAEembrCHgSiTSq1sFBdS+ZIH3gSWelsjApEoJBRCAgghwov/U/nEE5A+Jm7JvZkDbYbXkBa1AMtPxnAxiU2jF8akYGYdmY5CKGSSxgz7j7Juc1I8zb2auZ4Lw==

EURÍDICE CABAÑES MARTÍNEZ | Fecha:2022-01-19 13:06:37 | Firmante

bBJ6/etyNxUgChaGd6t6fXUiXpPnQhZZfL6hdxfhxnr9l1dA0W0lccqczylwz/pb0RHSIaxXFA3E/H+d8ug00xs1A9hBWmiQE9omgbe+kAUUnXTV/DbcD+EKEqiEEKUusyZhiIMnRyC7yKlzEHGomCAiHsdu+6IVJMXG3dZDAveZ4FYvWvsZ0XajapYgipO2qSYk7b1Awk43+zcNe0K5VUAUdki/W0WAMVJRvOUGwvtPvMjn6Oe2jQE4GFsCzc9qLd4+4461mG2OSd0wS9kqWNusXjD5D/fj90xzGnFz7E19qbF/GKV+Y17BaHpVRE6M6WZEDpIRczBtNNUtcT5LpVqQ==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



cU9QGgKtf

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/DJYnhUote4ctwSyoXVwBlIcB6g7wVCLP>

