

Transalfabetización y competencia mediática de los futuros profesionales de la Comunicación

POR TERESA PIÑEIRO OTERO

La emergencia de nuevas narrativas multimedia exige la reorientación de la alfabetización digital. La transalfabetización -recepción y creación- supone un imperativo en las titulaciones de comunicación. Para la adquisición de estas competencias proponemos el diseño de juegos de realidad alternativa.

«Existe un viejo refrán que dice ‘Si tienes un problema y no puedes resolverlo solo, evócalo’. Cuando evocamos, buscamos soluciones creativas. Utilizamos cualquiera de nuestros recursos. Conseguimos implicar al mayor número de personas posible. Asumimos riesgos. Nos surgen ideas que nunca han sido probadas. Evocar es una llamada urgente a la innovación».

Así comienza EVOKE, el juego de realidad alternativa o ARG (acrónimo del inglés *Alternate Reality Game*), de carácter educativo, desarrollado en 2010 por el World Bank Institute y dirigido por Jane McGonigal. Esta presentación, creada para suscitar el interés de los jugadores, constituye también una excelente introducción a los retos de la educación en la era la convergencia (Jenkins, 2003).

Una nueva dimensión del concepto de alfabetización

En el momento actual asistimos a la emergencia de una cultura digital basada en interacciones complejas entre la tecnología (con la multiplicación de dispositivos digitales conectados), los contenidos (sus formatos y lenguajes) y los usuarios, que asumen un papel más activo ya como individuos, ya como nodos de una red global. La emergencia de esta cultura digital ha propiciado también la transformación de las metodologías, de las herramientas e incluso de los

espacios educativos. Se trata de un proceso dinámico, caracterizado por la flexibilización del proceso de enseñanza-aprendizaje y la adopción de nuevas tecnologías, formatos y lenguajes.

En este contexto el concepto de alfabetización (*literacy*) adquiere una nueva dimensión que trasciende la propia capacidad de leer y escribir. Hablamos de alfabetización para referirnos a un conjunto poliédrico de prácticas comunicativas, desarrolladas en múltiples contextos, que influncian y se dejan influir por las tecnologías existentes (Bonsignore, Hansen, Kraus y Ruppel, 2011).

La alfabetización digital supone la inmersión en una práctica social que implica tanto la lectura como el comentario y valoración de los textos, la interacción en torno a estos e incluso su modificación y la construcción de nuevos relatos por parte de los individuos. En este sentido, resulta preciso repensar las prácticas digitales de escritura, especialmente en la Web 2.0, donde dicha práctica implica una relación social entre diversos usuarios (Knobel y Lankshear, 2007).

Inmersos en un entorno digital dinámico, en el que se multiplican y convergen pantallas, plataformas y canales, resulta esencial que la educación promueva el desarrollo de competencias mediáticas para enfrentarse al contexto tecnológico y a las nuevas prácticas comunicativas.

Como señala Echazarreta (2014), si bien los jóvenes de hoy han vivido desde siempre en contacto con múltiples dispositivos digitales, esto no impide que requieran una actualización continua de determinadas habilidades, aptitudes y conocimientos, dado el carácter dinámico y efímero de la tecnología y lo impredecible de sus efectos sociales.

Por ello la Universidad tiene el cometido de abordar la alfabetización digital -en el sentido más amplio- de estas generaciones, para lo que precisa abordar un nuevo paradigma educativo que implique la transformación de las metodologías didácticas, así como una reflexión en torno al papel de docentes y discentes en estas (Osuna, Marta- Lazo y Aparici, 2013).

Este cometido adquiere particular relevancia en el contexto de las titulaciones de Comunicación, en las que el conocimiento de las prácticas comunicativas a través de diversas plataformas y lenguajes trasciende la esfera personal para proyectarse en la preparación para el ejercicio profesional. Los productores y futuros productores de los contenidos mediáticos precisan conocer y dominar estos códigos emergentes.

Un paso más en la alfabetización digital: la transalfabetización

Inmersos en la cultura de la convergencia, el proceso de creación de contenidos se hace más complejo con el desarrollo de narrativas multimedia[1] en las que el receptor -un híbrido entre productor, usuario y jugador- debe franquear diversas plataformas para seguir el desarrollo y/o completar el relato. Estas narraciones, que se iniciaron y popularizaron en la ficción audiovisual, son hoy habituales en otros ámbitos como el informativo o el publicitario, en los que cada plataforma supone una expansión -o glosa- del contenido principal, en una experiencia transmedia (Jenkins, 2006).

La expansión del transmedia en los últimos años responde a una lógica económica y de consolidación de los medios de comunicación (Jenkins, 2010). En este sentido, la formación de los futuros comunicadores debe dar un paso más, pasando de la alfabetización digital a la transalfabetización (*transliteracy*).

El propio Jenkins (2010), quien acuñó la expresión *transmedia storytelling*, cree esencial orientar los currículos académicos a la formación de los estudiantes, tanto en la lectura como en la concepción y escritura de un relato transmedia. Esta formación implica la adquisición de habilidades críticas para identificar las características distintivas de plataformas y lenguajes específicos, así como para pensar en la usabilidad y expectativas vinculadas a los medios de comunicación.

Siguiendo a Thomas et al. (2007), hablamos de transalfabetización para referirnos a la habilidad de leer, escribir e interactuar en torno a un conjunto de plataformas, herramientas y medios que van desde la iconografía hasta las redes sociales, pasando por la tradición oral y escrita, la prensa, la radio y la televisión. Hablar de competencia mediática en este caso no implica únicamente el proceso de codificación y decodificación del mensaje en diversos lenguajes y medios, también abarca el proceso de interacción en y a través de dichas plataformas.

Por su parte, Frau-Meigs (2014, p. 67) considera la transalfabetización como una actualización de la educomunicación referida a un conjunto de metacompetencias que permite a los individuos percibir las prácticas posibles en los diversos sistemas de información y también interrelacionar tales prácticas, identificar sus valores y asociarlas a las actitudes adecuadas, especialmente en los procesos vinculados a los dispositivos técnicos.

Hoy una comunicación efectiva requiere la habilidad de interactuar a través de múltiples medios y plataformas 2.0 como *wikis*, *blogs*, marcadores sociales, redes sociales y mundos inmersivos, así como *podcast* y *videocast* (Kalogeris, 2014).

La transalfabetización exige a los docentes del siglo XXI no solo dominar el lenguaje, formatos y expresividad de los contenidos transmedia, sino también adaptar los contenidos educativos, metodologías y actividades para su comprensión y apropiación por parte de los estudiantes.

Jóvenes digitales y competencia mediática

La convergencia de medios, pantallas y lenguajes, sumada a la irrupción y extensión de nuevas fórmulas de narrativa audiovisual, exigen unas nuevas competencias de los profesionales de la comunicación. Por tanto, en el contexto actual los currículos académicos deben promover la transalfabetización de forma transversal, siendo tarea de los docentes el diseño de estrategias educativas que doten a los alumnos de habilidades para «reflexionar ininterrumpidamente sobre el constante replanteamiento o rediseño del fenómeno narrativo» (García y Rajas, 2011, p. 10).

Los jóvenes han estrechado su relación con las tecnologías. En apenas unos cursos hemos observado cómo el acceso a Internet y a los dispositivos portátiles se intensifica y nuestros

estudiantes se han convertido en usuarios permanentemente conectados. Si en 2010 observábamos una incipiente penetración de los *smartphones*, que permitía el aprovechamiento de micropausas en el horario académico para el consumo de contenidos digitales, hoy podemos hablar de un acceso continuo. En su día a día, estos jóvenes consumen (leen, escuchan, ven, juegan) crean, versionan o transforman (escriben, diseñan, graban, editan) valoran, comentan, etiquetan, comparten, participan en la conversación social, se organizan y completan diversas actividades *on line*, muchas de ellas mientras asisten a clase o participan en las actividades didácticas.

Prácticamente sin darse cuenta, los estudiantes manejan durante sus rutinas de consumo y producción de contenidos algunas tendencias clave en la cultura digital, como el trabajo colaborativo en la nube, la replicación (*memes*, *recuts*, etc.) o la narración de historias fragmentadas y multiplataforma (Noguera, Grandío y Torrado, 2011).

Estas prácticas y costumbres refrendan su percepción como nativos digitales (Prensky, 2001), metáfora que -como señalan Cabra-Torres y Marciales-Vivas (2009)- activa una serie de ideas y mitos que pueden llevar al desarrollo de estrategias educativas erróneas. Si bien estamos ante una generación de universitarios que tienen en Internet y en las nuevas tecnologías su ecosistema natural, esto no significa que hayan desarrollado todas las competencias digitales y a menudo confunden formatos, narrativas o cometen errores de privacidad en la Red (Noguera, Grandío y Torrado, 2011).

Como señala Oliver (2015), la omnipresencia de la tecnología en la vida de los estudiantes, la posibilidad de acceder a una cantidad ingente de información con un clic -o con un tap en los terminales portátiles- y la existencia de un amplio abanico de herramientas requieren el desarrollo de competencias y valores fundamentales.

La transalfabetización a través del *transmedia storytelling* u otras fórmulas inmersivas implícitas en el llamado *edutainment* (que conjuga educación y entretenimiento) están enriqueciendo la enseñanza con nuevas metodologías didácticas que implican un papel activo del estudiante (Kalogeris, 2014).

Estas metodologías no solo se enfocan al medio digital desde la perspectiva de la alfabetización, sino que lo emplean como base para las prácticas educativas. La accesibilidad de las herramientas y plataformas 2.0 -dada la penetración de los servicios de Banda Ancha, la democratización de las tecnologías, la facilidad de uso de las interfaces y su escaso o nulo coste económico para el usuario- permiten su empleo para el desarrollo de actividades con objetivos y resultados reales y medibles. El propio *feedback* de los usuarios de estas plataformas constituye para los estudiantes un indicador del éxito de su acción, llevándoles a reforzar o reorientar estrategias y medios.

Asimismo, como señalan Noguera, Grandío y Torrado (2011), el carácter ubicuo de la Red nos permite -como docentes- abordar el diseño de actividades que trasciendan el aula y unos objetivos didácticos determinados, al tiempo que potencia la implicación -o *engagement*- de los estudiantes más allá de una materia o curso académico concretos.

Partiendo de esta necesidad de dotar a los futuros profesionales de la comunicación de competencias 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» (Grandío, 2015, p. 37) orientamos el contenido y el diseño didáctico de la materia Estrategias de comunicación multimedia.

Diseño didáctico para la adquisición de competencias transmediáticas

Estrategias de comunicación multimedia es una materia optativa de 3º curso del Grado en Comunicación Audiovisual de la Universidad da Coruña. Dentro del Plan de Estudios, se sitúa dentro del bloque de Teoría e historia de los medios audiovisuales y nuevos soportes multimedia, presentando un importante peso de las acciones comunicativas *on* y *off line* en sus descriptores.

Por ello, en el diseño de la materia orientamos sus contenidos y estrategia didáctica a las nuevas narrativas multimedia, poniendo especial énfasis en el proceso de producción de un proyecto transmedia. Estos contenidos, desarrollados en el libro *Estrategias de Comunicación Multimedia* (Costa-Sánchez y Piñeiro-Otero, 2013), han ido actualizándose con las herramientas digitales y las estrategias combinadas *on* y *off line* (las llamadas *blended strategies*).

En lo que respecta a las metodologías empleadas en esta asignatura, se combina la práctica docente convencional (lección magistral participativa) con el trabajo colaborativo en el concepto, diseño, desarrollo y valoración de un relato transmedia de ficción. Unas metodologías que abordan los dos niveles que Grandío (2015) señala como imprescindibles y simultáneos en la transalfabetización: el plano de la recepción crítica y el de la expresión creación.

Durante las primeras sesiones se desarrolla contenido teórico para sentar las bases sobre diversos aspectos relacionados con la convergencia, interactividad, formatos y lenguajes en las diversas plataformas, estrategias de contenidos y narrativas multimedia.

En segunda la parte del curso las sesiones se orientan al diseño y desarrollo de un relato transmedia de ficción en diversas etapas -siguiendo la propuesta de biblia de Hayes (2011) y Rampazzo (2013)- concretando los contenidos docentes a la fase o plataforma sobre la que se va a trabajar. Por ejemplo, en la sesión dedicada al desarrollo del relato en redes sociales se explica la elaboración de un plan de *social media* y su calendarización.

De este modo, la historia no solo constituye el elemento central del proyecto transmedia que desarrollan los estudiantes, sino que además orienta y estructura el propio contenido docente. Siguiendo a Kalogeras (2014), el diseño de esta materia se situaría dentro del *Transmedia storytelling edutainment*, una pedagogía crítica-creativa basada en el concepto narrativo que combina diversas plataformas, formatos y extensiones; ficción y no ficción con una finalidad educativa.

Asimismo, la organización de las fases de desarrollo del proyecto transmedia responden a la estructura de introducción, nudo y desenlace que Sharda (2010) propone para el desarrollo de prácticas educativas digitales efectivas. Como si de un relato se tratase, la introducción de la actividad busca seducir al estudiante para aprender más (diseño); el nudo vehicula el componente educacional (planificación y desarrollo del proyecto) y el desenlace pone fin y resultados a la actividad (medición y conclusiones). Si fallase alguna de estas partes, la actividad no resultaría efectiva.

El proceso de diseño y producción de este relato transmedia repercute positivamente en la adquisición de competencias mediáticas (o transmediáticas) en general y más concretamente en las seis dimensiones señaladas por Grandío (2015): contenido, lenguaje, plataformas, creatividad, ética y participación.

Evolución en las competencias mediáticas

En cualquier caso, es el ARG el formato cuya concepción y diseño ha variado más en los proyectos transmedia desarrollados como proyecto final de la materia, lo que nos ha permitido observar una evolución en las competencias mediáticas de los estudiantes especialmente en lo que se refiere a las dimensiones de lenguaje, plataformas y participación.

El ARG supone el principal reto del proyecto, en tanto que es el formato con el que los estudiantes están menos familiarizados y que les exige desarrollar un pensamiento transmedia real. Si bien las restantes plataformas y formatos se conciben como narraciones prácticamente individuales que tienen en común el relato y el tiempo de la narración -en algunos casos cada plataforma cuenta la perspectiva de cada uno de los personajes protagonistas-, el ARG exige una integración completa de narración y plataformas.

Por tanto, nos centraremos en el ARG como el punto clave para la adquisición de nuevas competencias transmediáticas, bien desde la perspectiva de la conceptualización y recepción crítica, bien desde la creativa.

Del jugador al creador. El papel del estudiante en los ARG educativos

El valor de los juegos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes etapas educativas es incuestionable. En el ámbito de la educación superior, el desarrollo de un aprendizaje basado en juegos cuenta con múltiples potencialidades en la adquisición de la competencia mediática, dado que fomenta el desarrollo de habilidades de colaboración, desarrollo de problemas, comunicación, pensamiento crítico y alfabetización digital (Johnson, Adams y Cummins, 2012, p. 19).

Estas potencialidades han llevado a la consideración del llamado *game-based-learning* como una de las tendencias del futuro de la educación (Oliver, 2015). Se trata de un tipo de aprendizaje que, como recoge *The Horizont Report 2014*, se puede desarrollar a través de diversas tipologías de juegos y aplicaciones. En esta línea, los juegos de realidad alternativa se sitúan como un género emergente dentro de las estrategias didácticas en la educación superior (Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez, 2015).

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de juegos de realidad alternativa? Siguiendo a Jane McGonigal (2004), a quien debemos la primera aproximación académica sobre los ARG, estos juegos constituyen narrativas interactivas de carácter inmersivo que se desarrolla a través del mundo físico y virtual durante varias semanas, implicando a decenas de personas que deben trabajar de forma colaborativa para resolver un misterio.

Los ARG, por tanto, traspasan el concepto de juego para integrarse en los espacios reales donde se mueven los participantes. De hecho el lema *This is not a game* (Esto no es un juego) constituye el *leitmotiv* de este género.

Los ARG implican la creación de un relato y unos personajes de ficción, cuya existencia se extiende a través de plataformas *on line*, *blogs* o páginas web, con los que el jugador va a interactuar en espacios reales y a través de herramientas que ya forman parte de su vida cotidiana: mensajes de correo electrónico, páginas web, mensajes de textos a móviles, llamadas telefónicas, vídeos, etc. (Arrojo-Baliña, 2013).

La combinación de mundo real y virtual, de herramientas 2.0 y espacios físicos, de una historia simulada pero con participantes y resultados reales convierten a los ARG en una herramienta de gran valor en diversos marcos educativos, especialmente en aquellos que ponen especial énfasis en la transalfabetización (Bonsignore, Hansen, Kraus y Ruppel, 2011).

Si bien, como señalan Piñeiro-Otero y Costa-Sánchez (2015), el empleo de los juegos de realidad alternativa en el ámbito universitario se ha centrado en sus potencialidades didácticas desde la perspectiva del estudiante como jugador, consideramos que el traspaso de este papel de participante al de creador supone una oportunidad de gran valor en la formación de los profesionales de la comunicación.

El diseño de un ARG: una propuesta práctica

Una de las cuestiones más complejas en el diseño de un ARG es la de crear un escenario creíble y un reto que suscite el interés del público y le lleve a comprometerse con la experiencia. Resulta esencial que el público siga cada una de las actividades, moviéndose entre pistas y plataformas, interactuando con otros usuarios-participantes (De Freitas y Griffiths, 2008).

En esta línea, la propuesta de desarrollo de ARG en el contexto de la materia de Estrategias de Comunicación Multimedia cuenta con dos particularidades:

– Los estudiantes ya han creado una historia y unos personajes concretos; asimismo, han planificado y creado contenidos para el *blog* y las redes sociales (la sesión de ARG tiene lugar antes de que inicien la publicación de dichos contenidos), que respaldan el relato y dotan de credibilidad al universo transmedia. De este modo se puede considerar que el ARG se enmarca dentro del relato transmedia en su totalidad, tanto en lo que respecta a la narración como a su marco temporal (2-3 semanas).

– El ARG es la única parte del proyecto transmedia que no se va a llevar a cabo. A los estudiantes se les propone la creación y planificación de un juego de realidad alternativa que

vehicule una parte del relato que han creado, con la presentación de un misterio que los usuarios deben ayudar a resolver. Al no ser preciso abordar el desarrollo del ARG, los estudiantes tienen como único límite su propia imaginación, sin tener que empeñar aspectos narrativos o creativos por falta de recursos o conocimientos para desarrollarlos.

Existen múltiples estructuras de ARGs, siendo las más habituales el puzle, la búsqueda del tesoro o la resolución de problemas reales, unas estructuras idóneas para preservar la ambigüedad del contenido y resultado del juego.

La dinámica del juego se basa en la búsqueda de pistas y en la resolución de acertijos que son facilitados poco a poco, con las instrucciones, a través de diversos medios: llamadas telefónicas, mensajes, interacción (física o virtual) con los personajes de ficción e incluso en la propia solución de cada prueba. Estas pistas y acertijos, que se sitúan en puntos intermedios del juego o *trailheads*, deben constituir un desafío adaptado a las habilidades (físicas y psicológicas) de los participantes para promover su inmersión.

En cualquier caso, el desarrollo de la actividad implica el diseño de un ARG que complemente el relato de ficción y en el que tengan en cuenta:

- Parte de la historia que se va a narrar con el ARG.
- A quién se dirige.
- Espacio en el que se va a desarrollar: espacio físico, plataformas empleadas.
- Tiempo: duración del juego y momento de desarrollo respecto al tiempo del relato.
- Tipo de estructura empleada.
- Reglas y modo de transmitirlos.
- Papel que asume el *puppetmaster* (la persona o personas encargadas del diseño y funcionalidades del juego).
- *Rabbit hole* o *rabbit holes*. Llamada a la acción, punto inicial o pista que puede llevar a ingresar a los participantes en el juego.
- *Trailheads*. Pistas, acertijos, personajes e información que configuran los pasos intermedios en el juego, y cuya resolución o interacción con los mismos aproxima a los jugadores a la conclusión del juego.
- Respuesta al misterio (y posibles caminos sin salida, en el caso de haberlos).

A partir de estos diez aspectos, y en relación con el relato transmedia y las plataformas que lo componen, los estudiantes deben abordar el diseño y planificación de un juego de realidad alternativa para los seguidores del proyecto.

Diseño y programación de la práctica

Desde la presentación del proyecto, la referencia en el aula al ARG y a otras plataformas y formatos obligatorios del relato transmedia es continua, de modo que cuando se enfrentan a esta fase del trabajo, los estudiantes tienen una idea más o menos concreta sobre qué parte de la historia desarrolla el juego. No obstante, es en esta práctica cuando determinarán el quién, cómo, cuando, por qué..., cuestiones que pueden exigir la modificación del qué que los estudiantes habían esbozado previamente en la biblia del proyecto.

Esta tarea se desarrolla en grupos (de cuatro o cinco componentes) durante una sesión de cuatro horas en el aula, lo que permite conjugar aprendizaje autónomo y colaborativo.

A partir de sus propios conocimientos experiencias y habilidades, cada uno de los estudiantes propondrá pautas personales para el planteamiento del ARG: estructura, pistas, reglas, etc. Esta forma de abordar el ejercicio potencia la adquisición de conocimientos y determinadas habilidades creativas, de gestión de recursos y la capacidad de diagnosis y resolución de problemas (Rué, 2009). No obstante, es el grupo, la suma de las competencias y habilidades personales de todos los participantes, el que va a encontrar las fórmulas idóneas para el desarrollo del ARG.

El trabajo en equipo, la coordinación y asunción de diversas tareas, la negociación a la hora de tomar determinadas decisiones y la cooperación en la resolución de problemas aporta una nueva dimensión al diseño de este trabajo. Cada estudiante puede ofrecer su perspectiva respecto a cuestiones como el diseño, la historia, la experiencia, las posibilidades de interacción -basada en sus propias experiencias como lector, espectador, usuario o jugador-, complementando y mejorando las ideas de sus compañeros en una interacción constante para lograr el mejor producto. El resultado final, por tanto, supera la suma de las partes (las respuestas y soluciones individuales).

El aprendizaje colaborativo -uno de los aspectos clave del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior)- adquiere una nueva dimensión en los ARG, también desde la perspectiva de su planificación.

En esta interacción que se establece entre las habilidades y capacidades del componente individual y el equipo, como una inteligencia colectiva, hemos asumido un papel [como docentes] más próximo a la mediación que a la evaluación en la línea señalada por Liquete (2012).

Durante la sesión en el aula, además de resolver las dudas concretas planteadas por los grupos, llevamos a cabo tres momentos de intervención pedagógica: en la fase de abordaje del problema (aproximadamente durante la primera hora de sesión), en la validación y desarrollo de la idea inicial (aproximadamente durante la segunda hora de sesión) y, finalmente, en la fase de concreción de los contenidos (aproximadamente durante la tercera hora de sesión).

Como señala Frau-Meigs (2014), más que corregir, la intervención docente en estas tres fases sirve para señalar dudas o posibles conflictos en la historia (del ARG en particular y del proyecto en general) desde un posicionamiento de «colaborador externo». Las cuestiones sobre el ARG exigen a los estudiantes organizar su propia perspectiva del juego, obtener una idea unívoca sobre el concepto desarrollado (a veces los propios compañeros comparten una idea pero disienten en su concreción), matizar algunos aspectos e incluso cerrar elementos que no se habían considerado.

Diferentes perspectivas del diseño de los ARG

La creación y planificación de un ARG como parte de un proyecto transmedia más amplio se ha

desarrollado a lo largo de tres cursos académicos (2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015) sin variar el diseño de la actividad. En los tres cursos se propuso el desarrollo de un proyecto transmedia de 2-3 semanas de duración, partiendo de un tema y unas plataformas comunes a todo el grupo.

La historia de ficción que los estudiantes han tenido que desarrollar para el proyecto transmedia constituye la base del ARG; una base con la que el juego puede compartir tiempo, personajes y plataformas o cuyo misterio puede desarrollarse en un momento anterior o posterior al relato o con otros personajes. En cualquier caso, la descripción y planificación del juego de realidad alternativa debe desarrollar los diez aspectos señalados (historia, público, espacio, tiempo, estructura, reglas, papel del *puppetmaster*, *rabbit holes*, respuesta/s).

Respecto a la temporalización de tareas, se dedica al ARG la última sesión de clase práctica. En este momento cada grupo ya ha planteado el diseño, desarrollo y contenidos del proyecto en toda su extensión (antes de comenzar la fase de publicación) y por tanto cuenta ya con una visión completa de su universo narrativo.

La metodología empleada durante la sesión -de cuatro horas de duración- ha sido la misma: diseño y planteamiento autónomo-colaborativo e interacción del docente en cada una de las fases de la planificación.

No obstante, pese a compartir un mismo planteamiento y metodología didáctica, a lo largo de los tres cursos hemos podido observar algunas divergencias en el concepto y desarrollo de los ARG (ver tabla 1).

Tabla 1. Principales divergencias en el diseño y planificación de ARG (2012-2013/2014-2015)

	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Estructura	Yincana/Puzle	Yincana/Puzle	Puzle/Búsqueda del tesoro
Duración	4 horas-1 día	1 día - 3 días	1 día - 2 semanas
Espacio	Espacio físico	Espacio físico con alguna conexión al espacio virtual	Espacio virtual con conexión al espacio físico de los participantes
Integración ficción-realidad	Muy básica. Solamente el argumento del ARG y algunos personajes. Aunque el <i>rabbit hole</i> se presenta <i>on line</i> –como un medio masivo para la acción– las normas, <i>trailheads</i> y la solución del misterio se desarrollan en espacio físico	Básica. Fundamentalmente el argumento y algunos personajes. Aunque el <i>rabbit hole</i> se presenta <i>on line</i> –como un medio masivo para la acción– la mayoría de las normas y la solución del misterio se desarrollan en espacio físico. No obstante sí se percibe la necesidad de contrastar algunas pistas con los personajes <i>on line</i> .	Myor integración. Los participantes comparten las pistas con los personajes y otros jugadores en línea. El <i>rabbit hole</i> y los <i>trailheads</i> se presentan en alguna de las plataformas sociales.
Tipo de participación	Mayoritariamente individual	Mayoritariamente individual	Individual/Colectivo
Lenguaje <i>trailheads</i>	Oral/texto/señalética y símbolos en espacios físicos	Oral/texto/QR/señalética y símbolos en espacios físicos	Oral/texto/QR/imágenes/ vídeos/señalética y símbolos en espacios físicos

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

En primer lugar, debemos señalar la estrecha relación entre el tema propuesto como punto de partida para el proyecto transmedia y el objetivo del ARG:

- En el curso 2012-2013 se propuso como tema la revisión de los cuentos populares, lo que propició que los *rabbit holes* se convirtiesen en llamadas a la colaboración para librarse de los villanos.
- En el curso 2013-2014, la idea (propuesta por el propio grupo de estudiantes) fue la de un grupo de personas encerradas, por lo que los juegos se orientaron a la liberación o -desde otra perspectiva- a buscar al responsable del encierro.
- En el presente curso (2014-2015) el punto de partida fue una serie de fotografías históricas en las que se repetía siempre el mismo individuo, por lo que los ARG se orientaron a ayudar a otro personaje -o programa de televisión- a desentrañar el misterio que rodeaba a esas imágenes.

La estrecha vinculación entre ARG y propuesta de relato se refleja también en el tiempo. Todos los juegos se sitúan en el tiempo de la historia e incluso comparten personajes, lo que supone una infrutilización de los ARG como un modo de expansión del relato.

En lo que respecta al tiempo-duración del juego, se puede señalar una importante evolución en la concepción del ARG. De hecho, se ha pasado de temporizaciones de cuatro horas -un día- (que se encontrarían fuera de la definición de ARG de McGonigal) a dos semanas, abarcando prácticamente toda la narración transmedia.

Este cambio en la duración del relato debe vincularse a transformaciones en la estructura. Si bien en el curso 2012-2013 la mayoría de los ARG se correspondían con yincanas -con la

introducción de pruebas de habilidad física y acertijos en un circuito real-, dicho formato ha evolucionado hacia estructuras en puzzle o búsqueda del tesoro. Esta evolución implica, además de la expansión temporal de los juegos, una mayor dependencia del espacio virtual -donde se presentan y comparten pistas o acertijos-, así como una mayor integración entre la ficción y el mundo real.

En las yincanas la vinculación con la ficción se limita al contexto del reto-misterio planteado y los personajes, desarrollándose de manera prácticamente autónoma respecto a las restantes plataformas y formatos. La integración de pistas en espacios reales o relacionadas con señalética y simbología del lugar limita las posibilidades de los *puppetmaster* para establecer alguna modificación en la historia sobre la marcha, algo que sí prevén algunas búsquedas del tesoro.

La mayor integración de plataformas en las búsquedas del tesoro o puzzles se refleja en la necesidad de transformar los contenidos del relato transmedia -ya planteados- para incorporar referencias, pistas, acertijos, solicitudes de ayuda, publicaciones de resultados etc.

En estos casos, los jugadores están ayudando a un personaje de ficción a lograr un fin, por lo que la inmersión es mayor, siendo precisa la interacción con este y con otros usuarios para lograr desentrañar el misterio.

Una experiencia colectiva

Otra cuestión que resulta destacable es un cambio de la concepción de la dinámica del ARG: de un juego fundamentalmente individual se pasa a una experiencia colectiva.

La mayor integración de las plataformas 2.0 y la interacción con el personaje de ficción y su red social ha conllevado el diseño de ARG basados en la inteligencia colectiva. Si bien en la mayoría de los casos todavía se considera un único ganador -la primera persona en resolver el misterio-, el proceso se socializa, siendo frecuente el empleo de plataforma/s para compartir la solución o contenidos de los *trailheads* y posibles teorías sobre los mismos.

Asimismo, los diseños de juegos se hacen vez más complejos: personajes que pueden oponerse o dificultar la búsqueda y participación de los jugadores, pistas o acertijos que llevan a vías sin salida, *trailheads* en diversos lenguajes y plataformas, información exclusiva para los participantes que siguen la totalidad del relato, etc.

En definitiva, cada vez más, el diseño y planificación de estos juegos de realidad alternativa responden a la concepción de ARG expuesta por McGonigal, dada su mayor interactividad, inmersión, integración de realidad-ficción y mundo físico-virtual, su duración y su carácter colaborativo.

Conclusiones

La cotidianidad de la tecnología en la vida de los jóvenes los dota de una gran capacidad para

el desarrollo de contenidos a través de diversos lenguajes y plataformas, con el medio digital como punto de referencia. No obstante, como señala Frau-Meigs (2014), muchas veces algunas de las funcionalidades de estas plataformas son ignoradas, lo que lleva a los estudiantes a limitarse a las posibilidades ya conocidas para transmitir el mensaje, sin explorar otras opciones. Por ello el diseño de un ARG les resulta tan complejo.

Los estudiantes cuentan con habilidades para desplegar determinadas estructuras transmedia, con el empleo individual de diversas plataformas -ya conocidas- que suponen puntos de expansión de una misma historia. Sin embargo, les resulta complejo abordar el desarrollo de un contenido que integre medios y plataformas, incluso cuando este contenido no precisa completarse en un contexto real.

Si bien tres cursos académicos supone un período de observación bastante limitado para analizar la evolución de las competencias mediáticas en los estudiantes de Comunicación, la concepción y diseño de los ARG nos ha permitido determinar un avance en la alfabetización transmediática.

Dada la reiteración del diseño didáctico de la práctica del ARG para esta transalfabetización, consideramos que esta evolución se debe a un mayor consumo de contenidos a través de diversas plataformas. Este consumo refrenda la necesidad de una mayor atención a la competencia [trans]mediática en los currículos académicos, tanto desde la perspectiva de la recepción crítica como de la creación y desarrollo de nuevos conceptos y productos multimedia.

Notas

[1] En el texto hablamos de narrativas multimedia tanto en el plano de los lenguajes (comunicativo), como en el de los medios (instrumental); es decir, nos referimos a todo tipo de mensajes o relatos que son «transmitidos, presentados o percibidos unitariamente a través de múltiples medios» (Salaverría, 2001).

Bibliografía

Arrojo-Baliña, M. (2013). Algo más que juegos de realidad alternativa: 'The truth about Marika', 'Conspiracy for Good' y 'Alt-Minds'. *Congreso Internacional de Comunicación y Sociedad Digital* [en línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4247757.pdf> [Consulta: 2015, 10 de marzo].

Bonsignore, E., Hansen, D., Kraus, K. y Ruppel, M. (2011). *Alternate Reality Games as a Platform for Practicing 21st Century Literacies* [en línea]. Disponible en: <http://hcil2.cs.umd.edu/trs/2011-18/2011-18.pdf> [Consulta: 2015, 12 de abril].

Cabra-Torres, F. y Marciales-Vivas, G. (2009). Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los 'nativos digitales': una revisión. *Universitas Psychologica* [en línea], 8(2), 323-338.

Disponible en:

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000200003&lng=en

&lng=es [Consulta: 2015, 12 de abril].

Costa-Sánchez, C. y Piñeiro-Otero, T. (2013). *Estrategias de comunicación Multimedia*. Barcelona: UOC.

De Freitas, S. y Griffiths, M. (2008). The convergence of gaming practices with other media forms: what potential for learning? A review of the literature. *Learning, Media and Technology* [en línea], 33 (1), 11-20. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439880701868796#.VVCDuvCi3RM> [Consulta: 2014, 19 de enero].

Echazarreta, C. (2014). El paradigma de la digital literacy. *Portal Comunicación* [en línea]. Disponible en: http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?id=76 [Consulta: 2015, 14 de enero].

Frau-Meigs, D. (2014). Transletramento: operar a transição digital e o domínio das culturas da informação. *Comunicação & Educação* [en línea], 19(2), 61-73. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v20i2p61-73> [Consulta: 2014, 19 de enero].

García García, F. y Rajas, M. (2011). La era de las convergencias narrativas. En F. García García y M. Rajas (Coords.), *Narrativas audiovisuales: mediación y convergencia*, pp. 9-12. Madrid: Icono 14.

Grandío, M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En F. Peinado Miguel (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de los alumnos en Comunicación*, pp. 35-40 [en línea]. Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social. Disponible en: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/43352/1/GRANDIO20Transmedia2077.pdf> [Consulta: 2014, 14 de diciembre].

Hayes, G. (2011). How to write a Transmedia Production Bible. *Screen Australia* [en línea]. Disponible en: <http://www.screenaustralia.gov.au/getmedia/2b6459ab-3d05-4607-8fc6-10e1a8fff13d/Transmedia-prod-bible-template.pdf> [Consulta: 2015, 12 de marzo].

Jenkins, H. (2003, 15 de abril). Transmedia storytelling. *MIT Technology Review* [en línea]. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/Biotech/13052/?a=f> [Consulta: 2011, 10 de octubre].

– (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU press.

– (2010, 15 de junio). Transmedia Education: the 7 Principles Revisited. Confessions of an Aca-Fan. *The official weblog of Henry Jenkins* [en línea]. Disponible en: http://henryjenkins.org/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html [Consulta: 2014, 14 de diciembre].

Johnson, L., Adams, S. y Cummins, M. (2012). *The NMC horizon report: 2012 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.

Kalogeras, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education* [en línea]. London: Palgrave MacMillan. Disponible en: <http://www.palgrave.com/page/detail/transmedia-storytelling-and-the-new-era-of-media-convergence-in-higher-education-stavroula-kalogeras/?K=9781137388360> [Consulta: 2015, 10 de abril].

Knobel, M. y Lankshear, C. (2007). *Online memes, affinities, and cultural production. A new literacies sampler*. Nueva York: Peter Lang.

Liquete, V. (2012). Can one speak of an «information transliteracy»? in International Conference. *Media and Information Literacy for Knowledge* [en línea], Moscú, Federación Rusa. Disponible en: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/841948/filename/LIQUETE_TexteMoscou_vGB2.pdf [Consulta: 2015, 10 de abril].

McGonigal, J. (2004). *Alternate Reality Gaming. MacArthur Foundation Powerpoint presentation* [en línea]. University of California. Disponible en: <http://www.avantgame.com/McGonigal20ARG20MacArthur20Foundation20NOV2004.pdf> [Consulta: 2015, 10 de marzo].

Noguera, J., Grandío, M. y Torrado, S. (2011). Competencias digitales para los nuevos entornos dentro de los estudios de Grado en Comunicación Audiovisual. *Innovación Educativa*, No. 21, 317-327.

Oliver, N. (2015). La tecnología. Elemento clave para la necesaria transformación de la educación. *Telos* [en línea], 100. Disponible en: <http://telos.fundaciontelefonica.com/url-direct/pdf-generator?tipoContenido=articuloTelos&idContenido=2015032317470001&idioma=es> [Consulta: 2015, 10 de marzo].

Osuna Acedo, S., Marta-Lazo, C. y Aparici Merino, R. (2013). Valores de la formación universitaria de los comunicadores en la Sociedad Digital: más allá del aprendizaje tecnológico, hacia un modelo educomunicativo. *Razón y Palabra* [en línea], 81. Disponible en: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/13_OsunaLazoAparici_V81.pdf [Consulta: 2015, 14 de enero].

Piñeiro-Otero, T. y Costa-Sánchez, C. (2015). ARG (juegos de realidad alternativa). Contribuciones, limitaciones y potencialidades para la docencia universitaria. *Comunicar* [en línea], 22(44)141-148. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=44&articulo=44-2015-15> [Consulta: 2015, 14 de enero].

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the horizon* [en línea], 9(5). Disponible en:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS20E20INMIGRANTES20DIGITALES2028SEK29.pdf> [Consulta: 2015, 14 de enero].

Rampazzo Gambarato, R. (2013). Transmedia Project Design: Theoretical and Analytical Considerations. *Baltic Screen Media Review* [en línea], (1), 80-100. Disponible en: <http://publications.tlu.ee/index.php/bsmr/article/viewFile/153/pdf> [Consulta: 2015, 12 de abril].

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Salaverría, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, No. 7, 383-395.

Sharda, N. (2010). Using Digital Storytelling for Creative and Innovative e-Learning. *eLearn Magazine* [en línea], (4), 6. Disponible en: <http://elearnmag.acm.org/archive.cfm?aid=2687335> [Consulta: 2014, 12 de julio].

Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday* [en línea], 12(12). Disponible en: <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060> [Consulta: 2013, 19 de enero].