

Una perspectiva crítico-social sobre la concepción de la alfabetización transmedia

Andrés Felipe Pérez-Velasco¹ 

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo realizar una mirada reflexiva sobre la conceptualización actual de la alfabetización transmedia (AT) que posibilita tensiones y problematizaciones desde el paradigma investigativo crítico-social, con el apoyo del paradigma histórico-hermenéutico desde la metodología de análisis cualitativo crítico, empleando la técnica de revisión documental. Las categorías analizadas fueron: 1) fin del diálogo sobre AT, 2) usos conceptuales al interior de la AT, 3) la concepción del estudiante en la AT, 4) cómo es asumida la AT por los educadores, y 5) prácticas realizadas por estudiantes en la AT. Como resultado del análisis reflexivo se encontraron, en algunos aspectos teóricos problemáticos sobre la conceptualización del estudiante y su hacer, algunos cambios falentes del enfoque en la AT, y el papel deficiente del educador y familiares en la AT. Por otro lado, se descubrieron dificultades en la asunción de la AT de tipo instrumental positivista en la teoría y las experiencias educativas. Por último, se hallaron prácticas de los estudiantes que dificultan la educación por medio de la AT.

Palabras clave: alfabetización transmedia, revisión documental, educación, tecnología, estudiantes

¹Investigador Red Iberoamericana de Pedagogía REDIPE, miembro de Red Iberoamericana de Investigación en Narrativas audiovisuales Red INAV, miembro de Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África ALADAA.
andresfelipe3286@hotmail.com

Como citar: Pérez-Velasco, A.F. (2023). Una perspectiva crítico-social sobre la concepción de la alfabetización transmedia. *Educación y Ciencia*, 27.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16276>



Recibido: 22/07/2023 | Revisado: 24/07/2022
Aprobado: 28/09/2023 | Publicado: 27/11/2023

A socio-critical perspective about transmedia literacy conception

Abstract

The present article aims to take a reflective look about the conceptualisation of transmedia literacy (TA) that enables tensions and problematisations from the critical-social research paradigm, with the support of the historical-hermeneutic paradigm from the methodology of critical qualitative analysis, using the technique of documentary review. The categories analysed were: 1) end of the dialogue on TA, 2) conceptual uses within TA, 3) the student's conception of TA, 4) how TA is assumed by educators, and 5) practices carried out by students in TA. As a result of the reflective analysis, some problematic theoretical aspects on the conceptualisation of the learner and his tasks, some missing changes in the approach to ECI, and the deficient role of the educator and family members in ECI were found in some theoretical aspects. On the other hand, difficulties were discovered in the assumption of TA of a positivist instrumental type in educational theory and experiences. Finally, student's practices were found to hinder education through ECI.

Keywords: transmedia literacy, documentary review, education, technology, students

Introducción

Considerando y partiendo de los aprendizajes y las experiencias de 2020 a 2021 de la pandemia, se puede percibir en la actualidad en los entornos educativos, distintas opiniones, pensares y sentires germinados por docentes, estudiantes y padres de familia sobre la educación y el uso de nuevas tecnologías. Diálogos que emergen a raíz del experimentado contexto pandémico. Lo cual propone la pertinencia de un espacio y tiempo en el cual se posibilite la reflexión de múltiples teorías, modelos y prácticas que emplean las TIC en el campo educativo, sea el caso de la educación presencial o la educación remota-virtual, en este caso particular sobre la alfabetización transmedia (AT).

Desde lo anterior, y comprendiendo la prevalencia que ha tomado la AT al interior de las prácticas educativas elaboradas por los educadores en las instituciones educativas, se propuso posibilitar una visión crítico-social de *la concepción de la AT*, pues dentro del rastreo de documentos académicos especializados sobre AT, no se logró hallar apuestas que abordaran la concepción de la AT desde una óptica crítico-social. Desde la que se posibilitara encontrar tensiones y problemáticas en este campo.

Para desarrollar esta mirada crítico-social que sufraga a la expansión del concepto de la AT, se optó por indagar y dialogar desde los aportes de distintos autores que se abordarán a lo largo de esta propuesta. Por otro lado, se plantea abordar otras voces académicas que no se encontraron en los textos académicos del campo educativo

rastreados sobre AT y conceptos similares como educación por medio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Autores que pueden realizar aportes pertinentes al marco de la AT desde la apuesta crítico-social educativa.

Como metodología, esta propuesta reflexiva se fundamenta en el paradigma crítico-social (en Freire), y se apoya en el paradigma histórico-hermenéutico basado en la propuesta metodológica de Barbosa *et al.* (2013) de *revisión y análisis documental* con un enfoque de *análisis cualitativo crítico*. En este caso específico se tiene como objetivo general realizar una revisión y análisis sobre *apuestas teóricas y experiencias educativas sobre AT*. En la fase heurística, se buscaron y recopilaron textos de apuestas teóricas y experiencias educativas de AT en el contexto de la escuela y universidad, en total se revisaron 50 artículos, y se inclinó por descartar los textos que se enfocaran en aspectos muy específicos teóricos o de experiencias, y se abordaron los que contemplaban aspectos más transversales y generales sobre AT. Se mantuvo una mirada amplia y flexible, en esencia explorativa, que no constriñera las posibles categorías a descubrir e interpretar. En esta fase, se optó por descubrir aspectos problemáticos presentados en las apuestas teóricas y experiencias educativas, comprendiendo que no se buscó negar la legitimidad general de AT, sino resaltar las problemáticas sobre *algunos aspectos puntuales* hallados que se lograron recopilar. Con el fin de delimitar aspectos problemáticos que no han sido tenidos en cuenta en otras apuestas teóricas y de experiencias educativas sobre AT. En la fase hermenéutica las categorías nodales que se descubrieron, analizaron e interpretaron críticamente fueron: 1) fin del diálogo sobre AT, 2) usos conceptuales al interior de la AT, 3) la concepción del estudiante en la AT, 4) cómo es asumida la AT por los educadores, y 5) prácticas realizadas por estudiantes en la AT.

1. Aspectos generales de la AT

Uno de los principales conceptos que antecedería a la AT, sería la *alfabetización mediática*, siguiendo Buckingham (2008, como se citó en Scolari, 2016) el cual asegura que el alfabetismo mediático sería un compendio de competencias que posibilitan analizar, evaluar y producir contenidos en distintos medios y plataformas de comunicación, en el cual la alfabetización mediática (AM) busca otorgar a los sujetos herramientas y conocimiento que los lleva a ser ciudadanos que consuman críticamente los medios. Scolari *et al.* (2018b) cierra sosteniendo que el concepto de AT puede enriquecer el concepto tradicional de AM, proporcionando nuevas dimensiones operativas y analíticas. Comprendiendo lo anterior, Scolari toma una posición contraria sobre la AM propuesta por autores como W James Potter. Según afirma Potter (2010, como se citó en Scolari, 2016), la AM tiene la función de proteger a las personas de los efectos potencialmente negativos de los medios, operando como un antídoto que sería inoculado sobre los ciudadanos para evitar un consumo acrítico de los medios.

No obstante, Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2019) afirman que la postura de Potter está reciamente ligada a una concepción de una teoría de los *efectos negativos de los medios*, también señalan que esta concepción de la AM tendría origen y sustento en la teoría crítica de autores como Louis Althusser y Javier Esteinou-Madrid, que ven en los medios un peligro que debe ser neutralizado en la escuela, entendiendo que la escuela y los medios son aparatos ideológicos del estado capitalista. A lo anterior Vizcaíno *et al.* (2020) asegura que se debe dejar atrás la visión de ver peligros en los medios y ver las posibilidades bondadosas. Bajo lo anterior, Scolari (2016) declara que sea por “derecha” [teoría funcionalista de los efectos negativos de los medios] o bien sea por “izquierda” [teoría critico-reproductivistas] existe una postura dentro de la AM, en la cual se debe proteger a la población de los efectos negativos de los medios. Partiendo desde la posición de Scolari *et al.* y Vizcaíno *et al.*, se entendería que la postura teórica de la AM estaría ligada al “pasado”, posición de la cual, los autores desligan la actual AT. Bajo este rastreo se escudriñará ulteriormente esta, y otras posturas de la propuesta teórica de Scolari *et al.* y otros autores.

Como manifiestan Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a), la actual AT estaría teóricamente aposentada en la perspectiva y los aportes de los *estudios culturales británicos* y los *estudios culturales latinoamericanos*, en los cuales se “supera las posturas” manipulatorias, lineales y reproductivistas de la “vieja concepción” de la AM, que según argumentan, esta posición se ha ido abandonando con “cierto retardo” en la nueva institución de la AT. Es decir, según los autores se esperaría en la nueva postura de la AT que se *supere* y abandone la *vieja y retardada* posición en la cual se comprende a las nuevas plataformas y medios del internet —las TIC— y los medios clásicos de información [*broadcasting*] como vehículos potenciales de efecto negativos sobre la población.

Partiendo de las concepciones anteriores, Scolari *et al.* (2019; 2018a, 2018b) afirman que la alfabetización transmedia [como sustantivo] es un conjunto de competencias transmedia que el sujeto aprende por su propia cuenta, en entornos de aprendizaje no formales y en entornos de aprendizaje informales, que van desde las redes sociales hasta comunidades de videojugadores, y la alfabetización transmedia [como verbo] se comprende como un programa que tiene como objetivo recuperar los conocimientos no formales e informales dentro del entorno educativo formal, como lo es la escuela. Scolari *et al.* (2018a) afirman:

En el primer caso, no se trata solo de competencias vinculadas a la “tecnología digital” o a los “nuevos medios”: un buen mapa de competencias transmedia debe incluir desde competencias productivas en todos los medios y lenguajes de la comunicación hasta las vinculadas a la gestión de contenidos (o de la propia identidad) en las redes sociales, pasando por competencias narrativas, performativas, ideológicas, éticas o relativas a la prevención de riesgos. (p.8)

Es decir, desde la premisa dispuesta por los autores, la AT se presenta como una perspectiva educativa en boga, con mucha pertinencia. Posición también respaldada por distintos autores (Albarello y Mihal, 2018; González *et al.*, 2018; Morales *et al.*, 2018; Hernandez, 2020; Rambla, 2020; De la fuente *et al.*, 2019; Gomero *et al.*, 2023; Mendieta y Garcés, 2022; Anguita *et al.*, 2018; Ibarra *et al.*, 2019; Vizcaíno *et al.*, 2020; Rovira *et al.*, 2019; Alonso y Terol, 2020; Piñeiro, 2015; Corona, 2018; Ortiz, 2018; Broullón, 2022) la alfabetización transmedia tendría como objetivo posibilitar en los sujetos estudiantes la recuperación de las habilidades transmediáticas obtenidas en los medios y plataformas digitales [como redes sociales, videojuegos, praganas de edición de vídeo, etc], con el fin de tender nexos de comprensión y acción, que circunscriban el campo transmediático desde una apuesta educativa, que vincule el aprendizaje no formal e informal en el currículum oficial, aportando la visión de las comunidades colaborativas y participativas para el desarrollo social.

Siguiendo con los aportes de Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019), la AT sería muy pertinente y deseable en el actual contexto global, en el nuevo *paradigma de la red*, en el cual los seres humanos ya no estarían sujetos a un sistema lineal de *broadcasting*, de transmisión de arriba hacia abajo, sino en un nuevo *ecosistema de medios* interconectado, interactivo y sin intermediarios, imbuido en una *cultura colaborativa y participativa*, en el cual los sujetos dejan de ser consumidores y pasan a ser *prosumidores* [productor-consumidor]. Bajo este paradigma, la AT tendría un rol importante dentro de la educación actual. Scolari (2016) afirma:

Alfabetización transmedia debe crear puentes entre las nuevas culturas colaborativas y las instituciones educativas, facilitando el intercambio de experiencias. En otras palabras: la intervención del alfabetismo transmedia debe ir más allá de la investigación científica y proponer nuevas formas de explotar estas nuevas habilidades y estrategias dentro de las instituciones educativas. De esta manera, el alfabetismo transmedia también podrá ser de gran utilidad para reducir la brecha tecnocultural identificada por Manuel Castells entre los jóvenes y el sistema escolar. (p.12).

Se concuerda con Scolari (2016; 2018a), Alonso y Terol (2020), Ortiz (2018) y Vizcaíno *et al.* (2020) en que se debe facilitar la creación de relaciones dialógicas entre las instituciones educativas y las nuevas culturas colaborativas y participativas [encontradas por ejemplo en redes sociales y videojuegos]. Siendo esta la principal postura de la AT. Lo cual llevaría a facilitar un diálogo entre los aprendizajes no formales e informales encontrados en estos entornos digitales-virtuales fuera de la escuela, y entre los entornos de aprendizaje formal como las escuelas, los institutos técnicos y las universidades. Situación muy pertinente y provechosa en la educación.

Dentro de esta panorámica, Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a) propone llamar a este nuevo contexto el *paradigma de la red*, pues, según asegura, ya no existiría ningún ámbito de la sociedad que no haya sido transformado por la tecnología de las

redes digitales, tanto la educación como la economía, la política y la cultura estarían sujetas a este nuevo paradigma de la red, instituido por una cultura colaborativa y participativa compuesta por prosumidores. Autores como Said (2009), Agudelo *et al.* (2018), Hernández (2020) y Gomero *et al.* (2023) también afirman que el paradigma de las nuevas sociedades de la información y el conocimiento transformó las formas de relaciones sociales, como la cultural, la política, y la economía, imbricando una sociedad movilizada por la información de característica digital, posición también afirmada por Sadin (2018) y Han (2017; 2018; 2019a; 2019b).

2. Reflexión: resultados y discusión desde una óptica crítico-social

Partiendo desde el marco anterior que aporta la literatura académica especializada, desde la que se aborda la cuestión de la AT, se expondrán los resultados desde la revisión y análisis documental con un enfoque de análisis cualitativo crítico (en Barbosa *et al.*, 2013) y el aporte educativo crítico-social encontrado en Freire (2004; 2007), que profundice y problematice *algunos aspectos* de apuestas teóricas y experiencias educativas sobre AT, sobre la cual se pueda promover una mirada compleja de la AT en la práctica educativa.

A continuación, se procederá a exponer cinco cuestiones problemáticas a reflexionar y discutir sobre algunas áreas de la propuesta de AT. Entendiendo que se parte desde la apuesta de la filosofía de la tecnología (en Pérez-Velasco 2023a; 2023b) en la cual se evita la tecnofilia y la tecnofobia, así mismo un tecno-optimismo y el tecno-pesimismo, se apuesta por una óptica tecno-crítica.

2.1. Fin del diálogo sobre la AT

Llama la atención que Scolari *et al.* (2019), en el artículo sobre *educación transmedia* [alfabetización transmedia y narrativas transmedia], aseguran que sobre este concepto “se ha hablado quizá demasiado”. Es decir, en el artículo asegura que se ha dicho excesivamente sobre la AT. Sin embargo, no se está de acuerdo con el autor, el diálogo sobre la AT no se debe finiquitar, pues no hay una voz definitiva sobre el arco de la AT, es decir, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica, comprendiendo la constante evolución y expansión de los entornos virtuales-digitales, y su incidencia en nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje. Afirmaciones como las de los autores, invitan a promover una curiosidad epistemológica (en Freire, 2004) en el campo educativo, desde la que se promueva examinar críticamente algunas posturas teóricas sobre AT con cautela y detenimiento.

Se comprende, con lo anterior, que no es una postura generalizada el dar por terminado el diálogo sobre la AT, no obstante, siendo Scolari uno de los principales referentes internacional sobre AT, se podría permear esta postura en otras apuestas sobre AT. En este panorama se propone traer el concepto de ideología. Comprendiendo este concepto desde Havel (2013), en la cual la ideología es un relato adherido a los propios intereses de un grupo hegemónico, teniendo características muy elásticas

en el relato, globalistas en cuanto se pretenden instaurar para toda la población en su totalidad, pero de naturaleza exclusiva, pues, cuando el sujeto no participa del 100 % del relato termina siendo segregado. Siguiendo a Havel (2013), lo ideológico adquiere un nivel cuasi religioso, pues da todas las respuestas y soluciones en un mundo lleno de incertidumbres e inestabilidad, otorgando *un lugar seguro*, una *casa* que da cobijo. Sin embargo, como afirma el autor, una vez el sujeto se adentra en este lugar seguro, termina renunciando a su propia responsabilidad, consciencia y razón, y por lo tanto a la verdad.

Es decir, se plantea mantener un diálogo abierto sobre la concepción de la AT, con el objetivo de evitar una mirada ideológica sobre la AT. Teniendo en cuenta la existencia de una posible mirada ideológica, se evitaría lo siguiente.

Partiendo de lo ideológico (Havel, 2013), se podría observar un *relato elástico* en la concepción de AT planteada por Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019), pues dentro de esta concepción sobre AT, se hace comprender que, debido a la flexibilidad y adaptabilidad de las TIC, y la enorme y variada disponibilidad de tipos de contenidos transmedia, la AT se podría estirar y adaptar *a cualquier contexto educativo*, en todo espacio y tiempo educativo. Por otro lado, sería *globalista* [universalista] pues según Scolari (2018a) la AT podría ser transversal en la práctica del aprendizaje y enseñanza, a juicio de las múltiples y distintas fichas de actividades propuestas por los autores. ¿Se podría asegurar que la AT debe ser transversal en la educación? ¿Debe existir en la totalidad del currículo? Como se verá ulteriormente, esta concepción [elástica y globalista] podría ser muy conveniente para ciertos grupos hegemónicos.

Por último, en Scolari *et al.* (2019), y Vizcaíno *et al.* (2020) la postura encontrada sobre la AT. Es *de naturaleza exclusiva*, pues según los autores afirman que en la actual AT se debe abandonar y superar las viejas y retardadas posiciones originadas en la AM, en las cuales se investigaban los posibles efectos potencialmente negativos. Así, se excluye la mirada crítica sobre los potenciales efectos negativos de los nuevos medios. Es decir, se instaura una *única* mirada instituida (en Castoriadis, 2007), dada sobre la AT. Expuesto lo anterior, estos tres aspectos ideológicos, lo plástico [gaseosas y polisémico], lo globalista y lo exclusivo, se prestan y tributan a un relativismo que podría ser muy funcional a lo que Havel (2013) señala como los intereses de grupos hegemónicos. Asunto que se verá más adelante.

2.2. Usos conceptuales al interior de la AT

Una de las principales posturas sobre la AT se puede reflejar por medio de autores como Buckingham (2007, como se citó en Scolari, 2016), y Domaille (2009, como se citó en Scolari, 2016), quienes aseguran que en la nueva alfabetización mediática [actual AT] se debe optar por nociones como “conciencia crítica”, “participación democrática” e “inclusión del goce en los medios”, nociones que según Scolari (2016)

estarían en línea con la actual AT. Partiendo de lo anterior se comprende que, estas tres nociones señaladas tienen pertinencia dentro del marco educativo.

<> Primer aspecto, si se observan las tres nociones [conciencia crítica, participación democrática, e inclusión del goce en los medios] se podría descubrir una problemática, comprendiendo que, puede promover una *suplantación conceptual acrítica* en algunas zonas instituyentes de la AT. Es decir, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica en virtud de que se rempazan de conceptos sobre los que se edifica la práctica de la AT. Primer aspecto, se puede entrever una suplantación de tipo conceptual, con el empleo de nuevos conceptos como “conciencia crítica” y “participación democrática”, que tienen buena acogida en el campo educativo, comprendiendo que estos conceptos en Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019) no se llegan a definir, quedando desarticulados de una postura clara dentro del campo educativo. Estos nuevos conceptos implantados entrarían a rempazar los conceptos anteriores: “efectos negativos de los medios (aparatos)” y “evitar el consumo acrítico de los contenidos”, que, en consecuencia, conduciría a eliminar perspectivas e investigaciones puntuales y focalizadas que señalen estas dos situaciones: las prácticas acríticas en el uso y consumo, y también los efectos de los aparatos digitales-electrónicos potencialmente negativos y directamente perjudiciales, quedando por fuera del diálogo académico estas apuestas y aportes desarrollados por algunos investigadores.

Es decir, se erradican ciertas posturas y se implantan tres nuevas nociones que conducirían los horizontes de la alfabetización transmedia (AT) en aras de una supuesta conciencia crítica o una participación democrática que no se define y ejemplifica.

<> Segundo aspecto, partiendo de lo anterior, Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019) y Hernández (2020) no hacen alusión directa de cómo poner en juego con algún caso puntual, sobre las nociones de “conciencia crítica” y “participación democrática”, los autores solo mencionan la existencia de las *fake news* (posverdad en Espinoza, 2019) como una amenaza para la democracia. Por ejemplo, no se problematiza el concepto de *fake news* en contraste con la *libertad de expresión*, no se profundiza en estos aspectos.

En otro de los casos, refiriéndose a la conciencia crítica, Scolari *et al.* (2018a) sugiere que se debe prestar atención a los distintos matices y las posibles reflexiones críticas, alrededor, por ejemplo, del uso de los videojuegos para realizar AT. No obstante, no se señala ningún factor, caso, referente o ejemplo que complejice, y pongan en tensión alguna reflexión crítica [o conciencia crítica], por ejemplo, en el uso de los videojuegos.¹ Solo se mencionan supuestos casos de éxito de *competencias*

¹ Autores como Vizcaíno *et al.* (2020) afirman que, los videojuegos comerciales debido a su cualidad inmersiva llevan a distintos aprendizajes, siendo a la vez una práctica de lectura multimodal,

transmedia en la AT, sin profundizar o mostrar cómo se manifiesta la “conciencia crítica”.

<> Tercer aspecto, Scolari *et al.* (2018a) y Vizcaíno *et al.* (2020) proponen dentro del marco educativo el “goce de los medios”, como se señaló anteriormente. Noción especialmente observada profusamente en el libro de investigación como resultado del proyecto de investigación multinacional de Scolari *et al.* Si bien, de entrada, esta apuesta no tendría nada contraproducente, estas pueden terminar excluyendo apuestas que desarrollen realmente un pensar y acción crítico-reflexiva sobre los contenidos, pues se podría dar prioridad al goce, y no al pensamiento crítico-reflexivo. Así, se presenta un asunto problemático en la postura teórica, entendiendo que no se deja claro si es un ‘goce de los medios’ o un *disfrute en el esfuerzo comprensivo*. Siguiendo a Alonso y Terol (2020), se emplean los medios, plataformas y aparatos digitales con la intención de *llamar y retener la atención* de los estudiantes. Sin embargo, esta novedad de naturaleza agradable [goce] para el estudiante-usuario, termina provocando obstáculos a la atención y comprensión, dado que el empleo de aparatos digitales en la AT permite que a estudiantes acceder a redes sociales, videojuegos, etc., dificultando la atención y comprensión. Comprendiendo que, la práctica y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje requiere de un esfuerzo constante y sostenido, lo que bajo la percepción del estudiante va en contra de lo que las y los estudiantes entienden como goce. Es por esto que una *actitud complaciente* que busque el goce en la enseñanza-aprendizaje puede llevar a remplazar el aprendizaje por el goce.

<> Cuarto aspecto, siguiendo a Scolari *et al.* (2019) existirían “viejas líneas de la investigación”, en las que surgen propuestas de investigar “los efectos de la televisión en los niños”, que en la actualidad resurgirían como “hoy se ha lanzado bajo nuevos fantasmas”. En este caso, se podría detallar el empleo idiomático de palabras que invalidan y eliminan apuestas investigativas, usando palabras como: “viejas líneas de investigación”, o “nuevos fantasmas”, presentándose así, un asunto problemático en la postura teórica de la concepción de la AT. Es decir, Scolari *et al.* (2019) afirman que no existen los efectos perjudiciales de la tecnología digital sobre la salud humana, calificándolos como fantasmas, que no existen. Por otro lado, los autores califican de viejo y en desuso las líneas de investigación que buscan seguir descubriendo el consumo acrítico de los medios y plataformas digitales, y sus efectos potencialmente

consumo artístico y *placentero*, el cual debe encajarse en la educación. Si se problematiza esta experiencia educativa de los autores, en este caso puntual se promueve realmente el uso de productos [novela] literarios oficiales de la franquicia originados como expansión transmedia oficial de un videojuego. Por lo anterior, los autores no argumentar a favor del uso directo de videojuegos en la escuela. Por otro lado, los autores usan etiquetas de la industria como: “arena multijugador”, “juegos de disparo”, “juegos de último superviviente”, “juegos de lucha”, “juegos de estrategia” las que ocultan temáticas de violencia y ultraviolencia.

negativos. Comprendiendo también que los demás autores citados que abordan la AT no señalan la existencia de daños a la salud cognitiva, emocional y biológica por el empleo de las TIC, o el consumo acrítico de contenidos transmedia, solo remarcan la existencia de las *fake news* como problemática. Como se verá más adelante, existen otros inconvenientes.

2.3. La concepción del estudiante en la AT

Otra de las propuestas principales que se configuran sobre la AT, se podría entrever en la siguiente formulación, en la cual se asignan nuevos roles al estudiante. En algunos aspectos de forma acrítica.

<> Primer aspecto, según Scolari *et al.* (2019), habría todavía muchos procesos educativos de alfabetización mediática (AM) que parten del postulado de ver [percibir] al niño, niña y el joven como una *víctima* que debe ser salvaguardada por los profesores [adultos], quienes tomarían el rol de *salvadores*. Siguiendo a Scolari *et al.* (2019), estas serían viejas formas de concebir a los estudiantes en la AT:

Hoy se ha lanzado bajo nuevos fantasmas: ‘los efectos de los videojuegos en los niños’, ‘los efectos de las redes sociales en los niños’, ‘los efectos de los dispositivos móviles en los niños’, etc. Una forma de huir de esta mirada –o, por lo menos, complementarla con otras perspectivas de abordaje– es interpelar a los jóvenes desde otro lugar: no considerarlos como ‘víctimas’ sino como sujetos activos que están ‘haciendo cosas’ con los medios a su manera, de forma salvaje, pero con mucha pasión y poniendo en práctica un denso conjunto de competencias que no aprendieron en el sistema formal. (Scolari *et al.*, 2019, p.4).

En esta línea Scolari *et al.* (2018a) también afirman “El siguiente paso puede ser aceptar que las normas de las redes sociales merecen un respeto, y sean receptivos a la tutela de los adolescentes” (p.43). Si bien se concuerda con los autores que se no se debe ubicar el estudiante únicamente en una posición de víctima, empero, al interior de este artículo no se comparte la visión de conceptualizar al joven estudiante-usuario como connatural sujeto con consciencia crítica, inherentemente preparado para vivenciar la complejidad de, por ejemplo, las redes sociales. Se deben comprender y tener en atenta vigilancia las diversas posibilidades en las cuales el estudiante-usuario puede estar en situación de víctima. Desde la apuesta crítico-social en Freire (2004; 2007), se advierte que el docente debe mantener una vigilancia atenta contra cualquier aspecto que puedan traer situaciones deshumanizantes. Es decir, se presenta una problemática en la postura teórica en cuanto a cómo se conceptualiza a los estudiantes-usuarios, como sujetos completamente autónomos y conscientes para vivenciar la AT en cualquier contexto.

En otras palabras, es el docente con su experiencia socio-histórica quien tiene la responsabilidad educativa de crear un espacio y tiempo, en el cual los estudiantes,

con la guía del profesor, puedan posibilitar la práctica de entrar a juzgar [relación de dos o más conceptos] y tomar posición sobre los distintos aportes de los saberes transmediáticos emergentes en los entornos de aprendizaje informal [redes sociales, aparatos digitales, influencers, video-juegos, series, películas, música, imágenes, etc.]. Evitando así la visión deficiente de entender al profesor como un mero *acompañante-facilitador*, que podría fácilmente ser sustituido por una *videoclase* pregrabada, o por un supuesto algoritmo de enseñanza. Es decir, no un docente que practica con los estudiantes la educación bancaria señalada por Freire. Así mismo, tampoco un educador que quede sometido en una *prescripción* de otra tipología de educación bancaria, en este caso, una *nueva educación bancaria* emanada por las directrices de las grandes compañías tecnológicas y grandes productoras de contenidos transmedia, guiadas bajo supuestos filantropismos tecno-culturales, que efectivamente devienen en licanthropismo (Pérez-Velasco, 2022a).

Ahora bien, como se podrá ver ulteriormente, las niñas, niños y jóvenes [hijos] no son siquiera mínimamente aptos para ejercer una tutoría sobre los adultos [madres, padres, profesores, etc.] en lo respectivo a las características técnicas-electrónicas de los artefactos digitales. Por otro lado, tampoco son aptos para tener tutoría sobre los adultos en cuestiones tan complejas que revisten el uso de medios y plataformas digitales, como lo son las redes sociales, y su correspondiente socialización digital. Transversalizadas, por ejemplo, por constelaciones de valores [ética] muy complejas, siendo estas las que co-instituyen, por ejemplo, la ontología del ser humano. De la situación anterior se esperaría de los adultos una tutoría y un diálogo abierto, responsable e integral dado sus experiencias sociohistóricas. En esta discusión, no solo se debe favorecer un acceso al aula de clase de estos saberes informales, sino también un diálogo profundo con estas constelaciones de valores que están imbricadas en los entornos de aprendizaje informal, como propone Pérez-Velasco (2022a; 2022b) desde el currículo informal.

<> Segundo aspecto, otro de los aspectos que requiere reflexión crítica es *cómo se conceptualiza el hacer* de los jóvenes actuales. Según Scolari *et al.* (2019), los jóvenes actuales son sujetos activos, que “están ‘haciendo cosas’ con los medios a su manera, de forma a veces salvaje” (p.120), poniendo en praxis un vasto compendio de competencias transmedia, razón por la cual se les debe dejar de mirar como víctimas. Corona (2018) también aboga por una mirada que ve en los jóvenes un rol activo y productivo, en comunidades colaborativas y participativas que gozan haciendo.

Profundizando, se podría encontrar en el uso de palabras como: *salvaje, pasión y goce* la práctica del eufemismo, ocultando lo que realmente hacen [producen] en muchos espacios de las prácticas transmedia informales de los niños, niñas y jóvenes actuales, en sus hábitos, comportamientos, estéticas y valores [ética] que vivencian realmente en redes sociales, comunidades de videojuegos, comunidades de fans variopintas [anime, *latin trap*, etc.], bloggers, youtubers, influencers etc. ¿Se estaría ocultando

con eufemismos estas prácticas transmedia irreflexivas de consumo y del hacer donde se *hacen cosas*? Incluso, en las *comunidades makers* que reseña Corona, en las que hacen, fabrican productos, artefactos y tecnología. La pregunta sería ¿desde cuáles horizontes educativos? Pero, si se detalla con atención, estas comunidades pueden fácilmente legitimar lo ya instituido, lo dado (en Castoriadis, 2007) por las industrias del entretenimiento y las industrias tecnológicas como verá posteriormente. Si bien se encuentra apropiado la inclusión del *goce* en el aprendizaje, se debe dilucidar bajo qué concepción educativa. Así, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica, pues el ‘hacer cosas a su manera’ puede llevar a una postura instrumentalista señalada por Arendt (2021), en la que todo aquello que es producido se transforma en un medio para otro fin, perdiendo toda significación.

Entendiendo los conceptos como goce, salvaje y pasión dentro del marco de la AT, desde lo propuesto en Pérez-Velasco (2021a), se puede descubrir que características como lo irreflexivo [salvaje], lo humorístico y lo deseable [goce, pasión] son empleadas para configurar la socialización digital desde intereses económicos, incluso geopolíticos.

<> Tercer aspecto, al interior del marco de la AT Scolari (2016) y Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019), se destaca el rol prosumidor que se le asigna a los niños, niñas y jóvenes estudiantes, como ya se señaló. Scolari *et al.* (2019; 2018a), Ibarra *et al.* (2019) y Anguita *et al.* (2018) aseguran que los jóvenes actuales como *nativos digitales* tienen un rol muy importante como *prosumidores* [productor-consumidor], ya no serían sujetos pasivos que consumen únicamente lo que se les entrega en los medios masivos de información clásicos, de tipo unidireccional y jerárquico, sino que harían parte del engranaje más productivo del paradigma de red en su nuevo rol como prosumidores. Lo cual también es apoyado por Castells, como se verá posteriormente. Según los autores, en una cultura colaborativa y participativa, los niños, niñas y jóvenes estudiantes ya no serían víctimas. En esta misma línea argumentativa los autores Morales *et al.* (2018) y De la Fuente *et al.* (2019) aseguran que las prácticas de AT de los jóvenes son muy desarrolladas, pues, según afirman, estos jóvenes poseen consideraciones profundas a la hora, por ejemplo, de publicar fotos y otros contenidos en sus redes sociales, teniendo un criterio desarrollado en el marco de la AT.

Atendido lo anterior, se puede problematizar esta apuesta teniendo en cuenta lo siguiente. Recuperando los aportes de Pérez-Velasco (2022a), se puede advertir que, en el contexto actual, no existirían en el grueso de la población de los estudiantes-usuarios el rol de *prosumidor-crítico reflexivo*, sino más bien el *prosumidor-replicante* a juicio de las prácticas de socialización digital que se logran observar.

Desde lo expresado, al contrario de lo que aseveran Scolari *et al.* (2018a; 2018b; 2019), no existiría una mayoría de población de niños, niñas y jóvenes prosumidores críticos y reflexivos, tampoco existiría un criterio profundo en la praxis de la AT.

Es decir, evidentemente si existe el rol prosumidor, ¿pero desde cuál concepción? Siguiendo a Pérez-Velasco (2021a; 2022a), la mayoría de los jóvenes actuales se dedican a legitimar los postulados emitidos por los medios clásicos de información y entretenimiento, los cuales se han trasladado a las nuevas plataformas y medios transmediáticos. Según el autor, estos legitiman en la medida en que: dan *like*, *copian* [replican por ejemplo bailes], comentan, comparten y guardan también los *documentos de socialización digital*. Dicho de otra manera, estos prosumidores-replicantes se dedican a expandir y legitimar lo que ya está dado, lo instituido (en Castoriadis, 2007) no se observa en ellos un pensar y acción imaginativa-creadora articulado a un pensar y acción crítica-reflexiva por el cual pueden lograr un desenvolvimiento como prosumidores crítico-reflexivos. Es decir, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica sobre la que se conceptualiza al estudiante en la AT.

Desde lo anterior, la existencia de prosumidores-replicantes en el grueso de la población infantil, adolescente y de los jóvenes adultos al interior de las prácticas de AT, pone en manifiesto distintas tensiones y desafíos que no son señalados, ni mucho menos elaborados en la AT. En Scolari *et al.* (2018a), en el libro resultado de investigación multinacional *Adolescentes, Medios de comunicación y Culturas colaborativas*, editado y dirigido por Scolari, en conjunto con 50 investigadores afincados en la AT, es llamativo observar que, en toda una obra de resultado de investigación académica multinacional, que cuenta con diversas *fichas de actividades*, no se logran descubrir diálogos, o al menos menciones, sobre el rol prosumidor de los estudiantes, sobre las diversas tensiones, problemáticas, desafíos y amenazas en la AT que podrían ser descubiertos desde una óptica crítico-social. No se realizan matizaciones sobre dicho proceso. Por ejemplo, no se observa una curiosidad epistemológica (en Freire, 2004) sobre los sistemas simbólicos y sistema de valores que aparecen en contenidos transmedia, se esperaría esto cuando se encabeza un capítulo dedicado a la “ideología y la ética”.

<> Cuarto aspecto, y último, en la AT se dictamina que los estudiantes-usuarios son expertos en las tecnologías digitales, Scolari *et al.* (2018a) afirman que los padres ya están acostumbrados a aprender sobre el manejo técnico de los aparatos digitales desde la ayuda de sus hijos. En esta misma lógica aseguran:

El siguiente paso puede ser aceptar que las normas de las redes sociales merecen un respeto, y sean receptivos [*los padres y madres*] a la tutela de los adolescentes también en este campo. [...] Padres y madres perciben cómo sus hijos son más diestros que ellos a la hora de desenvolverse en el campo de los medios digitales. Los adultos se acercan a los adolescentes para que les aconsejen, reubicándolos en la posición de quienes imparten la enseñanza. (Scolari *et al.*, 2018a, p.43 y 91) [mis cursivas]

Desde lo presentado por los autores, se comprende que ya no se debe percibir a las niñas, niños y adolescentes como simples sujetos a *enseñar*, los estudiantes adquieren

un nuevo rol en la concepción de la AT como expertos en medios, plataformas y aparatos electrónicos. Desde lo anterior, esta sería otra de las principales apuestas sobre la alfabetización transmedia (AT).

Bajo esta reflexión, esta sería otra mirada deficiente, en la que se presupone que los usuarios [niñas, niños, jóvenes] son sujetos empoderados como prosumidores, como connaturales *nativos digitales* en culturas colaborativas y participativas. Lo cual se evidencia falso con los hechos surgidos desde la pandemia COVID-19, mostrando atrasos educativos significativos como se observará posteriormente. Según Catela (2018), no existen nativos digitales, sino *huérfanos digitales*, niñas, niños y jóvenes expuestos a las distintas tensiones, desafíos y amenazas que conlleva la socialización digital.

Entendiendo que Scolari *et al.* (2018a) propone que madres y padres deben estar bajo la tutoría de sus hijos en el contexto digital transmediático, los autores aseguran que la mayor preocupación de las madres y padres estaría en las “posibles enfermedades y adicciones” que puedan surgir del “uso exagerado” de las tecnologías. En esta línea, los autores en el capítulo *Competencias en la Prevención de Riesgo, Ideología y Ética* señalan solo como “posible riesgo” en el empleo de las tecnologías en la AT, asuntos como el aislamiento social, posibles adicciones y el ciber-acoso.

No obstante, distintos autores (Gutiérrez *et al.*, 2018; González *et al.*, 2018; Morales *et al.*, 2018; Albarello y Mihal, 2018; Scolari, 2016; Scolari *et al.*, 2018a; 2018b; 2019) afirman que toda problemática por uso de tecnologías [medios, plataformas, aparatos] dentro del marco de la AT se solucionaría con la “gestión de identidad y posibles riesgos”, enseñando a los estudiantes un control sobre su propia información personal como fotos, videos, dirección, número telefónico, etc.

Contrariamente a lo que postulan los autores en la AT, existen múltiples estudios científicos especializados en el campo investigativo que abordan los efectos a la salud integral humana que tienen las nuevas tecnologías digitales. Estas investigaciones realizadas desde el marco ético, sin ningún *conflicto de interés*, aseguran que los aparatos electrónicos con pantallas digitales [celulares, tablets, computadoras, etc.] afectan gravemente la salud y el sano desarrollo humano, según aseveran Desmurget (2021), Spitzer (2013), Alter (2018), Touzet (2020; 2023), Mora (2019), Sánchez-Ramos (2022), Sánchez-Ramos *et al.* (2022), Hubner y Karow (2018), y Amaya y Prado (2017) estos artefactos digitales electrónicos, debido a sus características artificiales técnicas [microondas, ondas electromagnéticas y luz LED], afectan gravemente la salud biológica humana en general, incluso generando lesiones e impidiendo el sano desarrollo cognitivo y emocional. Es por esto que estos neurocientíficos, biólogos, radiólogos, psicólogos y educadores aconsejan que los bebés, niñas, niños y preadolescentes no empleen estos aparatos electrónicos, y a partir de los 16 hasta los 24 años solo usen estos artefactos no más de una hora al día. Es decir, *no solo* existen desafíos o posibles *riesgos*, directamente hay singularidades técnicas inmanentes en

la AT que afectan fuertemente el sano desarrollo en el arco vital humano. Con lo anterior, se comprende por qué los estudiantes-usuarios *no son aptos* para guiar a los adultos [educadores, madres, padres] sobre las tecnologías digitales. Por lo expuesto, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica sobre la cual se conceptualiza el estudiante en la AT como tutor de adultos.

Para terminar, se propone recordar la apuesta crítico-social en Freire, el cual hace un llamado a la consciencia de los educadores.

A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y las mujeres. [...] Como se ve, está es una cuestión ética y política y no tecnológica. [...] No se trata, agreguemos, de inhibir las investigaciones y frenar los avances sino de ponerlos al servicio de los seres humanos. La aplicación de los avances tecnológicos con el sacrificio de millares de personas es más un ejemplo de cuánto podemos ser transgresores de la ética universal del ser humano y lo hacemos en favor de una ética pequeña, la del mercado, la del lucro. (Freire, 2004, p.59).

2.4. *Cómo es asumida la AT por los educadores*

Una de las propuestas que conforman el marco de la AT es la visión o percepción que validaría la apuesta desde la AT, en este caso particular, percibir que lo atrayente y lo innovador es marca legitimadora de la AT. Se podría precisar en lo dicho por Scolari (2018a) y en Gutiérrez *et al.* (2018) quienes aseguran que en el *empleo de videojuegos* desde la propuesta de la alfabetización transmedia (AT) habría diversos estudios que mostrarían unas mejoras en el aprendizaje.

<> Primer aspecto, según los autores, se habla de una supuesta mejora en el aprendizaje bajo una argumentación en la cual esas experiencias educativas fueron “más atrayentes y más innovadoras”, empleando de videojuegos desde la práctica de la AT. En consecuencia, conduciría a un supuesto mejor aprendizaje. Comprendiendo que los estudiantes los entienden como más atrayente e innovador, debido a que únicamente la enseñanza y aprendizaje se realiza en entornos virtuales-digitales directamente emplazados en videojuegos o similares a videojuegos. Desde lo anterior, ¿realmente los videojuegos han mejorado los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la educación formal, o existe una postura que prioriza el goce, que termina por conducir la apuesta educativa hacia otros fines que se enmarcan en un entretenimiento complaciente del estudiante, como respuesta acomodaticia a las dificultades de atención de los estudiantes en la actualidad? Es decir, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica, en cuanto a cómo se asume la *mejora educativa*, pues no se valora primordialmente el aprendizaje, sino la percepción de ‘más atrayente y más innovador’ por parte del estudiante.

Recuperando lo afirmado por Scolari et al. (2018a) y Guitierrez et al. (2018), existen otras afirmaciones que niegan la eficacia de las TIC en la educación. Investigadores como Desmurget (2021), Amaya y Prado (2019), Hubner y Karow (2018), Kullak et al. (2018), Alter (2018), Catela (2018), Spitzer (2013), Carr (2011) mostrarían que esto es errado, estos autores exponen estudios que afirman que el empleo de software ‘educativos’, videojuegos y aparatos electrónicos depaupera la enseñanza-aprendizaje en los niveles de escuela y la universidad [pregrados]. Comprendiendo que los autores se refieren al uso general, constante, transversal de aparatos digitales en todo espacio y tiempo de enseñanza-aprendizaje, y no a casos particulares y pertinentes para el aprendizaje puntual de una temática particular, en los cuales sí se observan buenos aportes. Entendiendo que los autores destacan desde la neurociencia que es primordial el momento de desarrollo humano, que vivencian los estudiantes desde los 0 años a 24 años, en los cuales es crucial para la enseñanza-aprendizaje la activación de la corporalidad y la socialización presencial. Situación que ya se intuía en la obra filosófica de Ortega y Gasset (2010) y Arendt (2021).

Por otro lado, Spitzer (2013), Desmurget (2021), y Alter (2018) señalan casos y ejemplifican como la industria tecnológica subvenciona estudios que distorsionan los resultados para avalar una supuesta mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de *software*, videojuegos y artefactos electrónicos.² Tardíamente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su informe anual de educación, aseguró que la educación remota y virtual es mucho más deficiente que la educación presencial, también recomienda no usar celulares en clase (UNESCO, 2023).

<> Segundo aspecto, se descubre en Scolari *et al.* (2018a) e Ibarra *et al.* (2019) que aseguran que, debido a la “velocidad con la que se transforman” las herramientas digitales, se pone en tensión la constante búsqueda de las “nuevas tendencias y aparatos tecnológicos”, lo cual es una “batalla contra el tiempo”. Sería este uno de los motivos por los cuales los autores aseguran que la escuela ha tratado de adaptarse a los nuevos cambios socio-tecnológicos de la *nueva vida social* de los jóvenes estudiantes, edificada alrededor de las TIC, con nuevas prácticas que se distancian de los formalismos y protocolos de la escuela como institución formal. Posición que sería respaldada desde las aseveraciones de autores como Barbero (1996), Castells (2009), quienes resaltan la existencia de un desfase cultural-tecnológico entre los estudiantes, la escuela y los adultos, en el cual ahora serían los jóvenes estudiantes como nativos digitales los “líderes” en este nuevo contexto.

² En este panorama de la constante actualización de aparatos digitales, medios y plataformas, se debe tener en cuenta el influjo de los lobby [grupo de presión], como se señala en Pérez-Velasco (2021a), existen varios textos académicos, en los cuales se podría encontrar la presencia del lobby digital, detallado en el número de publicaciones que son subsidiadas directamente, o apoyadas por medio de la publicidad encontrada en el texto académico, pagadas por empresas generadoras de servicios TIC como redes de telefonía móvil, wifi, electricidad, aparatos electrónicos, como Telefónica y CELSIA. Lo cual toma relevancia cuando estos textos subvencionados se encuentran de manera gratuita en internet, y terminan formando parte de los currículos de posgrados. Posteriormente, legitimando acríticamente políticas y programas públicos desde una perspectiva no socio-crítica.

Desde lo anterior, se puede descubrir una postura sobre la AT en la cual los docentes entran en la carrera vertiginosa, de la cual tendrían que estar al día con las nuevas tendencias de plataformas y aparatos tecnológicos.³ Así, se estarían tributando a una *visión desarrollista* de cuño positivista en la educación que tiene muchas falencias, recuperando los aportes de Álvarez y Rengifo (2016) y Duque y Vargas (2021), quienes manifiestan como la actual concepción del modelo de desarrollo económico-productivo ha sido cimentado tras siglos de una *episteme* de razón instrumental, positivista e industrializada, la cual ha terminado supeditando la institución de la ciencia y el desarrollo humano hacia el modelo de desarrollo económico, arrastrando la ontología del ser humano hacia la lógica del mercado. Es decir, se presenta un aspecto problemático en la postura teórica, pues educadores e institución educativa pueden asumir la AT desde una visión positivista-desarrollista.

Los autores aclaran que esta concepción desarrollista y mercantilista ha sido permeada incluso en las dinámicas de las propias instituciones educativas. Es decir, una epistemología, una forma de pensar el desarrollo de característica mercantilista-funcionalista, ha sido inoculada al interior de la propia constitución de la educación, generando una *fuerza inmanente* que orienta las prácticas educativas, entre ellas también, la enseñanza y aprendizaje desde la AT. Así mismo, el positivismo también habría anidado en la concepción de distintas carreras profesionales, entre ellas el campo de la comunicación, de la cual viene gran parte de la propuesta de la AT. A razón de lo anterior, González *et al.* (2018), realizando una revisión de literatura sobre AT, aseguran que los autores encontrados destacan en el marco de la AT el rol del individuo como parte del “engranaje más productivo”. Engranaje que, como se pudo ver, se debe mantener actualizado al ritmo de las nuevas tendencias y tecnologías.

Como se puede apreciar en la propuesta de Scolari *et al.* (2018a), la velocidad de la transformación del paradigma de la red, según los autores, llevaría a la necesidad por parte de los docentes y las instituciones educativas, en *adaptarse* a un maremágnum de nuevas tendencias en medios, plataformas y aparatos tecnológicos. Desde lo anterior, se estaría cometiendo un error, acaso ¿la escuela y el docente se deben adaptar a *todos* los cambios que sigue presentando e imponiendo la nueva ecología de los medios y plataformas digitales concebidos desde el mercado? Al interior de esta reflexión se propone observar esta apuesta como acrítica, se plantea descubrir una postura desarrollista, en la que prevalece una especie de óptica darwiniana de tipo tecno-cultural, en la que el individuo y la institución están atados a los cambios

3 Si se da prioridad acrítica a la introducción de aparatos digitales, medios y plataformas digitales, desde los aportes de Ortega y Gasset (1965) se podría afirmar que el *esfuerzo puro* podría llevar a lo educativo a una *hipertrofia de la técnica*, en la medida que las múltiples posibilidades que entregan las TIC como técnica llevan a perder el horizonte, la significación del proyecto educativo bien considerado, cayendo en el *engaño de la novedad*, el *impulso irracional*, el *deseo no mediado*.

del paradigma de red. Primando la adaptación sobre el pensar, el discurso y la acción crítico-reflexiva, comprendiendo lo fundamental del pensamiento, el lexis y la praxis (Arendt, 2021). Al interior de este texto, se apuesta a que deben ser los estudiantes y educadores quienes se dan un espacio y tiempo para generar un pensar, un discurso y acción crítico-reflexiva sobre la cual puedan proponer y crear prácticas de AT desde un horizonte realmente pedagógico, evitando así la nueva educación bancaria señala Pérez-Velasco.

Apuestas que busquen una mirada con una curiosidad epistemológica sobre los entornos digitales transmediáticos, como se plantea en Pérez-Velasco (2022a; 2022b). Incluso apostar por diseñar y crear entornos y plataformas que no tributen a *la economía de la atención*, el *enjambre digital* y el *capitalismo de la vigilancia*, sino a un proyecto ético y político de emancipación, que tengan en cuenta lo presentado por Duque y Vargas (2021) y López (2021) desde una apuesta educativa para el desarrollo humano.

<> Tercer aspecto, otro de los aspectos problemáticos sobre cómo se asume la AT por los educadores emerge en las experiencias educativas, sobre la que se propone revisar sus limitaciones. En experiencias educativas como la de San Pablo *et al.* (2019) que, partiendo de una pertinente propuesta educativa de recuperación de la memoria, aparecen las mismas falencias que otras experiencias, en las que se desconocen o se omiten las distintas dificultades y limitaciones de la AT. No son señaladas como parte de la experiencia, por ejemplo, el rol del prosumidor-replicante generalizado en la población. En Scolari *et al.* (2019), por ejemplo, se promueve y ejemplifica una experiencia educativa desde la AT, llevando la obra clásica del *Quijote* a la narrativa transmedia, empleando distintos formatos en los cuales se incluían la cultura y las vivencias de los jóvenes, actualizando la obra literaria desde la voz a los jóvenes. Si bien se adhiere en que se debe dialogar con las vivencias y culturas de los jóvenes, como ya se dijo, una vez se revisa la experiencia expuesta por los autores, se encuentra que los estudiantes tienen un interés real en las *extensiones transmedia* producidas por ellos mismos, las cuales reproducen su propios contextos y vivencias, perdiendo interés legítimo sobre la obra literaria del *Quijote*. Algo muy similar ocurre con la experiencia expuesta por Mendieta y Garcés (2022) realizada con un cuento colombiano.

En dichas producciones transmedia expuestas por los autores, se ve una depauperación de la obra en cuanto queda fragmentada, desconectada y desintegrada. Los estudiantes solo *actualizan* algunos pocos fragmentos de la obra, no leen toda la obra, tampoco visualizan todas las extensiones transmediáticas de los compañeros. Por otro lado, no se realiza el ejercicio formativo de abordar una obra compleja en su totalidad. También, el ejercicio de AT se aborda desde la dinámica de los grupos de trabajo como suele ocurrir. Dividiendo las tareas en grupos de trabajo, impidiendo la comprensión y el aprendizaje integral del mismo, situación muy recurrente en la AT.

Por último, queda por fuera el ejercicio humano de comprender contextos pretéritos, que posibilitan comprender el devenir histórico-social de un pueblo en este caso. A raíz de lo anterior, se presenta un aspecto problemático sobre cómo es asumida la AT en la enseñanza-aprendizaje en las experiencias educativas.

Se rescata la apuesta de Albarello y Mihal (2018), quienes proponen que dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje con AT la escritura no es negociable, comprendiendo la importancia fundamental de la escritura en el aprendizaje, situación que no se menciona dentro de los documentos sobre AT.

2.5. Prácticas realizadas por estudiantiles en la AT

Al interior de la educación remota y virtual (en Unigarro,) está la práctica plena de la AT, en la que se presentan otras situaciones por las prácticas de los estudiantes-usuarios en estos contextos de medios y plataformas.

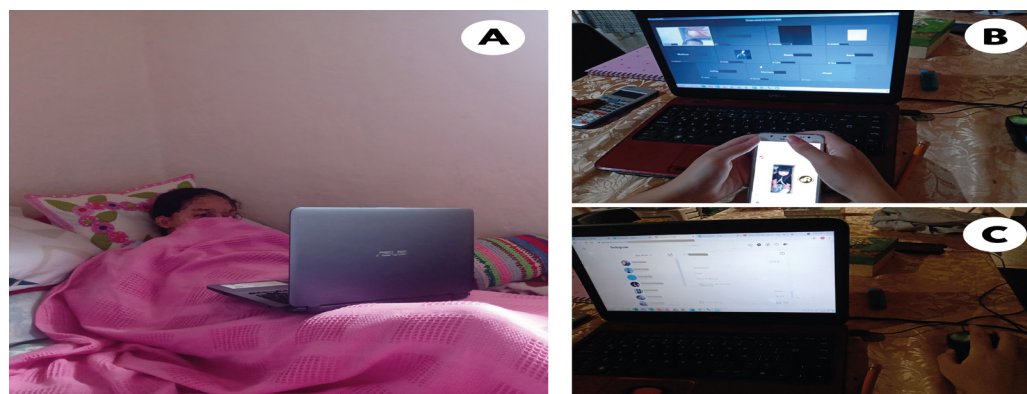
Existen nuevas prácticas que afectan *la atención y comprensión* que son ejercidas por los estudiantes en los momentos en que se realiza la enseñanza-aprendizaje desde la AT, no solo en clases presenciales, sino también al interior de la educación remota y virtual. Estas prácticas estarían yendo en contra de una educación integral. Es decir, se presenta un aspecto problemático en las experiencias educativas de AT, pues no se tiene en cuenta estas prácticas realizadas por estudiantes. Si se permite lo afirmado anteriormente, son los memes como *documentos de socialización digital* que conforman el *currículum informal* (en Pérez-Velasco, 2021a; 2022a) quienes, al interior de la socialización digital, logran dar cuenta de dichas prácticas que son realizadas en la educación remota y virtual. En la misma línea, se aporta un registro fotográfico realizado desde la etnografía en la cotidianidad:

Figura 1.

Collage 1: Los memes (1343 y 1342) como testigos de la educación remota y virtual en tiempos de pandemia



Nota: Algunas de las prácticas representadas en memes y/o difundidas en redes sociales por los propios estudiantiles sobre la educación remota y educación virtual en tiempo de confinamiento. Fuente: Elaboración propia.

Figura 2.*Collage 2: Prácticas de estudiantes en confinamiento*

Nota: En la foto A se detalla un registro fotográfico que conforma una etnografía participativa realizada por el autor, en ella se ve una estudiante realizando educación remota en toda su jornada académica desde esta disposición, desde la cama, abril 12 del 2021. En las fotos B y C se ve otra adolescente en educación remota en Zoom, pero está empleando Instagram desde el computador para chatear sobre temas ajenos a la clase, y para ver memes en su celular, agosto 5 del 2021. Fuente: Elaboración propia.

Este tipo de prácticas realizadas en la AT presentadas en la educación remota-virtual ponen en profunda revisión los horizontes que presupuestamente guían este tipo de educación. Entendiendo desde lo observado, estas prácticas realizadas por los estudiantes también son realizadas en la educación presencial, pues, al ser ejecutadas desde las computadoras, tabletas y celulares, los educadores no pueden supervisar las acciones de los estudiantes. Estudiantes que, encontrándose en la digitalidad-virtual y teniendo fácil acceso de redes sociales y videojuegos, son objeto del modulamiento de la economía de la atención y el capitalismo de la vigilancia, como señala Pérez-Velasco (2022a; 2021a), dificultades que no contempla Broullón (2022) en su propuesta. De lo anterior, entre otros factores, que los educadores pudieron comprobar las enormes falencias educativas generadas en el confinamiento del 2020-2021, generados en la educación remota y virtual (Abello *et al.* 2022) (García, 2020) (Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020), teniendo en el panorama posibles nuevos confinamientos pandémicos en el futuro (Pérez-Velasco, 2021b).

Como apunte final de la discusión, se propone tener en cuenta lo señalado por la filósofa española Zaida Espinosa, asegura:

El hombre ya no se la juega: la realidad es demasiado compleja como para adoptar una posición definida, y defenderla exige demasiado esfuerzo, pues no hay hechos que sean inapelables o seguros. La capacidad de juzgar se mueve en el terreno de lo gris, [...] por el temor a parecer dogmáticos, autoritarios, impertinentes, intolerantes, abusivos, e ingenuos o excesivos en la confianza que prestamos a las propias capacidades para descubrir lo real, ahora relativizado. (Espinosa, 2019, p.138)

En otros términos, se propone al interior de esta discusión arriesgarse a detallar y reflexionar *algunos aspectos* que están instituidos dentro AT, desde los que se pueda proponer nuevos caminos para la AT. Incluso, incursionar fuera del campo de la AT para buscar nuevos horizontes interdisciplinares.

3. *Últimas consideraciones: en el cierre y apertura*

Se propone retomar y reelaborar la concepción de la AT desde el diálogo académico educativo situado en una óptica crítico-social, asimismo, sobre el empleo de sus conceptos, sobre la evaluación de la concepción del estudiante y sus prácticas en la AT. Por último, la consideración de la propia AT preasumida por educadores e instituciones educativas.

Comprendiendo una mirada tecno-crítica, alejada de la tecnofilia, la tecnofobia, el tecno-optimismo y el tecno-pesimismo, se apuesta por una postura crítico-social en la AT. Una óptica que no tribute a una visión desarrollista-mercantilista en el marco de la AT, sin conciencia sobre la tecnología y sus correspondientes objetos tecnológicos. Evitando, de igual forma, una posición muy relativizada en la que únicamente se instala al estudiante en el goce, y se desconoce la experiencia histórico-social del educador, madres y padres de familia. Por supuesto, en esta apuesta crítico-social sobre la AT, se debe prevenir la educación bancaria señalada por Freire, y la nueva educación bancaria expuesta anteriormente.

Referencias:

- Abello, R., Gutiérrez, M., Ochoa, S., Rojas, T., y Taborda, H. (2023). Impacto de la pandemia en el aprendizaje: reflexiones desde la psicología educativa. *Praxis & Saber*, 13(34), 1-35. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.14532>
- Agudelo Grajales, D., Velasco Romero, E., Giraldo Giraldo, A., Rojas Cadena, L., Padilla Ramírez, A., Sánchez León, M., Suarez Astaiza, J., Carrasquilla Ospina, J., y Martínez Ruiz, V. (2018). *Humanismo, tecnologías e innovación*. Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano.
- Albarello, F., y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y sociedad*, (33), 223-247. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7055>.
- Alonso, N. y Terol, R. (2020). Alfabetización transmedia y redes sociales: Estudio de caso de Instagram como herramienta docente en el aula universitaria. *Revista Icono 14*, 18 (2), 138-161. <https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1518>
- Alter, A. (2018). *Irresistible: ¿Quién nos ha Convertido en Yonquis Tecnológicos?* Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Álvarez, M., y Rengifo, C. (2016). Referentes de la relación educación superior universitaria y desarrollo. *Boletín Redipe*, 5 (3), 34-49. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/>

view/36

- Amaya, J., y Prado, E. (2017). *Educando a la generación zombi. Déficit de la inteligencia ejecutiva*. Ciudad de México, México: Trillas Editorial.
- Anguita R., De la Iglesia, L., y García, E. (2018). Creación de contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada. Una etnografía digital con jóvenes universitarios. *Revista Fuentes*, 20(1), 29-4. <http://dx.doi.org/10.12795/>
- Arendt, H. (2021). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Revista Nómadas*, (5), 17-36. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118998002.pdf>
- Barbosa, J., Barsosa, J.C., Rodríguez, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: Una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecología*, 27(61), 83-105. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-358X2013000300005&script=sci_abstract
- Broullón, M. (2022). Transmedia Literacy. Aplicaciones TIC para el aprendizaje y enseñanza en literatura y medios de comunicación. En Hernández, L (Eds.) *Jornada <<Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM>>*. (699-711). Madrid, España: Ediciones Complutense.
- Castells, M. (2009). La apropiación de las tecnologías. Cultura juvenil en la era digital. *Revista Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (81), 111-113. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero081/la-apropiacion-de-las-tecnologias-la-cultura-juvenil-en-la-era-digital/?output=pdf>
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Catela, I. (2018). *Me Desconecto Luego Existo. Propuestas para sobrevivir a la adicción digital*. Madrid, España: Ediciones Encuentro S.A.,
- Carr, N. (2011). *¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes superficiales?* Buenos Aires, Argentina: Taurus Ediciones.
- Corona, J. (2018). De la alfabetización a los alfabetismos. Aprendizaje y participación DIY de fans y makers mexicanos. *Revista Comunicación y Sociedad*, (33). 139-169. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7073>.
- De la Fuente, J., Lacasa, P., y Martínez, R. (2019): Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 172-196. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326>
- Desmurget, M. (2021). *La fábrica de cretinos digitales. Los peligros de las pantallas digitales para nuestros hijos*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Ariel.
- Duque Vargas, N., y Sánchez Cifuentes, G. (2021). Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M

- (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (39-55). Editorial Bonaventuriana.
- Espinosa, Z. (2019). *Del hiperfactualismo al posfactualismo: La posverdad y el espejismo de la coherencia*. En Flamarique, L., y Carbonell, C. (Eds.) *La Posverdad o el dominio de lo trivial* (137-158). Madrid, España: Ediciones Encuentros.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Editorial Paz e Terra SA.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. México D.F, México: Ediciones siglo XXI.
- García, J. (2020). Alteraciones y problemas en el aprendizaje digital durante el confinamiento de la pandemia del Coronavirus. En Colomo, E., Sánchez, E., Ruiz, J., y Sánchez J. (Eds.) *La Tecnología como eje de cambio metodológico* (434-437). Málaga, España: UMA Editorial.
- Gomero, G., Barredo, D. y Hernández, J. (2023). El transmedia en la educación superior. Una entrevista con expertos de Iberoamérica. *Revista Latina de Comunicación Social*, 81, 154-170. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2023-1838>
- González, J., Serrat, E., Estebanell, M., Rostan, C., y Esteban, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de literatura. *Comunicación y Sociedad*, (33), 15-40. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i33.7029>
- Gutiérrez, R., Montilla, H., y Chaparro, R. (2018). Una reflexión sobre el uso de mundos virtuales en la educación. En Sánchez, C., y Avendaño, H. (Eds.) *Innovación en la educación basadas en las TIC* (66-69). Bogotá, Colombia: Universidad Manuela Beltrán.
- Han, B-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Han, B-C. (2018). *En el enjambre*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Han, B-C. (2019a). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Han, B-C. (2019b). *Psicopolítica*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Havel, V. (2013). *El poder de los sin poder*. Madrid, España: Ediciones Encuentro.
- Hernández, G. (2020). Pedagogías digitales y narrativas transmedia. *Revista Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, 192 (4º trimestre), 141-156. https://comunicacion.gumilla.org/wp-content/uploads/2020/12/COM_2020_192_141-154.pdf
- Hubner, E., y Karrow, J. (2017). *Luz Artificial y Telefonía Móvil. Efectos secundarios desde un enfoque integral*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Antroposófica SA.
- Ibarra, M., Ullauri, J., y Abril, H. (2019). Desarrollo de competencias transmedia en estudiantes de bachillerato. *Revista Analysis: Claves de pensamiento contemporáneo*, 22(22), 15-18. <https://studiahumanitatis.eu/ojs/index.php/analysis/article/view/33/41>
- Kullak, H., Hubner, E., Schonstedt, C., y Glaw, F. (2018). *Competencia Mediática. ¿Qué lugar debería ocupar la tecnología en la vida de nuestros hijos y alumnos?* Barcelona, España:

ING Ediciones.

- López Calva, J. (2021). Pensando el desarrollo humano en la educación desde Latinoamérica: una triple oportunidad. En Rengifo Castañeda, C., y Álvares López, M (Eds.), *Educación y Desarrollo humano en perspectiva latinoamericana*. (23-38). Editorial Bonaventuriana. http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/realidad/pdfs/educacion_perspectiva_latinoamericana.pdf
- Mendieta, Á. P., & Garcés, V. H. (2022). Escritura y alfabetización transmedia. Del aprendizaje de las competencias textuales a la enseñanza de la composición hipertextual de la narrativa transmedia. *Signo Y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp41.eata>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile. Santiago, Chile. <https://www.eaft.edu.co/academia/Documents/efectos-de-la-pandemia-en-el-desarrollo-de-los-estudiantes.pdf>
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Morales, S., Cabrera, M., y Rodríguez, G. (2018). Adolescencia y alfabetismo transmedia: Análisis de las relaciones de consumo y producción de contenidos y la construcción de subjetividades. En C, Cobo; S, Cortesi; L, Bossi; S, Doccetti; A, Lombana; N, Remolina; R, Winocur; y A, Zucchetti. (Eds.) *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*. (170-181). Montevideo, Uruguay: Penguin Random House.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas*. Ciudad de México, México: Austral Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1965). *Meditación de la técnica*. Madrid, España: Editorial Espasa.
- Ortiz, E. (2018). Narrativa transmedia en el aula de clase. Reconocimiento, disputa y construcción permanente. *Revista Educación y Ciudad*. 35. 179-188. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1973>
- Pérez-Velasco. (2021a). *Socialización digital e Intersubjetividad en la educación: Una urdimbre desatendida* [Tesis de Maestría]. <http://hdl.handle.net/10819/8608>
- Pérez-Velasco, AF. (2021b). El relato del covid-19 bajo la obra de Paulo Freire la pandemia como posibilidad de prescripción. *Revista Orinoco Pensamiento y Praxis*, (14), 44-54. <http://hdl.handle.net/10469/17241>
- Pérez-Velasco, A. F. (2022a). El aprendizaje informal en el currículo informal desde una perspectiva crítico-social. *Revista Boletín Redipe*, 11(12), 83-100. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i12.1925>
- Pérez Velasco, A. F. (2022b). Las nuevas interpretaciones y presentaciones de las tecnologías en relación con el uso en el anime. *Nexus*, (32). <https://doi.org/10.25100/n.v0i32.12507>

- Pérez-Velasco, A. F. (2023a). Educación para la ciudadanía digital, y no una ciudadanía cero. Retos y amenazas desde una mirada crítico-social. *Revista Boletín Redipe*, 12(7), 36–64. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i7.1982>
- Pérez-Velasco, A. F. (2023b). El uso opresivo del saber tecnológico en la educación. Una mirada crítico-social desde el desarrollo humano. *Revista Boletín Redipe*, 12(11), 63–88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2041>
- Piñeiro, T. (2015). ‘Esto no es un juego’. Transalfabetización y competencia mediática de los futuros profesionales de la comunicación. *Revista Telos*, 1. 81-91. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero101/transalfabetizacion-y-competencia-mediatica-de-los-futuros-profesionales-de-la-comunicacion/?output=pdf>
- Rambla, M. (2020). Transmedia storytelling. En Colomo, E., Sánchez, E., Palmero, J., y Sánchez, J. (Coord) *La tecnología como eje del cambio metodológico*. (33-36) Málaga, España: umaeditorial.
- Rovira, L., Fernández, S., Llorens, R., Madrid, P., Mantín, A., Martín, F., Serna, R. (2019). Alfabetización transmedia y lectura multimodal en el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil. En Antolí, J., Díez, R., y Pellín, N (Eds.) *Memorias del programa de Redes-134 CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria*. (135-139). Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante.
- Sadin, É. (2018). *La humanidad Aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Caja Negra.
- San Pablo, P., Marín, S., y Chaves, L. (2019). Transmedia, memoria y alfabetización mediática, la experiencia de “La Piragua”. En Mañas, L., y De Vicente, A. (Coods) *Contenidos audiovisuales, narrativas y alfabetización mediática*. (415-430). Madrid, España: Mc Graw Hill. ISBN 978-84-486-1816-2
- Sanchez-Ramos, C., et al. (2022). Retinal protection from LED-backlit screen lights by short wavelength absorption filters. *Revista Cells*, 11, 1-21. <https://www.mdpi.com/2073-4409/10/11/3248>
- Sanchez-Ramos, C. (2022). ¡Ella descubrió cómo las pantallas destruyen tus ojos! Y salvó los míos. Videos de Youtube, 08:40. Publicado el 4 de diciembre de 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=LvmlnCSdyhg>
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista Telos*, (103), 13-23. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103/>
- Scolari, C., Buckingham, D., Moura, P., Pereira, S., Koskimaa, R., Pérez, O., Taddeo, G. (2018a). *Adolescentes, Medios de Comunicación y Culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, España: Transliteracy H2020 Research Project. http://transmedialiteracy.upf.edu/sites/default/files/files/TL_Teens_

es.pdf

- Scolari, C., Winocur, R., Pereira, S., y Barreneche, C. (2018b). Alfabetismo transmedia. Una introducción. *Comunicación y Sociedad*, (33), 7-13. <http://www.comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/7227>
- Scolari, C., Lugo, R., y Masanet, M. (2019). Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Said, E. (2009). *Transformaciones comunicativas en la era digital. Hacia el apagón analógico de la televisión*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte.
- Spitzer, M. (2013). *Demencia Digit@l. El peligro de las nuevas tecnologías*. Barcelona, España: Ediciones B, S. A.,
- Touzet, R. (28 de febrero de 2023). Conferencia - radiaciones electromagnéticas y el 5G – 2023 [Archivo de Vídeo]. Odysee. <https://odysee.com/@laeducacioncotidiana:0/Conferencia---radiaciones-electromagn%C3%A9ticas-y-el-5G---2023:a>
- Touzet, R. (21 de agosto de 2020). ¿Los teléfonos celulares son peligrosos? La ciencia detrás del análisis [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=G6QNhaXHZm8>
- UNESCO. (2023) *Informe Global de Seguimiento de la Educación: Tecnología en la educación GEM 2023*. Paris, Francia: Editorial UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- Unigarro, M. (17 de abril de 2020). *Estamos haciendo educación remota, no virtual*. [Archivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=o_0QKUjmEB0
- Vizcaíno, A., Contreras, P., y Guzman, M. (2020). *Gamificación y transmedia: del videojuego al libro. El caso de Assassin's Creed*. En Torres, Á., y Romero, L. (Eds.) *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la comunicación y la educación*. (464-477). Quito, Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.