

## Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura

*About the concept of transmedia literacy in the educational field. A literature review*

JUAN GONZÁLEZ-MARTÍNEZ

<http://orcid.org/0000-0002-9175-6369>

ELISABET SERRAT-SELLABONA

<http://orcid.org/0000-0003-0702-0082>

MERITXELL ESTEBANELL-MINGUELL

<http://orcid.org/0000-0002-6576-3207>

CARLES ROSTAN-SÁNCHEZ

<http://orcid.org/0000-0003-4223-0368>

MOISÈS ESTEBAN-GUITART<sup>1</sup>

<http://orcid.org/0000-0002-1700-8792>

En torno al movimiento mediático de la cultura participativa hay ya muchos enfoques educativos que empiezan a hablar de una alfabetización transmedia. Con una revisión sistemática de la literatura, concluimos que este concepto no se ha definido aún en el ámbito educativo, aunque existe consenso sobre algunos de sus componentes principales: transmedialidad, colaboración, prosumo y espíritu crítico.

**PALABRAS CLAVE:** Revisión de literatura, transmedia, alfabetización transmedia, educación.

*Around the media movement of participatory culture, there are already many educational approaches that begin to speak of a transmedia literacy. With a systematic review of the literature, we conclude that this concept has not yet been defined in the educational field, although there is consensus on some of its main components: transmediality, collaboration, prosume and critical spirit.*

**KEYWORDS:** Literature review, transmedia, transmedia literacy, education.

<sup>1</sup> Universitat de Girona, España.

Correos electrónicos: [juan.gonzalez@udg.edu](mailto:juan.gonzalez@udg.edu); [elisabet.serrat@udg.edu](mailto:elisabet.serrat@udg.edu); [meritxell.estebanell@udg.edu](mailto:meritxell.estebanell@udg.edu); [carles.rostan@udg.edu](mailto:carles.rostan@udg.edu); [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)

Fecha de recepción: 14/12/17. Aceptación: 22/05/18. Publicado: 15/08/18.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años han surgido un gran número de trabajos que se consagran a revisar el alcance de las nuevas culturas digitales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Gee, 2009, 2017; Ito et al., 2013; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009) y, entre ellos, una de las líneas emergentes la forman los denominados procesos de *aprendizaje transmedia*, que Raybourn (2012) define como “el sistema escalable de mensajes que representa una experiencia narrativa o central que se desarrolla a partir del uso de múltiples medios, y que implica emocionalmente a los estudiantes al involucrarlos personalmente en la historia” (p. 471). Esta noción, sin duda, se relaciona con los trabajos de Jenkins (1991, 2004, 2006) en torno a los conceptos de convergencia mediática y a los procesos de cultura participativa y, a su vez, en torno a una noción que viene asociada a ella, la de *alfabetización transmedia* (o *transmedia literacy*, o *transliteracy*) (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Alvarez, Salavati, Nussbaum, & Milrad, 2013; Fraiberg, 2017; Kline, 2010), muy interesante desde el punto de vista educativo, en la medida en que serán aquellas personas con esta alfabetización quienes podrán participar de pleno derecho en esa cultura participativa a la que se refiere Jenkins.

En realidad, para Jenkins (2006) una de las principales características definitorias de esta cultura participativa es justamente la convergencia mediática, entendida como el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias de medios y el comportamiento migratorio de audiencias, que irán a casi cualquier lugar en busca de los tipos de experiencias de entretenimiento que deseen” (Jenkins, 2006, p. 2). Y no hay duda de que esta nueva concepción de los procesos colaborativos implícitos demanda de los ciudadanos nuevas destrezas que permitan su supervivencia. Es, grosso modo, lo que nos devuelve al concepto de alfabetización transmedia.

En todo caso, es evidente la revolución que todo esto ha supuesto. Si la lógica tradicional de los medios era producir contenidos culturales, en una plataforma específica, para que los usuarios los consumieran (modelo unidireccional de la televisión tradicional, por ejemplo), en la actualidad las personas se han incorporado masivamente al rol de productores de contenidos, y transitan de una plataforma mediática a otra

(Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2009). Dicho de otro modo, las personas ya no observan lo que pasa en los medios, sino que pueden tener un rol activo en su producción (Lacasa, 2010). De hecho, más de la mitad de los adolescentes y de los jóvenes (parte de la generación llamada de los *millennials*) (Álvarez Monzonillo & de Haro, 2017) ha creado contenido cultural a través de medios digitales, y un tercio de los internautas comparten el contenido que ellos producen (Lenhart, Madden & Hitlin, 2005) desde hace más de una década. Es lo que, según Jenkins, Ito y Boyd (2016), se sitúa en la esfera del *doing it together* más que del *doing it yourself*. O lo que se intenta abordar en el proyecto *Transmedia Literacy* (Scolari, 2018), en el que se intenta dar un paso más allá del concepto de educación mediática y analizar las prácticas mediáticas de los adolescentes tanto en el contexto formal como en el informal, y en el que se intenta ofrecer una taxonomía de componentes de esta nueva alfabetización que nacen del análisis de sus prácticas cotidianas (prácticas transmediáticas, como no podría ser de otro modo).

En todo este marco conceptual es relevante no solo considerar dónde cabe situar la noción de *transmedia* sino también lo que entendemos que debe ser esa alfabetización transmedia desde el punto de vista educativo, que es nuestro ámbito de acción. En la obra de Jenkins, en general, se pueden identificar dos usos del término transmedia, que, aunque están relacionados, aparecen con finalidades distintas.

El primero, quizá el más extendido, vincula el transmedia a una forma emergente de discurso, de crear historias, de narrativa (*transmedia storytelling*). De modo general, es aquel que ocupa al ámbito de la comunicación, por las especiales características intrínsecas que presenta. El mismo Jenkins (2006) define la narración transmedia o narración transmediática de la siguiente manera, que citamos por la versión española dos años posterior:

La narración transmediática se refiere a una nueva estética que ha surgido en respuesta a la convergencia de los medios, que plantea nuevas exigencias a los consumidores y depende de la participación activa de las comunidades de conocimientos ... Una historia transmediática se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad. En la forma ideal de la narración trans-

mediática, cada medio hace lo que se le da mejor, de suerte que una historia puede presentarse en una película y difundirse a través de la televisión, las novelas y los cómics; su mundo puede explorarse en videojuegos o experimentarse en un parque de atracciones (Jenkins, 2008, pp. 31-101).

El segundo uso del término se vincula a una capacidad, habilidad o competencia (*transmedia navigation*), a un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes del propio individuo que consume y produce (que *prosume*) estos discursos. Una alfabetización de la que seguro podemos y debemos reflexionar como educadores, y que liga, de nuevo, con los avances en la categorización de los elementos de esta *transliteracy* por parte de Scolari (2018) en el contexto del proyecto *Transmedia Literacy*, financiado por la Unión Europea en el contexto del Horizonte 2020.

En ese sentido, también es significativa la iniciativa de la Fundación MacArthur en relación con la construcción del área llamada *Digital Media and Learning*, en la que surge el proyecto *New Media Literacies. Learning in a participatory culture*, del cual Jenkins es el investigador principal. El proyecto surge del *White paper* del año 2006, publicado posteriormente por The MIT Press y titulado *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21<sup>st</sup> Century* (Jenkins et al., 2009). Su propósito fundamental consiste en identificar y describir las competencias culturales y las habilidades sociales necesarias para participar plenamente en los nuevos entornos digitales.

En concreto, se postulan 12 habilidades, de las cuales una de ellas es precisamente la *transmedia navigation* definida como: “La capacidad para gestionar el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades” (Jenkins et al., 2009, p. 46). De hecho, dicha capacidad está muy vinculada a los procesos descritos anteriormente de convergencia mediática y cultural, que demandan habilidades de procesamiento, creación y difusión de formas emergentes de historias y argumentos. En efecto, como dicen estos mismos autores, “Implica la capacidad de leer y escribir en todos los modos de expresión disponibles ... aprendiendo a entender las relaciones entre los diferentes sistemas de medios” (Jenkins et al., 2009, pp. 48-50).

Aunque Jenkins no menciona expresamente el concepto *transmedia literacy*, es indudable, como mencionamos anteriormente, la relación

íntima que se establece entre la convergencia mediática propia de la cultura participativa, por un lado, y la necesidad de que el individuo sepa moverse en estos ambientes digitales de una nueva –y más provechosa– manera.

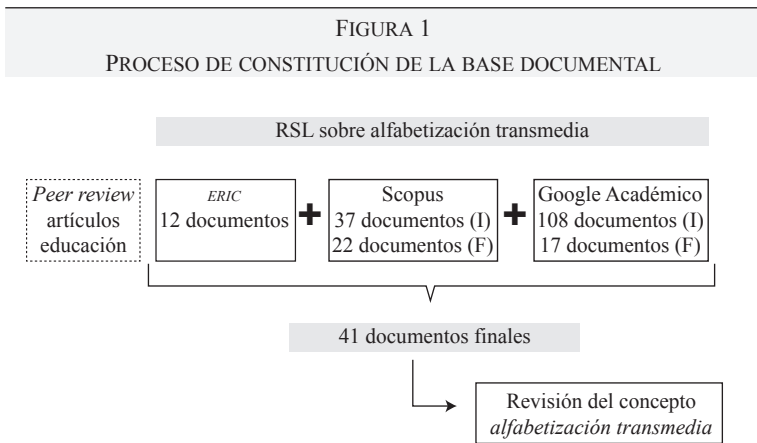
Llegados a este punto, son evidentes las implicaciones educativas que presentan estos nuevos conceptos. Si hablamos de una competencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI, es innegable que la educación en su conjunto deberá garantizar que los nuevos ciudadanos la adquieran. Con todo, hasta donde conocemos, no existe consenso en el concepto de alfabetización transmedia, sino que es una noción a la que se llega al comprobar que el transmedia (sea como resultado de este nuevo modelo cultural, sea como estrategia de aprendizaje) demanda del individuo nuevas habilidades que no necesariamente están implícitas en el concepto de competencia digital o de *digital skills*, al que la literatura se ha dedicado en no pocas ocasiones (Bullen, Morgan & Qayyum, 2011; Gallardo Echenique, 2012). Por ello, el objetivo de la revisión de la literatura que aquí se expone es identificar y analizar los usos que en el ámbito educativo se han hecho de la noción de alfabetización transmedia. El objetivo es clarificar conceptualmente la noción de alfabetización transmedia a partir de los usos que de ella se recogen en la literatura especializada. Más específicamente, pretendemos identificar los elementos que conforman esta alfabetización, así como el enfoque preferente de los documentos, o la perspectiva de abordaje de la noción de alfabetización transmedia.

## MÉTODO

Esta revisión sistemática de la literatura parte de los enfoques sistemáticos y narrativos como una alternativa a las revisiones meta-analíticas y tradicionales (Okoli & Schabram, 2010). Por *revisión sistemática* se entiende el proceso de identificación, selección y síntesis de estudios de investigación primarios para proporcionar una imagen completa y actual del tema de estudio (Crompton, Burke, & Gregory, 2017). En este artículo la revisión tiene como objetivo proporcionar una panorámica completa de los usos educativos del término alfabetización transmedia (*transmedia literacy*). Por *enfoque narrativo* para revisar literatura

entendemos el proceso de discutir el estado de un tema, o tema específico, desde un punto de vista teórico y contextual previo, cuya autoridad es comúnmente reconocida. En este estudio, el punto de vista contextual se basa en las obras fundamentales de Jenkins, cuya perspectiva general ya hemos analizado sucintamente en la introducción.

En nuestro caso, para conseguir el objetivo propuesto, se planteó una búsqueda en tres repositorios académicos diferentes: la biblioteca online Educational Resources Information Centre (*ERIC*), auspiciada por el Institute of Education Sciences (*IES*) del Departamento de Educación de Estados Unidos; el buscador de Scopus, de la plataforma Elsevier, y Google Académico, como metarrepositorio masivo abierto. Para la búsqueda se introdujeron únicamente los términos “alfabetización transmedia” y “*transmedia literacy*” (con el comando booleano comillas, para garantizar la concurrencia sintagmática en todos los resultados). Todo ello fue el primer paso de un proceso de constitución de la base documental que se refleja en la Figura 1:



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede ver, *ERIC* nos ofreció 12 documentos que ya reunían los requisitos de calidad de ser artículos científicos y de haber pasado un proceso de revisión de doble ciego; además, por las características

del repositorio, todos ellos provenían del ámbito educativo. En cuanto a Scopus, nos ofreció 37 documentos iniciales (I), de los cuales descartamos aquellos que no eran artículos de revistas científicas, los que no tenían que ver con el ámbito educativo y así como los que ya habíamos reclutado en la búsqueda en *ERIC*, con lo que nos quedamos con 22 documentos finales (F). Por último, Google Scholar nos ofreció 108 documentos iniciales (I), que se quedaron en 17 finales (F) al aplicar los criterios que ya hemos establecido con anterioridad. En este caso, la escasez de documentos no nos obligó a limitar la búsqueda a ninguna ventana temporal por razones operativas. Por economía del espacio, renunciamos a consignar en este punto la lista de documentos consultados, y la referiremos indirectamente en el capítulo de resultados, al analizar sus características.

### *Marco de análisis / Categorización*

El contenido de los textos analizados se categorizó en función de las siguientes características: ámbito y etapa educativos; tipo de estudio: investigación experimental, revisión de estudios, reflexión teórica, innovación, etnografía o experiencia educativa; concepto de alfabetización transmedia implícito o explícito; elementos del concepto; descripción del trabajo y conclusiones.

En este proceso, además de la lectura, indización, resumen y análisis en paralelo y cruzado de los documentos, se contó con la ayuda del software para el análisis de datos cualitativos NVivo 11 para Windows, que nos permitió además aplicar estrategias de análisis textual cuantitativo (búsquedas textuales selectivas, conteo de palabras, representaciones gráficas de la frecuencia de ocurrencias, etc.).

En concreto, resultó de utilidad la codificación a partir de las búsquedas textuales selectivas, que nos permitió armar un corpus de fragmentos relevantes a partir del cual analizar con mayor precisión las relaciones entre los conceptos y los elementos que los conforman.

## RESULTADOS

A fin de facilitar la lectura de este apartado de presentación de los resultados y discusión, ofrecemos primero una descripción general de los

documentos analizados, tras la cual abordamos detenidamente los conceptos relevantes de forma específica.

### *Descripción de los documentos*

Una primera aproximación descriptiva a los documentos seleccionados podemos realizarla a partir de la Tabla 1, en la que resumimos sus características principales.

Por un lado, recogemos la procedencia de los documentos, según los hayamos tomado de *ERIC* (E), Scopus (S) o Google Scholar (GA). Por otro lado, en relación con el ámbito educativo, podemos ver que la mayoría de ellos se sitúan en el ámbito educativo formal (27), mientras que 5 de ellos se contextualizan en la educación informal; el resto (9) abordan su reflexión sobre alfabetización transmedia en un contexto educativo general. En relación con el área de conocimiento a la que se adscriben, el panorama es más variado, aunque abundan aproximaciones transversales desde el ámbito de las alfabetizaciones. En cuanto a la tipología de documentos consultados, predominan las reflexiones teóricas (23), y son menos los artículos experimentales (5), las innovaciones (4), los análisis etnográficos (4), los análisis documentales (3), entre otros.

### *Análisis cuantitativo de la base documental*

Como decíamos anteriormente, el uso del programa de análisis cuantitativo NVivo nos ha permitido aplicar algunos procedimientos de análisis cuantitativo basados en el conteo de las palabras con mayores ocurrencias en el conjunto de los documentos que hemos analizado. Las palabras más frecuentes en ellos se reflejan en la Figura 2. En ella, podemos ver que, además de *transmedia* (con 1 789 ocurrencias en los trabajos revisados), es constante la referencia a los medios (*media*) (2 098 ocurrencias) y a las palabras que aluden al contexto educativo en el que centramos nuestra reflexión (*students*, 1 187 ocurrencias; *education*, 742; *learning*, 1 153), así como al contexto cultural y social en que toda esta aproximación tiene lugar (*culture*, 480; *social*, 631). Finalmente, es interesante destacar que aparecen también algunos de los elementos que posteriormente destacaremos en la revisión de los elementos (*literacy*, 723; *research*, 528; *information*, 471; *storytelling*,



TABLA 1  
CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS

Documento	Repositorio	Ámbito educativo	Área conocimiento	Tipo artículo	Muestra
1 Alper (2013)	S, E	Formal/Infantil	-	Reflexión	-
2 Alper & Herr-Stephenson (2013)	S, E	Formal	Juego educativo	Reflexión	-
3 Alvarez et al. (2013)	S, E	Formal/Primaria	Maths	Experimental	12
4 Anderson (2014)	S, E	General	-	Reflexión	-
5 Barber (2016)	S	Ed. Formal	-	Reflexión	-
6 Checa-Romero (2016)	S	Formal/Primaria	-	Etnografía	13
7 Conner-Zachoecki (2015)	S, E	Ed. Formal	Literacies	Innovación	-
8 Establés-Heras (2016)	S	Informal	Fandom	Etnografía	15
9 Fleming (2013)	S, E	Formal	-	Reflexión	-
10 Fraiberg (2017)	S	Informal	-	Caso	1
11 Gambarato & Dabagian (2016)	E	Formal/Primaria	General	Reflexión	-
12 Gordon & Lim (2016)	S	Informal	-	Reflexión	-
13 Grandío-Pérez (2016)	S	Univ.	General	Metaanálisis	-
14 Guerrero-Pico (2015)	S	No formal	FanFiction	Análisis	304
15 Gürsimsek (2016)	S	No formal	GIF	Análisis	-
16 Jover, González Martín, & Fuentes (2015)	S	Formal/Secund.	Ciudadanía	Reflexión	-
				Innovación	

Documento	Repositorio	Ámbito educativo	Área conocimiento	Tipo artículo	Muestra
17 Kline (2010)	GA	Formal	Literatura	Reflexión	-
18 Llorente et al. (2013)	S, E	Formal/Infantil	Maths	Experimental	10
19 López Yepes (2016)	S	Bibliot.	General	Reflexión	-
20 Lugo Rodríguez (2016)	GA	Formal/Sec.	Transalf.	Experimental	2
21 McDougall & Potter (2015)	S, E	Formal	-	Reflexión	-
22 Miočić & Perinić (2014)	S	Formal/Primaria	Literacies	Experimental	321
23 Moon (2016)	GA	Informal	Literacies	Análisis discurso	-
24 Munaro, Dudeque, & Vieira (2016)	GA	Formal	Storytelling	Reflexión	-
25 Pence (2012)	S, E	Formal	Internivel	Revisión	-
				Innovación	
26 Prietschmann, Völkel, & Ohler (2014)	S	Formal/Infantil	General	Reflexión	-
			Storytelling		
27 Potter & Gilje (2015)	GA	Formal	Curación	Reflexión	-
28 Ramasubramanian (2016)	S	Informal	Etnia	Reflexión	-
			Ciudadanía		
29 Rhoades (2016)	S, E	Informal/Infantil	Arts, books	Reflexión	-
				Innovación	
30 Richardson (2013)	GA	Formal	TIC	Reflexión	-
31 Robinson (2015)	S	General	Literacies	Reflexión	-
32 Roccantì & Garland (2015)	GA	Formal	Storytelling	Reflexión	-

33	Rodrigues & Bidarra (2014)	S	Formal	Storytelling	Reflexión
34	Scolari (2016)	GA	General	Literacies	Reflexión
35	Soep (2012)	S	No Formal	Literacies	Caso
36	Soriano (2016)	S	Activismo	Literacies	Reflexión
37	Weaver (2015)	GA	Formal/Primaria	Literacies	Reflexión
38	Weedon & Knight (2015)	S	General	Literacies	Editorial
39	Wiklund-Engblom, Hiltunen, Hartvik, Porko-Hudd, & Johansson (2014)	S, E	Formal/Primaria	STEM	Experimental
40	Witte, Rybakova, & Kollar (2015)	GA	Univ.	Formación maestros	Reflexión
41	Wohlwend (2012)	S, E	Formal Infantil	Género	Etnografía

Siglas: Google Académico (GA); Scopus (S); ERIC (E).

Fuente: Elaboración propia.



La más antigua de ellas es la de Kline (2010), quien refiere el nacimiento del concepto a Jenkins y asume que hablar de alfabetización transmedia implica entender que los estudiantes deben aprender simultáneamente a navegar, a crear y a evaluar medios diferentes. La idea de la navegación, en efecto, vertebra las ideas de Jenkins (2006; Jenkins et al., 2009) en la medida en que se considera que la *transmedia navigation* es uno de los elementos relevantes de lo que él da en llamar *new media literacies* (en adelante, NML); sin embargo, hasta donde conocemos, Jenkins no se refiere propiamente a *transmedia literacy* (o al menos, no lo había hecho en sus obras escritas hasta 2010, que es cuando Kline asume esta definición). Como sea, esta idea de navegación transmedia, junto con los demás elementos de las NML, está presente en muchos autores que, eso sí, se refieren a ellas con la denominación *jenkineana* (Miočić & Perinić, 2014; Rhoades, 2016).

Otros autores ofrecen definiciones de *transalfabetización* o *transliteracy* que podrían resultar equivalentes. Así, por ejemplo, se puede aludir a la capacidad para leer, escribir e interactuar dentro y a través de diferentes géneros, lenguajes, medios y contextos (Fraiberg, 2017), lo que añade la complejidad de la multiplicidad de lenguas e identidades nacionales. O también se puede focalizar, además de lo ya mencionado, en la idea de que esta capacidad puede resultar altamente productiva desde el punto de vista del aprendizaje, especialmente si se focaliza no tanto hacia el elemento tecnológico, sino hacia el contextual (Grandio-Pérez, 2016).

Aunque sin mencionar explícitamente en sus definiciones la etiqueta de alfabetización mediática, bastantes autores asumen que el concepto clásico de competencia digital o mediática, en el nuevo contexto transmedia, resulta insuficiente, por lo que debe enriquecerse con otros elementos (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Checa-Romero, 2016; Fleming, 2013; Gambarato & Dabagian, 2016; Lugo Rodríguez, 2016). Es común, pues, la idea de que un individuo competente desde el punto de vista digital tradicional difícilmente pueda serlo en el contexto al que aludíamos al inicio y, por tanto, las tradicionales *21st Century Skills* no bastan (Witte, Rybakova, & Kollar, 2015). En ese sentido, por ejemplo, se añaden elementos como el espíritu crítico o el salto entre medios (Alper & Herr-Stephenson, 2013), la capacidad de interpretación de

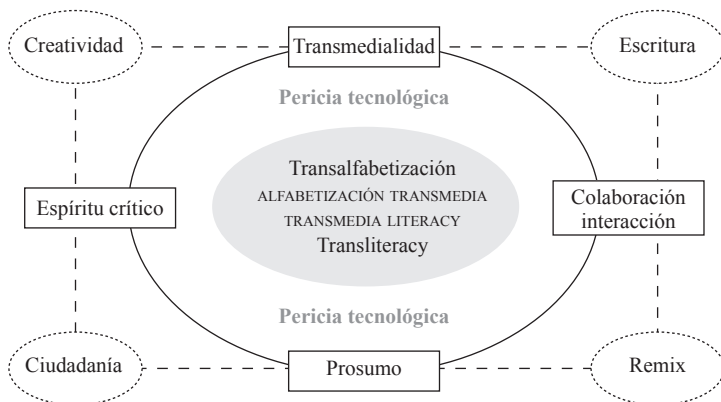
mensajes complejos difundidos por diferentes canales (Checa-Romero, 2016), o se focaliza en la navegación (Fleming, 2013), a la que ya nos hemos referido (Jenkins et al., 2009). Por último, se documentan algunas propuestas en las que se intenta aglutinar alfabetizaciones ya existentes (Weedon & Knight, 2015), como las siguientes: multimodal, crítica, digital, mediática, visual, informacional y lúdica (Gambarato & Dabagian, 2016), o se intentan complementar con elementos de naturaleza transversal, como la creatividad, la sociabilidad, la movilidad, la accesibilidad o el rejuego (Rodrigues & Bidarra, 2014).

## ELEMENTOS QUE CONFORMAN LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA

Más allá de estas definiciones, lo que siempre subyace en todos los documentos es el énfasis en esos elementos *de más* que caracterizan la alfabetización de los individuos que se desenvuelven en el transmedia frente a los digitalmente competentes y que deben ser considerados desde la perspectiva educativa. Los tenemos representados en la Figura 3, en la que se han representado los elementos nucleares y secundarios presentes en el concepto de alfabetización transmedia a lo largo de los documentos analizados.

Como vemos, hemos tratado de distinguir aquellos que reúnen más consenso y que, por tanto, consideramos nucleares en oposición a aquellos que, aunque son destacados por parte de la literatura, por su menor acuerdo podrían constituir una segunda capa caracterial. En todo caso, son cuatro los elementos de esta alfabetización mediática que se aceptan comúnmente: la transmedialidad, el prosumo, el espíritu crítico y la colaboración o interacción. En relación con el primero, podemos destacar que es el elemento que más directamente liga con las NML de Jenkins et al. (2009) y, en concreto, con su noción de navegación transmedia. En efecto, dentro de esta nueva alfabetización, es precisa la habilidad para saltar de medio en medio siguiendo una narración que se desarrolla de modo secuencial o multimodal en diferentes medios (Alper, 2013; Alvarez et al., 2013; Anderson, 2014; Fleming, 2013; Fraiberg, 2017; Gambarato & Dabagian, 2016; Grandío-Pérez, 2016; Jover et al., 2015; Kline, 2010; Munaro et al.,

FIGURA 3  
ELEMENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN TRANSMEDIA



Fuente: Elaboración propia.

2016; Pence, 2012), y que puede adoptar medios analógicos y digitales, online y offline (Scolari, 2016).

En segundo lugar encontramos el salto desde el individuo consumidor de productos mediáticos al individuo que no solo los consume, sino que los produce, el llamado *prosumidor*. Por un lado, no podemos imaginarnos, como decíamos antes, que un individuo sea competente (*literate*) si no es capaz de producir contenido mediático en un contexto de cultura participativa (donde lo mediático deviene transmediático sin excepción) (Weaver, 2015) y, por el otro, esta idea no solo afecta a los individuos adultos sino también a los niños y adolescentes, que deben crecer en un ambiente en el que se espera que no sean pasivos ante el conocimiento, sino que creen nuevos contenidos a medida que aprenden. En síntesis, no podemos deslindar la idea de la transmedialidad del prosumo, pues el salto entre medios no solo implica cambiar de medio, sino en muchos casos también cambiar de rol entre consumidor y productor y viceversa (Gordon & Lim, 2016; Guerrero-Pico, 2015; Gürsimsek, 2016; Jover, González Martín, & Fuentes, 2015; Lugo Rodríguez, 2016; Roccati & Garland, 2015; Scolari, 2016).

La alternancia entre consumo y producción nos lleva al contexto en el que esto se produce, un contexto social y no individual y, por tanto, es imprescindible valorar la importancia de las habilidades que tienen que ver con la colaboración y con la interacción en esta cultura participativa. Es lo que se ha llamado inteligencia colectiva o cognición distribuida (Alvarez et al., 2013), o creación orientada a la comunidad (Ramasubramanian, 2016) y que, de un modo u otro, implica necesariamente una interacción con el resto de los transmediadores que supera la simple comunicación con ellos. En efecto, no basta con comunicarse o interactuar, sino colaborar al servicio del proyecto transmedia compartido (Anderson, 2014; Barber, 2016; Fraiberg, 2017; Gürsimsek, 2016; Lugo Rodríguez, 2016; Miočić & Perinić, 2014; Richardson, 2013; Roccanti & Garland, 2015) y esto, sin duda, es muy atractivo desde el punto de vista del enfoque educativo del transmedia.

Finalmente, se incide de modo continuo en un aspecto que parecería que tiene más que ver con la alfabetización informacional estrictamente, pero que adquiere relevancia en este contexto de cultura convergente y participativa, y es el desarrollo de un espíritu crítico que permita discernir, sopesar, evaluar y mejorar no solo los productos ajenos sino también los propios (Alper & Herr-Stephenson, 2013; Barber, 2016; Checa-Romero, 2016; Gambarato & Dabagian, 2016; Kline, 2010; López Yepes, 2016; Moon, 2016).

Como veíamos al principio de este epígrafe, la nómina de componentes de la alfabetización mediática no se agota en estos cuatro elementos centrales sino que va más allá y alcanza algunos elementos más, como son el ejercicio de la ciudadanía por medio de la transmedialidad (Miočić & Perinić, 2014), lo que implica la asunción de nuevos códigos ciudadanos, de nuevos marcos de conducta (Soep, 2012) y eso, a su vez, abre la puerta al activismo transmedia, que puede tener un largo recorrido (Soriano, 2016).

En relación con el prosumo encontramos una nueva visión de los procesos de escritura que retoman la visión lineal y finalista habitual (considerar los textos como algo que se finaliza) y transita a una nueva concepción en que los textos se revisitan y se rehacen una y otra vez (Barber, 2016; Fraiberg, 2017; Grandío-Pérez, 2016), siempre en la búsqueda de mejoras y actualizaciones del contenido en función de



lo que se ha consumido y producido en otros canales y lo que, a su vez, estimula la creatividad para recrear lo ya creado por uno mismo (Anderson, 2014). Finalmente, esta idea también liga con el concepto de *remix* como producto que no surge de la nada, sino que parte de productos transmedia anteriores ya codificados, que se descodifican y se recodifican en busca de nuevos contenidos mejores, más creativos y más funcionales (Pietschmann, Völkel, & Ohler, 2014).

Finalmente, es preciso cerrar esta revisión de los elementos que integran el concepto con un apunte importante sobre el peso de las tecnologías en la alfabetización transmedia. No hay duda de que el transmedia se ha desarrollado con profusión especialmente a partir de la Web 2.0 y, sobre todo, gracias a la Web 3.0. De ello, debería colegirse que la alfabetización digital, el manejo avanzado de la tecnología, debería ser elemento crucial de la alfabetización transmedia. En líneas generales es cierto que eso se desprende indirectamente siempre que se aborda el concepto, especialmente en el contexto educativo al que nos venimos dedicando. Con todo, las omisiones explícitas a su importancia son notorias, hasta el punto de que siempre este manejo avanzado, que nosotros hemos denominado *pericia tecnológica*, viene dado por implícito (lo impregna todo), pero no se explicita de forma general. La tecnología debe usarse de modo eficiente, pero la alfabetización transmedia trasciende lo puramente tecnológico y atiende más al uso, al usuario y al contexto que a lo técnico (Grandío-Pérez, 2016; Roccanti & Garland, 2015).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al revisar tanto las nociones explícitas de alfabetización transmedia como los elementos que la componen a la luz de las teorías de la cultura participativa y la convergencia mediática de Jenkins (2006), hay dos ideas que se sobreponen a cualquier otra consideración. La primera es que, aunque explícitamente en pocos casos se reconoce como tal, el marco de referencia vigente parte de las NML de este mismo autor (Jenkins et al., 2009). Y lo segundo, consecuencia parcial de esto, tiene que ver con la inexistencia de un concepto desarrollado como tal en la literatura, lo que nos obliga a destacar un vacío en ese sentido.

En relación con lo primero, es obvio que los elementos que hemos señalado (prosumo, transmedialidad, espíritu crítico y colaboración) tienen que ver con algunas de las destrezas que ya se plantearon en 2009 y que adquieren relevancia cuando se trata de formar a los individuos para la nueva cultura participativa. Hablamos, por ejemplo, de *appropriation*, *transmedia navigation*, *judgement* o *networking* (Jenkins et al., 2009), como conceptos subyacentes en que la literatura consultada ha focalizado hasta donde conocemos. Sin embargo, al hablar de la alfabetización transmedia, ponemos en el centro la importancia de resaltar algunas de aquellas 12 NML, que adquieren un protagonismo especial y esa es, a nuestro modo de ver, la aportación de este nuevo concepto. Hablamos de prosumo como un aspecto nuclear y no elegible: el individuo transmedia no elige si salta a la producción de los contenidos y de los materiales transmedia, sino que es un creador por defecto, en paralelo con los pares transmedia (Alvarez et al., 2013; Gordon & Lim, 2016; Guerrero-Pico, 2015; Gürsimsek, 2016; Jover et al., 2015; Lugo Rodríguez, 2016; Ramasubramanian, 2016; Roccanti & Garland, 2015; Scolari, 2016) y esto le lleva a ser un *remixer* nato, que siempre partirá de contenido previo y que será el eslabón anterior del proceso de creación del siguiente individuo transmediático (Barber, 2016; Grandío-Pérez, 2016; Fraiberg, 2017).

Como decíamos antes, no hablamos ya de esa condición de eventual productor que pudiera estar implícita en las NML, sino de una acción proactiva para serlo de modo habitual.

Por otro lado, todo ello debe llevarse a término en los marcos de la ciudadanía digital (Alper, 2013; Miočić & Perinić, 2014; Soep, 2012; Soriano, 2016), pues no basta con la capacidad de juicio implícita en las NML, sino que debe regirse por principios éticos que regulen la acción en la cultura participativa. Esta visión, por supuesto, supera los límites habituales de la reflexión sobre la cultura mediática, aporta un componente holístico que supera los corsés formales de los procesos de lecto-escritura y de consumo mediático y, sin que se pueda decir que aporta algo que no estuviera implícitamente presente en los modelos jenkinsianos, sí ofrece una ponderación interesante al servicio de un engranaje más productivo del individuo tanto en su contexto más inmediato como en la sociedad digital que le acoge (Scolari, 2018).

En relación con lo segundo, tenemos claro que no existe consenso en la adopción de una definición de esta alfabetización pero sí existe consenso en reconocer que, sea cual sea dicha definición, debe aglutinar y armonizar un largo número de otras competencias previas (Weedon & Knight, 2015) que van más allá de la competencia digital o las 21st Century Skills, que serían el concepto más cercano (Witte et al., 2015). Sobre todo, supone un cambio en las configuraciones epistemológicas previas de las competencias de las que pueda provenir (en esencia, en relación con el cambio de rol hacia el prosumo) y, quizá por eso, debemos poner en valor la representación en dos capas que aporta esta contribución al respecto del concepto de alfabetización transmedia en la Figura 3, que puede ser tomada como referencia tanto para la ciudadanía en general, como para su orientación en el ámbito educativo, con todas las personas, y no solo con adultos (véase, de hecho, cómo el proyecto *Transmedia Literacy* de la Unión Europea en el Horizonte 2020 aboga justamente por atender a esta alfabetización en los adolescentes).

Por ello también, más allá de esta reflexión acerca del concepto y de los elementos que lo conforman, la revisión de la literatura por otro lado, nos lleva a considerar que el abordaje de la alfabetización transmedia desde el ámbito educativo puede facilitarnos la adopción de estrategias inmersivas, en las que se suspenda la incredulidad al servicio del aprendizaje (Conner-Zachocki, 2015; Robinson, 2015), en las que podamos aprovechar el flujo de contenido dinámico que facilita el aprendizaje (Wiklund-Engblom, Hiltunen, Hartvik, & Porko-Hudd, 2013), que engancha al alumno (Soriano, 2016). En efecto, desde el punto de vista educativo, en todas las etapas (aunque con diferentes niveles), la alfabetización transmedia es el pasaporte al aprovechamiento de las plataformas mediáticas de modo masivo e intensivo, como escenarios óptimos para el aprendizaje en comunidad (Pence, 2012). Un aprendizaje centrado en el contenido y en el contexto, y no en la tecnología (Grandío-Pérez, 2016) y, a la vez, una forma de combatir las múltiples brechas digitales que puede acarrear la cultura participativa en los *illiterates* (Alper, 2013). Lamentablemente, las limitaciones con las que se encuentran los docentes son obvias: el concepto no está operativizado para su abordaje con finalidades educativas ni se han explorado de modo sistemático cuáles pueden ser las aproximaciones pedagógicas y

didácticas más adecuadas para hacerlo. Todo ello constituye un camino que la investigación educativa deberá seguir para aprovechar todo el caudal que el transmedia (y la alfabetización transmedia) pueden aportar en términos de aprendizaje.

### AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido desarrollada con financiación del Institut de Ciències de l'Educació Josep Pallach de la Universitat de Girona, dentro del contexto de las ayudas a Grupos de Innovación Docente (GID sobre Transmèdia i Educació).

### **Referencias bibliográficas**

- Alper, M. (2013). Developmentally appropriate New Media Literacies: Supporting cultural competencies and social skills in early childhood education. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), 175-196. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798411430101>
- Alper, M. & Herr-Stephenson, R. (2013). Transmedia Play: Literacy Across Media. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 366-369. Recuperado de <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/2/>
- Alvarez, C., Salavati, S., Nussbaum, M., & Milrad, M. (2013). Collaborative problem solving supported by digital pens and interactive whiteboards. *Computers and Education*, 63, 368-379. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.019>
- Álvarez Monzonillo, J. M. & de Haro, G. (2017). *Millennials. La generación emprendedora*. Barcelona: Ariel/Fundación Telefónica.
- Anderson, T. D. (2014). Making the 4Ps as important as 4Rs. *Knowledge Quest*, 42(5), 42-47.
- Barber, J. F. (2016). Digital storytelling: New opportunities for humanities scholarship and pedagogy. *Cogent Arts and Humanities*, 3(1), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2016.1181037>
- Bullen, M., Morgan, T., & Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>

- Checa-Romero, M. (2016). Developing skills in digital contexts: Video games and films as learning tools at primary school. *Games and Culture*, 11(5), 463-488. DOI: <https://doi.org/10.1177/1555412015569248>
- Conner-Zachocki, J. (2015). Using the digital transmedia magazine project to support students with 21st-century literacies. *Theory Into Practice*, 54(2), 86-93. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1010835>
- Crompton, H., Burke, D., & Gregory, K. H. (2017). The use of mobile learning in PK-12 education: A systematic review. *Computers & Education*, 110, 51-63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.013>
- Del Mar Grandío-Pérez, M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave*, 19(1), 85-104. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Establés-Heras, M. -J. (2016). Entre fans anda el juego. Audiencias creativas, series de televisión y narrativas transmedia. *Opción: Revista de Ciencias Humanas Y Sociales*, 11, 476-497. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5866919>
- Fleming, L. (2013). Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar. *Journal of Media Literacy Education*, 5(2), 370-377. Recuperado de <http://digitalcommons.uri.edu/jmle/vol5/iss2/3/>
- Fraiberg, S. (2017). Pretty bullets: Tracing transmedia/translingual literacies of an israeli soldier across regimes of practice. *College Composition and Communication*, 69(1), 87-117.
- Gallardo Echenique, E. E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 7-22.
- Gambarato, R. R. & Dabagian, L. (2016). Transmedia dynamics in education: the case of Robot Heart Stories. *Educational Media International*, 53(4), 229-243. DOI: <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- Gee, J. P. (2009). *New Digital Media and Learning as an Emergin Area and "Worked Examples" as One Way Forward*. Massachusetts: The MIT Press.

- Gee, J. P. (2017). *Teaching, Learning, Literacy in Our High-Risk High-Tech World. A Framework for Becoming Human*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gordon, I. & Lim, S. S. (2016). Introduction to the special issue “Cultural industries and transmedia in a time of convergence: Modes of engagement and participation”. *Information Society*, 32(5), 301-305. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972243.2016.1212614>
- Grandío-Pérez, M. M. (2016). El transmedia en la enseñanza universitaria. Análisis de las asignaturas de educación mediática en España (2012-2013). *Palabra Clave. Revista de Comunicación*, 19(1), 85-104. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2016.19.1.4>
- Guerrero-Pico, M. (2015). Producción y lectura de fan fiction en la comunidad online de la serie Fringe: transmedialidad, competencia y alfabetización mediática. *Palabra Clave. Revista de Comunicación*, 18(3), 722-745. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2015.18.3.5>
- Gürsimsek, Ö. A. (2016). Animated GIFs as vernacular graphic design: producing Tumblr blogs. *Visual Communication*, 15(3), 329-349. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470357216645481>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., & Watkins, C. S. (2013). *Connected Learning: an agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub. Recuperado de <http://eprints.lse.ac.uk/48114/>
- Jenkins, H. (1991). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Nueva York: Routledge.
- Jenkins, H. (2004). The Cultural Logic of Media Convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7(1), 33-43. DOI: <https://doi.org/10.1177/1367877904040603>
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ito, M., & Boyd, D. (2016). *Participatory Culture in a Networked Era: a Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge: Polity.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge: The MIT Press.

- Jover, G., González Martín, M. D. R., & Fuentes, J. L. (2015). Exploración de nuevas vías de construcción mediática de la ciudadanía en la escuela: De *Antígona* a la narrativa transmedia. *Teoría de La Educación*, 27(1). DOI: <https://doi.org/10.14201/teoredu20152716984>
- Kline, D. T. (2010). Metamedievalism, Videogaming, and Teaching Medieval Literature in the Digital Age. En T. Kayalis & A. Natsina (Eds.), *Teaching Literature at a Distance. Open, Online and Blended Learning* (pp. 148-162). London: Continuum.
- Lacasa, P. (2010). Children transmedia and virtual experiences inside and outside the classrooms. En L. Wong, S. C. Kong & F. Y. Yu (Eds.), *Proceedings of the 18th International Conference on Computers in Education: Enhancing and Sustaining New Knowledge Through the Use of Digital Technology in Education* (pp. 663-667). Malasia: Asia-Pacific Society for Computers in Education.
- Lenhart, A., Madden, M., & Hitlin, P. (2005). *Teens and technology: Youth are leading the transition to a fully wired and mobile nation*. Washington, D.C.: Pew Internet and American Life Project.
- Llorente, C., Pasnik, S., Moorthy, S., Hupert, N., Rosenfeld, D., & Gerard, S. (2013). Preschool Teachers Can Use a PBS KIDS Transmedia Curriculum Supplement to Support Young Children's Mathematics Learning: Results of a Randomized Controlled Trial. A Report to the CPB-PBS Ready to Learn Initiative. En SREE (Ed.), *Society for Research on Educational Effectiveness Spring 2015 Conference* (pp. 1-5). Evanston: SREE.
- López Yepes, A. (2016). Biblioteca universitària i entorns audiovisuals en obert: estat de la qüestió i proposta d'actuacions. *BiD: Textos Universitaris de Biblioteconomia I Documentació*, 36(36). DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.18>
- Lugo Rodríguez, N. (2016). *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización* (Tesis doctoral inédita). Universitat Pompeu Fabra, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/396131>
- McDougall, J. & Potter, J. (2015). Curating media learning: Towards a porous expertise. *E-Learning and Digital Media*, 12(2), 199-211. DOI: <https://doi.org/10.1177/2042753015581975>
- Miočić, B. & Perinić, J. (2014). New media literacy skills of youth in Zadar. *Medijska Istrazivanja*, 20(2), 231-254. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/133863>

- Moon, M. R. (2016). “*Thought We Wouldn’t Notice, but We Did*”: An Analysis of Critical Transmedia Literacy Among Consumers of the Marvel Cinematic Universe (Tesis de maestría inédita). Texas A&M University-Corpus Christi, Estados Unidos. Recuperado de <https://tamucc-ir.tdl.org/tamucc-ir/handle/1969.6/678>
- Munaro, A. C., Dudeque, A. M., & Vieira, P. (2016). Use of Transmedia Storytelling for Teaching Teenagers. *Creative Education*, 7(7), 1007-1017. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2016.77105>
- Okoli, C. & Schabram, K. (2010). A Guide to Conducting a Systematic Literature Review of Information Systems Research. *Working Papers on Information Systems*, 10(26), 1-51. DOI: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1954824>
- Pence, H. E. (2012). Teaching with Transmedia. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 131-140. DOI: <https://doi.org/10.2190/ET.40.2.d>
- Pietschmann, D., Völkel, S., & Ohler, P. (2014). Transmedia Critical Limitations of Transmedia Storytelling for Children: A Cognitive Developmental Analysis. *International Journal of Communication*, 8(0), 2259-2282. Recuperado de <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/viewFile/2612/1205DANIEL>
- Potter, J. & Gilje, O. (2015). Curation as a new literacy practice. *Journal of E-Learning and Digital Media*, 12(2), 123-127. DOI: [10.1177/2042753014568150](https://doi.org/10.1177/2042753014568150)
- Ramasubramanian, S. (2016). Racial/ethnic identity, community-oriented media initiatives, and transmedia storytelling. *Information Society*, 32(5), 333-342. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972243.2016.1212618>
- Raybourn, E. M. (2012). Beyond serious games: Transmedia for more effective training & education; education. En A. Bruzzone, W. Buck, F. Longo, J. A. Sokolowski & R. Sottolare (Eds.), *Proceedings of the International Defense and Homeland Security Simulation Workshop 2012* (pp. 6-12). Genova: Dime Università di Genova.
- Rhoades, M. (2016). “Little Pig, Little Pig, Yet Me Come In!” Animating *The Three Little Pigs* with Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 595-603. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0743-0>



- Richardson, W. (2013). Students First, Not Stuff. *Technology-Rich Learning*, 70(6), 10-14. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar13/vol70/num06/Students-First,-Not-Stuff.aspx>
- Robinson, L. (2015). Multisensory, Pervasive, Immersive: Towards a New Generation of Documents. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66(8), 1734-1737. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23328>
- Roccanti, R. & Garland, K. (2015). 21st Century Narratives: Using Transmedia Storytelling in the Language Arts Classroom. *Signal Journal*, 38(1), 16-20.
- Rodrigues, P. & Bidarra, J. (2014). Transmedia storytelling and the creation of a converging space of educational practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 9(6), 42-48. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Scolari, C. A. (2015). La hora del prosumidor. *El Cactus*, 4(4), 24-26.
- Scolari, C. A. (2016). Alfabetismo transmedia: estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 193, 13-23. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27788>
- Scolari, C. A. (2018). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de <https://repositori.upf.edu/handle/10230/34245>
- Soep, E. (2012). The digital afterlife of youth-made media: Implications for media literacy education. *Comunicar*, 19(38). DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-10>
- Soriano, C. R. R. (2016). Transmedia mobilization: Agency and literacy in minority productions in the age of spreadable media. *Information Society*, 32(5), 354-363. DOI: <https://doi.org/10.1080/01972243.2016.1212620>
- Weaver, T. (2015). Blurred Lines and Transmedia Storytelling: Developing Readers and Writers Through Exploring Shared Storyworlds. *Signal Journal*, 38(1), 23-26.

- Weedon, A. & Knight, J. (2015). Media literacy and transmedia storytelling. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 21(4), 405-407. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354856515601656>
- Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J., & Porko-Hudd, M. (2013). Transmedia storybuilding in Sloyd. En I. A. Sánchez & P. Isaías (Eds.), *Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning 2013* (pp. 199-203). Lisboa: IADIS.
- Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J., Porko-Hudd, M., & Johansson, M. (2014). "Talking Tools": Sloyd Processes Become Multimodal Stories with Smartphone Documentation. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 6(2), 41-57. DOI: <https://doi.org/10.4018/ijmbl.2014040104>
- Witte, S., Rybakova, K., & Kollar, C. (2015). Framing Transmedia: Pre-service Teachers' Transmedia Interactions with Young Adult Literature Narratives. *Signal Journal*, 38(1), 27-33.
- Wohlwend, K. E. (2012). The boys who would be princesses: playing with gender identity intertexts in Disney Princess transmedia. *Gender and Education*, 24(6), 593-610. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.674495>