

'Transmedia contentelling': l'ús d'experiències 'transmedia' amb absència de 'storytelling' en l'àmbit educatiu

Rafel Meyerhofer-Parra*
Juan González-Martínez**

Resum

L'article contextualitza l'origen, gènesi i ús en l'àmbit educatiu de les narratives *transmedia*, així com els reptes i limitacions que té la seva aplicació en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Per donar resposta als reptes, en aquest article, es presenta el *transmedia contentelling*: una lògica *transmedia* que no té una història a desplegar, sinó continguts. Es contextualitza els orígens d'aquesta lògica *transmedia*, la seva definició inicial, i s'elabora una proposta alternativa de definició. S'estableixen quines diferències es poden identificar entre aquesta lògica i d'altres, així com els beneficis i limitacions de decidir emprar el *transmedia contentelling* per sobre d'una de les altres lògiques *transmedia*, especialment en relació amb el *transmedia storytelling*. Per últim, i en perspectiva de futur, es valora quina aportació pot generar el *transmedia contentelling*, i a quins reptes pot ajudar a donar resposta dins del *transmedia* en l'àmbit educatiu.

Paraules clau

Narratives *transmedia*, lògiques *transmedia*, continguts *transmedia*, educació, TIC

Recepció original: 9 de gener de 2023

Acceptació: 28 de març de 2023

Publicació: 1 de juliol de 2023

Introducció

Els humans sempre han tingut la necessitat d'explicar històries. Inicialment transmeses de manera oral, i posteriorment també de manera escrita, l'art de contar històries, allò que avui en dia anomenem *storytelling*, és inherent a una llarga tradició oral i escrita. L'*storytelling* ha anat evolucionant, adaptant-se a les possibilitats que l'ecologia de mitjans ha ofert, i el seu ús en contextos educatius és no només estès, sinó àmpliament conegut com a mitjà formatiu i educatiu (Bruner, 1986; Egan, 1986). En l'actualitat, l'*storytelling* es presenta de diferents formes i entre elles es troben el *digital storytelling* i el *transmedia storytelling*. Aquest l'article es centra especialment en les darreres, esbossant-ne la seva gènesi, ús, i evolució en l'àmbit educatiu, per posteriorment presentar i ampliar el concepte en què es centra l'article: el *transmedia contentelling* una proposta basada en l'ús del *transmedia* que desplega els continguts i competències del procés d'ensenyament-aprenentatge d'una manera transmediàtica, encara que prescindeix d'incorporar una història en el procés educatiu donada la complexitat d'integrar una història funcional amb què tant docents com discents es sentin còmodes i motivats.

(*) Rafel Meyerhofer-Parra és ajudant no doctor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, Membre del grup de recerca UdigitalEdu, i estudiant de doctorat en la Universitat de Girona. ORCID: 0000-0002-1477-0335. Adreça electrònica: rafel.meyerhofer@udg.edu

(**) Juan González-Martínez és professor agregat Serra-Hünter del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona, Membre del grup de recerca UdiGitalEdu. ORCID: 0000-0002-9175-6369. Adreça electrònica: juan.gonzalez@udg.edu

Durant el segle xx, i atès un profund canvi en l'ecologia mediàtica, molts canvis s'esdevenen. L'aparició de nous mitjans tecnològics i comunicatius, i la manera d'interactuar i emprar-los, canvien la forma de comunicar (Logan, 2010; McLuhan, 1994). Des d'una mirada àmplia, aquests canvis sorgeixen amb l'arribada de nous mitjans tecnològics, però de manera especial amb l'adveniment de la *World Wide Web*, que obre un horitzó de possibilitats. Els mitjans a què es té accés ja no només permeten consumir, sinó que permeten la participació activa (o fins i tot la producció de continguts). Aquella idea del *broadcasting*, on tothom consumeix massivament i passiva el que ofereixen mitjans com la televisió, ràdio, o diaris, perd l'hegemonia. L'usuari comença a poder accedir d'una forma més personalitzada als continguts i interessos individuals, i el seu rol evoluciona cap al *prosum* o *produser*, sorgint la possibilitat per part dels usuaris de compartir, interactuar i elaborar continguts i compartir-los per la xarxa (Bruns, 2008; Toffler, 1980).

És en aquest context on fa vint anys, partint de la definició de *transmedia intertextuality*¹ de Kinder i de les converses amb la indústria dels mitjans, Jenkins conceptualitza les narratives *transmedia* (Jenkins, 2003; Kinder, 1991). Inicialment presentades de manera tangencial en el blog del MIT, no és fins tres anys més tard, a *Convergence Culture*, on s'ofereix una primera definició de les narratives *transmedia* (Jenkins, 2006). La definició inicialment presentada, va ser la següent:

transmedia storytelling represents a process where integral elements of fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story... There is no one single source or ur-text where one can turn to gain all of the information needed to comprehend the... universe [of the story]. (Jenkins, 2007 cf; Jenkins 2006, p. 225)

Una definició que té en compte diversos dels reptes que s'han d'afrontar en aquesta nova cultura participativa. Primer, parla d'elements integrals, és a dir, elements que poden ser compresos sense la necessitat d'altres. Segon, que aquesta ficció no s'inicia i finalitza en un mateix mitjà, sinó que es troba distribuïda. Tercer, que cada plataforma col·labora en desplegar-ho de la millor manera possible, i aquest desplegament és coordinat i perllongat en el temps.

Aquests tres elements combinen amb la figura del prosumidor, i més encara amb aquesta nova ecologia de mitjans esmentada: els usuaris han de cercar fragments d'aquesta ficció, i esdevenen recol·lectors i caçadors de continguts (Jenkins, 2003). Però també poden centrar-se en només algunes parts d'aquesta història, o ajudar en la construcció i cocreació d'aquest univers.

Ben aviat aquesta definició inicial esdevé un marc de referència al voltant de les narratives *transmedia*, i és que Jenkins, tot i que amb molta brevetat, recull molts dels reptes d'aquest canvi de rol del consum al prosum, així com la coexistència entre nous i vells mitjans en l'ecologia mediàtica. La revolució conceptual que s'esdevé és tal, que ràpidament esdevé una de les paraules clau de rellevància del segle XXI (Scolari *et al.*, 2019).

(1) *Transmedia intertextuality*: un concepte que servia per descriure com personatges d'un mitjà es desplegaven en altres mitjans com sèries, pel·lícules o joguines.

Inicialment aquest terme clau s'empra des de l'àmbit de la narratologia i de la semiòtica, i no és fins més tard quan es comença a traslladar-se'n l'ús en experiències educatives (siguin de franquícies existents, o bé universos dissenyats per desplegar-hi el procés d'ensenyament-aprenentatge). Algunes d'aquestes experiències són Fleming (2013), on exposa l'encara vigent i en constant evolució *Inanimate Alice*, o Rodrigues i Bidarra (2014), que apliquen l'ús de les narratives *transmedia* en l'aprenentatge de l'anglès com a segona llengua. Més endavant, sorgeixen altres experiències vinculades amb les narratives *transmedia* (Cronin, 2016; Lugo, 2016; Molas-Castells i Rodríguez-Illera, 2017; Molas-Castells i Rodríguez-Illera, 2018; Raybourn, 2014; Rodríguez-Illera i Molas-Castells, 2014; Wiklund *et al.*, 2013). Aquestes primeres experiències són d'especial interès, ja que permeten copsar les dificultats, reptes i perspectives de futur que pot tenir traslladar aquestes experiències i el concepte en l'àmbit educatiu.

Una sèrie d'experiències que ens evoquen a preguntar si podem aplicar les narratives *transmedia* en l'àmbit educatiu, i quins elements de millora podríem haver incorporat, així com a identificar i detectar quines competències *transmedia* hi ha i la necessitat de propiciar un alfabetisme *transmedia*. Sovint les experiències de narratives *transmedia* aplicades en l'àmbit educatiu, conclouen la necessitat d'haver treballat prèviament en les competències digitals i *transmedia*, en comptes d'haver-les donat per suposades.

En aquest context, són d'especial rellevància les investigacions realitzades per Jenkins *et al.* (2009) al voltant de les *New Media Literacies*: aquelles competències que caldrà, segons els autors, tenir en consideració en aquesta nova ecologia de mitjans. Anys més tard, a través de *transliteracy*, un projecte europeu que analitza l'alfabetisme i les competències transmediàtiques que tenen els adolescents, així com l'ús que fan dels mitjans en contextos d'educació informal, presenta una taxonomia amb 134 competències *transmedia* agrupades en nou categories: competències de producció; de gestió; performatives; amb els mitjans i la tecnologia; narratives i estètiques; i prevenció de riscos, ideologia i ètica; així com les estratègies d'aprenentatge informals vinculades a aquestes (Scolari, 2018).

Paral·lelament a les primeres experiències educatives, emergeixen altres lògiques *transmedia*. Una lògica *transmedia* és un ús *transmedia* que no necessàriament desplega una història a través de diferents mitjans, però sí que treballa tant amb les competències *transmedia*, com amb els mitjans i reptes que comporta l'ecologia de mitjans actual (Jenkins, 2011). Entre aquestes lògiques *transmedia*, destaquen el *transmedia play* (Alper i Herr-Stephenson, 2013), o el *transmedia edutainment* (Kalogeris, 2013).

Recentment, i conseqüència del diàleg generat al voltant de l'alfabetisme *transmedia*, sorgeix la gènesi d'una lògica *transmedia* diferent: el *transmedia contentelling*, amb l'afany de treballar continguts didàctics en comptes d'històries. Expressat inicialment per Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva (2017), el propòsit d'aquest article és desplegar el concepte amb major detall i, més enllà de la definició inicial, exposar què ofereix el *transmedia contentelling* tant a educadors, com educands, i les diferències que el separen del *transmedia storytelling*. Alhora, una pregunta incòmoda emergeix quan s'analitzen les possibilitats i les limitacions del *transmedia contentelling*: realment el *transmedia*, com a concepte traslladat des de l'àmbit de la semiòtica, pot ser importat a l'àmbit educatiu sense renúncies?

La necessitat d'una nova lògica *transmedia*

En l'àmbit educatiu hi ha certa ambivalència pel que fa a la definició i ús de les narratives *transmedia*. Inicialment, autors com Phillips i Jenkins advertien que s'estava produint un excessiu enfocament en la definició i característiques de les narratives *transmedia*, i que el fonamental era provar i realitzar experiències significatives, fossin o no enteses dins d'una definició prefixada (Phillips, 2012). En oposició a la voluntat d'aquests autors de no centrar-se en la conceptualització, ben aviat la definició de Jenkins (2006) esdevé un cànon dins de les narratives *transmedia*, i moltes propostes educatives comencen a utilitzar-la.

Així, per una banda, la definició esdevé un marc de referència; i, per una altra, ens trobem que simultàniament Jenkins la manté en constant revisió i evolució, adaptant-la als reptes de la cultura participativa (Jenkins *et al.*, 2009). La cultura participativa és un concepte vertebrador molt vinculat a les narratives *transmedia*, i cada cop amb més pes. I és que aquesta cultura participativa s'ha vist potenciada per un accés progressiu a l'ús dels ordinadors, i més endavant, amb l'arribada dels telèfons intel·ligents, troba a les butxaques d'una gran part de la població el seu major aliat. Així doncs, passant primer al *clíc* dels ordinadors (Scolari, 2004) i posteriorment, també al *tap* dels dispositius intel·ligents, l'usuari disposa de més possibilitats d'interactuar i prosumir que mai. A això s'hi afegeix l'ús i incorporació de xarxes socials, un conjunt de plataformes que esdevenen la manera més senzilla i accessible per la plena participació de l'usuari, i alhora també donant pas a modes de consum més breus i immediats (Scolari, 2008; Scolari, 2020).

Amb tot, l'evolució conceptual referida a les narratives *transmedia* és difícil de seguir, ja que tot i trobar-s'hi documents de referència com Scolari (2009) i Scolari (2013), el diàleg no sempre s'aconsegueix recollir dins de revistes del context acadèmic. Ben al contrari, aquesta evolució es troba més aviat en la literatura grisa: espais com blogs, pàgines personals, entrevistes a experts en la temàtica, xarxes socials... reflecteixen el resultat d'aquest intercanvi i evolució, i no sempre resulta senzill de traçar en els articles acadèmics. Alguns dels motius són els llargs processos de revisió, el tipus de publicacions, i la dificultat de tenir *feedback* immediat per part dels companys (Gul *et al.*, 2021).

En conseqüència, algunes de les referències més emprades de Jenkins són presentades en el seu blog (Jenkins, 2007; Jenkins, 2010), i en aquestes aprofita per compartir-hi petites observacions, ampliacions i progressos en la seva definició inicial (Jenkins, 2006). Entre elles, i mitjançant el diàleg amb Dena (2009) s'identifica que realment no és problemàtic si hi ha repetició entre els mitjans. Jenkins inicialment no ho considerava, ja que entenia la repetició com una forma contrària al «Ideally, each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story» (Jenkins, 2006, p. 225). Però amb la perspectiva de Dena (2009), encara que ho repeteixi, s'entén que cada mitjà hi donarà la seva perspectiva única i diferent. Un bon exemple d'això n'és Harry Potter. El pas del llibre a la pel·lícula, tot i «repetir» la història ja explicada, ens ofereix maneres de veure-ho que només havent passat a un format més visual hauríem pogut, com la totalitat de l'escola de Hogwarts.

Això no obstant, malgrat que el terme vagi evolucionant, aquestes diferències que progressivament es matisen de la definició inicial queden eclipsades sota el predomini en l'ús i referència d'aquesta (Jenkins, 2006). Una definició que com ha anat destacant la literatura, té diversos problemes: el primer, tal com expressa Gilardi i Lam (2021), que

molt pocs universos transmedia coincideixen amb aquesta definició ideal de Jenkins. El segon, que es tracta d'una definició molt centrada en els mitjans, i si educativament es vol fer-ne un ús significatiu, el focus hauria de residir en com els usuaris interactuen amb la narrativa, i no tant en la quantitat de mitjans que s'empren (Fisch, 2016). El tercer, i un dels motius principals que ens condueix a presentar una altra lògica transmedia, és que dins de la literatura específica es copsen usos molt plurals de les narratives *transmedia*, i concretament sota la referència de Jenkins (2006).

A Jenkins (2006), se'l cita i referencia molt, però les produccions i creacions emmarcades sota la definició són molt diferents entre si, i això pot donar lloc a confusions al voltant de què es parla quan es parla de narratives *transmedia*. Per dotar-ho de major context, els usos més estesos i rellevants per a l'article són dos: 1) Ús indistint dels termes narrativa i història; i 2) ús *transmedia* i narratives *transmedia* com a sinònims.

Referent a l'ús indistint dels termes narratives i història, moltes de les experiències que parlen de narratives *transmedia*, no sempre despleguen característiques presents en les narratives *transmedia*: la creació d'un univers, una trama principal, i la possibilitat de trobar subtrames. De fet, és poc freqüent definir què s'entén per narrativa, i si es farà o no diferenciació entre narrativa i història. Seguint la perspectiva de Nichol (n.d) en Kalogeras (2014), són conceptes diferenciats, i una de les bases per presentar el *transmedia contentelling* és aquesta: no totes les experiències de narrativa *transmedia* existents tenen realment una història i/o elements de ficció que despleguen, i moltes, malgrat tenir només continguts –que sí despleguen de manera *transmedia*– s'acullen conceptualment a les narratives *transmedia*. El segon, és molt il·lustratiu de l'impacte que té la lògica *transmedia storytelling* en parlar de *transmedia*, i és que sovint es fan servir com a conceptes intercanviables. Els motius per aquests usos poden ser diversos: una paraula clau molt rellevant, dificultat per trobar altres lògiques *transmedia*, etc.

En definitiva, hi ha un molt ampli espectre sota el qual queden compreses experiències molt diferents, però totes elles anomenades narratives *transmedia*. Sí, potser inicialment el fet d'establir una base àmplia sota la qual recollir pràctiques plurals era no només pràctic, sinó una manera molt interessant de permetre tant a les pràctiques com al concepte evolucionar i créixer lliurement, però vint anys més tard cal conceptualitzar i estructurar la feina feta.

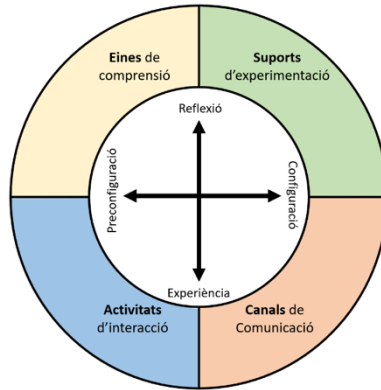
En primera instància per donar-hi valor, però sobretot per orientar la recerca i futura aplicació d'experiències *transmedia* en l'àmbit educatiu. Justament per això, per intentar donar certa unitat al que es pot entendre sota el concepte de narratives *transmedia*, categoritzar millor algunes de les experiències, i facilitar i orientar l'aplicació de les lògiques *transmedia*, volem aprofundir en el *transmedia contentelling*. És una proposta d'entrada més senzilla que el *storytelling*, i això pot facilitar l'expansió en l'ús de pràctiques docents vinculades al *transmedia* i, per tant, en la incidència en l'alfabetisme transmediàtic en contextos formals.

Què és el *transmedia contentelling* i com sorgeix?

El *transmedia contentelling* és inicialment definit per Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva (2017) com una lògica *transmedia* que es centra en la transmissió de continguts en comptes del desplegament d'una història. És una proposta centrada en dos eixos: l'horitzontal s'enfoca en el disseny (prefiguració i configuració) i el vertical, en la part psicoeducativa

(experiència i reflexió). A partir d'aquests eixos «En la circumferència exterior s'hi projecta l'àrea transmedial: instruments, suports, canals i activitats, de manera que aquest esquema portat a una unitat didàctica, pot articular els continguts entorn a una estructura transdisciplinar» (Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva, 2017, p. 14).

Figura 1. Cercle del *transmedia contentelling* per una activitat formativa (Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva, 2017)



La proposta, tot i conceptualment donar visibilitat a una nova lògica *transmedia*, es presenta d'una forma molt clara i visual, però hi queden alguns reptes a resoldre 1) L'eix horitzontal del disseny té sentit més enllà de si es treballa amb el disseny com a contingut a desenvolupar? 2) L'àrea transmedial no acaba de recollir l'àmplia varietat de competències *transmedia* 3) És una eina per ajudar al docent a plantejar-se una estructura transdisciplinar de l'activitat formativa, però els discents, malgrat que tenen un rol important en el procés de creació, quasi no hi apareixen 4) Els eixos no acaben de correspondre a límits: experiència i reflexió no haurien de trobar-se contraposats. 5) La proposta d'àrea transmedial es podria trobar directament més connectada amb la proposta de competències *transmedia* (Scolari, 2018) 6) Integra poc les estratègies i competències *transmedia* de l'aprenentatge informal a l'aprenentatge formal, que són una manera d'aprofitar estratègies, mitjans i plataformes ja conegudes pels usuaris en el procés d'ensenyament i aprenentatge, i connectar amb els seus coneixements previs.

En aquest sentit, la definició d'Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva (2017) ofereix una visió parcial sobre com explotar els continguts *transmedia* exposats, ja que les eines de comprensió, els suports d'experimentació, activitats d'interacció i canals de comunicació que proposen, són només una petita part. Si fem un contrast amb les 134 competències *transmedia* identificades per part de Scolari (2018) –que es troben en constant evolució– l'àrea transmedial dissenyada en el *transmedia contentelling*, queda molt allunyada d'abordar el repte amb tota la seva complexitat.

Considerant els reptes identificats en la definició inicial, i amb la finalitat d'oferir una definició aplicable en tot l'àmbit educatiu i no només des de la perspectiva del disseny, s'ha decidit proposar una definició. Això no obstant, per a nosaltres el *transmedia contentelling* és conceptualment diferent. Convergim en la idea que dona nom a la lògica, però

la manera en què aquesta s'empra i materialitza s'allunya significativament de l'original. Aquest allunyament es troba sobretot potenciat per la necessitat de fer una proposta desmarcada de la disciplina del disseny, però també per contemplar els contextos, competències i alfabetismes existents en l'àmbit informal i que convé integrar en l'alfabetització *transmedia* en contextos formals. És per això que a partir d'ara, en parlar de *transmedia contentelling*, es farà ús d'una definició pròpia, que és la següent:

El *transmedia contentelling* es pot definir com una *lògica transmedia* que no té una història, però sí uns continguts didàctics/formatius que, inherents al procés d'aprenentatge, es despleguen a través de diferents mitjans. Idealment, cada mitjà desplega de la millor manera possible aquests continguts, apropant-se a l'ecologia mediàtica, la cultura participativa, i als processos d'ensenyament-aprenentatge dels contextos educatius informals, alhora que desenvolupen l'alfabetisme i competències *transmedia* en un context educatiu formal. No es tracta només d'una expressió dels continguts de manera multimèdia, ja que la participació i cocreació dels continguts depenen en gran mesura de la comunitat d'aprenentatge, que expandeix, redefineix o orienta el seu propi procés d'aprenentatge dins de l'univers inicialment plantejat.

En la definició proposada es manté la idea inicial d'Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva (2017) que no hi ha una història que es desplega, sinó uns continguts. Però la definició s'apropa més a l'àmbit educatiu i al *transmedia* com una oportunitat de treballar les competències, i l'alfabetisme mediàtic i transmediàtic, fent servir els mitjans per desplegar de la millor manera possible els continguts didàctics. És important veure com elements clau de les narratives *transmedia* es troben presents també en el *transmedia contentelling*: el paper actiu en l'expansió dels continguts; la participació i cocreació col·lectiva; així com incorporar les estratègies, competències; i l'alfabetisme *transmedia* del context educatiu informal i no formal en contextos educatius formals.

Figura 2. Comparativa entre *Transmedia storytelling* segons Jenkins (2010), *Transmedia contentelling* (Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva, 2017) i definició de *transmedia contentelling* proposada

<i>Elements Comparatius</i>	<i>Transmedia Storytelling (Jenkins, 2010)</i>	<i>Transmedia Contentelling (Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva, 2017)</i>	<i>Transmedia contentelling (Meyerhofer-Parra & González-Martínez)</i>
Què desplega?	Una història	Un contingut didàctic	Un contingut didàctic
Té en compte la cultura participativa?	Sí	Si, a través del diàleg dins l'aula	Sí, contempla cocreació dins l'aula, amb la comunitat educativa i com aquesta interactua amb l'entorn.
Treballa les competències <i>transmedia</i> ?	Sí	En treballa algunes, ja que la proposta transmedial és limitada	Sí
En quin context es produeix?	Educació informal, amb alguna experiència educació formal	Educació formal	Educació formal

Elements Comparatius	Transmedia Storytelling (Jenkins, 2010)	Transmedia Contenttelling (Arrausi Valdezate i Cerro Villanueva, 2017)	Transmedia contenttelling (Meyerhofer-Parra & González-Martínez)
Intencionalitat en l'aprenentatge	En l'educació informal, l'adquisició de competències forma part del procés de participació, recollició i cacera de fragments de la narrativa. Aprenentatge produït mentre es segueix la narrativa, no necessàriament intencional.	Intencionalitat sobre què i com aprendre, basat en un eix del disseny, i un altre psicoeducatiu.	Intencionalitat en el procés d'ensenyament-aprenentatge, no limitada al disseny com a disciplina, ni definida concretament amb un eix o diagrama.

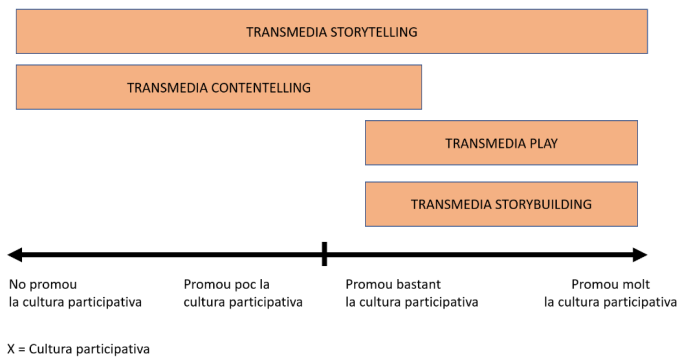
Font: Elaboració pròpia

Elements diferencials respecte les altres lògiques *transmedia*

A continuació s'exposen algunes característiques del *transmedia contenttelling* com una lògica *transmedia* diferenciada del *transmedia play*, *transmedia storytelling*, i *transmedia storybuilding*. Amb l'ajuda de les representacions s'ubica i compara el *transmedia contenttelling* amb altres lògiques *transmedia* en relació al *remixing*, cultura participativa, *engagement*, l'alfabetisme *transmedia* del docent, i la dedicació del docent per preparar l'experiència. Elements que, des d'una perspectiva educativa, són de gran rellevància en el moment de ponderar el *transmedia* a nivell educatiu.

La representació de les figures 3-8 és una visualització orientativa versada en la reflexió de què potencialment podem esperar de les diferents lògiques *transmedia*, tant a nivell del seu màxim potencial, com el mínim.

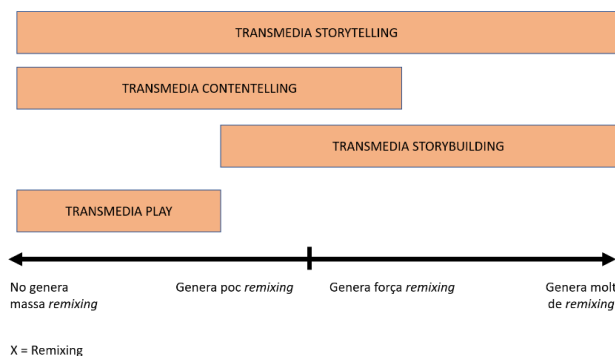
Figura 3. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació amb la cultura participativa



Si mirem la figura tres, podem observar com la cultura participativa és diferent en les distintes lògiques *transmedia*. En primera instància, i en congruència amb experiències *transmedia* identificades en la literatura específica, la cultura participativa és, per molts

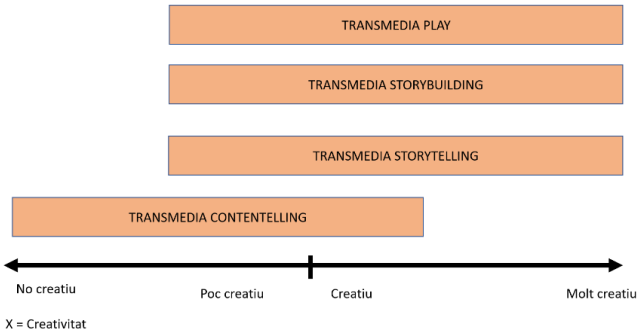
autors una característica bàsica de les narratives *transmedia* (Jenkins, 2006). Això no obstant, la incorporació de la cultura participativa dista molt de ser homogènia en les experiències *transmedia*, podent identificar-ne usos molt diferents, entre els quals experiències de narratives *transmedia* en què l'usuari més que ajudar a desplegar la història o tenir un paper actiu en la construcció d'aquesta, la consumeix i hi té poca implicació. Com a contrast, el *transmedia contenttelling*, pressuposa que el docent té un paper una mica més important en el disseny inicial de l'univers o continguts principals, el que pot resultar potencialment (i en comparació amb *storytelling*) en menor cultura participativa. En canvi, i en contrast al *transmedia contenttelling*, tant el *transmedia play* com el *storybuilding*, tenen una cultura participativa molt elevada, atès el rol actiu de l'usuari en el procés de creació o participació en la història (*storybuilding*). De manera molt semblant, aquestes lògiques generen un elevat compromís per part de l'estudiant, però un menor compromís en el cas del *contenttelling*, atesa la temàtica sobre la qual es desenvolupa la proposta *transmedia*.

Figura 4. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació amb el *remixing*



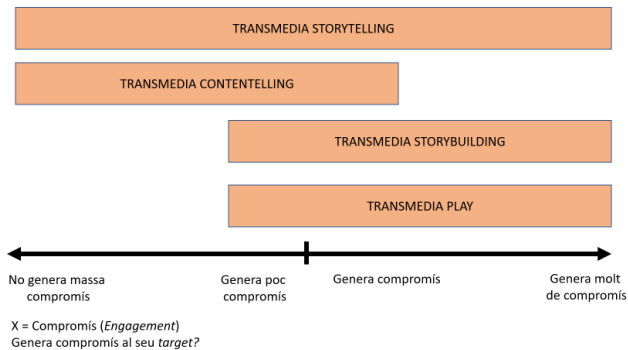
Referent al *remixing*, i tal com s'observa en la figura quatre, també s'hi identifiquen diferències significatives. Atès que uns continguts es troben inicialment introduïts dins de l'univers per part del docent, pot fer que hi hagi certa rigidesa en el *remixing* dels continguts. Si bé és cert que el *remixing* depèn molt dels usuaris, han de tenir la possibilitat que el contingut principal propiciï poder desplegar-ne subtrames, subtemes, o donar-hi la volta. En aquest aspecte, comptar amb una història en el cas del *transmedia storytelling* o *storybuilding*, és un factor molt positiu, però en el *contenttelling* hi ha menys possibilitats, ja que els continguts són menys mal-leables que una història. Aquest fet s'accentua en el cas del *transmedia play*, on el fet de no comptar amb cap mena de *storyline*, ho limita més encara. L'*storybuilding* és probablement l'opció amb un potencial més elevat: han de construir ells la història, pel que tant la creativitat, com el *remixing*, hi són conceptualment més senzills d'aconseguir que en el cas del *transmedia storytelling*, on si bé conceptualment alumnes poden arribar al mateix *remixing* i creativitat, també poden trobar-se sobrepasats pel procés creatiu, i seguir molt la proposta inicial realitzada.

Figura 5. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació amb la cultura participativa



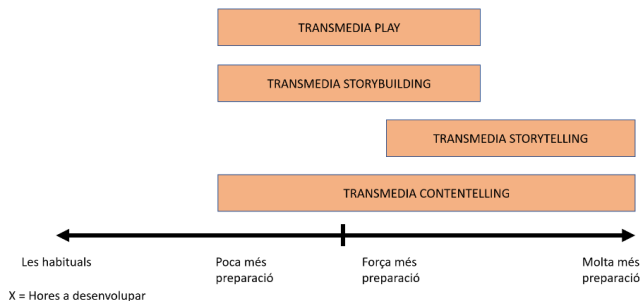
Referent a la creativitat, tant el *transmedia play*, com *storybuilding* i *storytelling*, són activitats que demanen potencialment de més creativitat en comparació amb el *transmedia contenttelling*. Això es deu a 1) l'absència d'història, que redueix les possibilitats de ser creatius amb el desplegament de la narrativa i 2) Al ser continguts curriculars es pot ser més creatiu amb els mitjans, però no tant amb els continguts, que poden ser una mica més rígids. El *transmedia play*, malgrat no té narrativa, ofereix una manera molt àmplia de poder treballar-hi, ja que no comptar amb una història prefixada dona molt de marge.

Figura 6. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació amb el compromís que genera en l'alumne



Referent al nivell de compromís que generen les propostes, aquest es troba molt relacionat amb el *remixing* i la cultura participativa. Tenir un paper actiu i participar en la generació de continguts creats pels usuaris són motius que permeten connectar emocionalment i cognitivament amb el desplegament de la narrativa o els continguts de l'experiència *transmedia*.

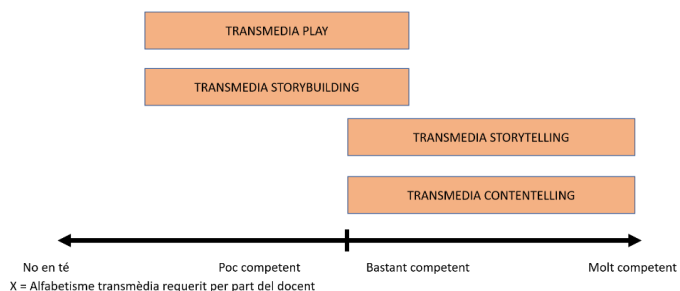
Figura 7. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació amb les hores de preparació de l'experiència *transmedia*



Això no obstant, des de la perspectiva del docent i discent, pensem que aquests elements també es poden percebre diferents. Si ens fixem en el temps que ha de dedicar el docent en la preparació i creació d'una o altra lògica *transmedia*, s'hi identifiquen diferències importants. I és que el temps de la preparació de les trames i subtrames d'una història, la qual s'ha de desplegar a través de diferents mitjans i les peces han de tenir cert encaix, és una tasca que pot resultar prou costosa. Sí que és cert que hi ha algunes eines que n'orienten l'elaboració de la tasca, com Gambarato i Dabagian (2016), però no deixa de ser un procés tant d'abstracció en el procés de la narrativa, com de trobar una història prou significativa amb els continguts, que pot esdevenir llarg i complicat pel docent amb menys experiència. Si a això hi sumem que probablement té unes competències transmediàtiques limitades, dona una visió constrictiva de tot el potencial que es podria esdevenir de la pràctica. Hi ha una doble limitació: en les competències *transmedia* que coneix i/o proposa, i una història que pot no trobar-se prou ben lligada.

Per contra, en el cas del *transmedia contenttelling*, es manté la limitació al voltant del seu alfabetisme mediàtic, però té un profund coneixement dels continguts didàctics, fet que permet centrar-se en el repte *transmedia* i com oferir-lo als seus estudiants.

Figura 8. Representació visual que compara l'ús potencial de *transmedia storytelling*, *contenttelling*, *play* i *storybuilding* en relació l'alfabetisme *transmedia* requerit per part del docent en la realització i aplicació de l'experiència



Referent a les competències que el docent ha de tenir, ens trobem en una situació en què el seu alfabetisme és força semblant. L'únic que fa que es produeixi un canvi significatiu entre aquestes lògiques és la necessitat de desplegar la narrativa a través dels mitjans, fet

que pot exigir més habilitats de producció i creació de continguts, especialment si cal crear uns continguts en les diverses plataformes. Per contra, en el context del *transmedia contentelling*, probablement s'acabarà trobant píndoles d'aprenentatge en els diversos mitjans que, amb poca adaptació curricular, hi poden donar resposta. Evidentment, això és en un cas mínim, en els màxims, pot comportar exactament la mateixa feina que les narratives *transmedia*, però la diferència és que en les darreres, la corba per fer-hi aportacions significatives, és major.

Una proposta de categorització *transmedia*

A tall de síntesi, però també per mirar d'ordenar algunes de les idees que s'han presentat en aquest article, s'ha considerat elaborar una proposta que faciliti i apropi l'ús del *transmedia* i les lògiques *transmedia*. Pretén ser una proposta que permeti orientar la conceptualització, però difícilment pot ser considerada com un criteri de veritat. En primera instància, per la gran varietat de definicions de què s'entén com a narratives *transmedia* en la literatura, però també donat que es tracta d'un fenomen que es troba en constant evolució, motiu pel qual la taxonomia i elements diferencials hauran d'anar ajustant-se al pas del temps.

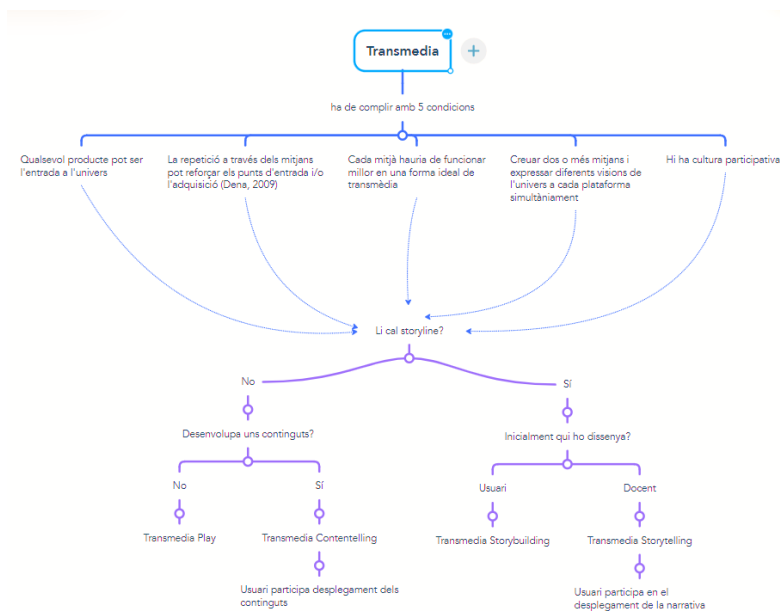
Amb tot i això, la proposta realitzada procura donar idees, pistes i orientacions sobre com podríem fer un ús més acurat de les lògiques *transmedia*. Tot plegat radica en un nivell base irrenunciable sobre què hauria de complir-se per tal de considerar que quelcom és *transmedia*. Aquesta és una mesura fins a cert punt a contracorrent: molts són els que estan d'acord amb un cert *laissez faire* a l'hora de definir conceptualment la temàtica, especialment pel fet que suposa establir aquests mínims. Uns límits en què entenem com a *transmedia*, tal com havia fet Producers Guild Academy (PGA) temps enrere, generaven dinàmiques en què, més enllà de si la proposta educativa era o no significativa, podia trobar-se descartada només pel fet de no complir amb una sèrie de requisits base.

Per a nosaltres, no és ni molt menys aquest el propòsit i és una manera de categoritzar i classificar les pràctiques educatives basades en *transmedia*, i ho és per tal d'orientar a educadors i educands en aquest procés, procurant que sistematitzar-ho i donar pistes, claus, i guies, faciliti integrar-los en els processos d'ensenyament i aprenentatge: no sempre són una pràctica a què faci falta un pressupost de la indústria de Hollywood, ni molt de temps. I esmicolar-ho en petites idees o requisits que cal contemplar, és una molt bona manera d'ajudar a orientar-ho. En afegit, ja fa vint anys que es parla de narratives *transmedia*, i que és un moment en què cal aturar-se, reflexionar i prendre decisions per orientar el futur tant de les narratives *transmedia*, així com de les pràctiques i altres lògiques que se'n despleguen: com a mínim cal revisar què s'ha fet i com, amb la finalitat de trobar-hi sinèrgies, elements de semblança, o bé de diferència.

A continuació es presenta una proposta taxonòmica al voltant de les diferents lògiques *transmedia*. És una proposta que busca establir una base sobre unes condicions mínimes per definir quelcom com a *transmedia* i, a partir d'aquí, quins requisits han d'acomplir per tal de ser considerats dins de les respectives lògiques *transmedia*. En el cas del *transmedia play*, el fet de no requerir necessàriament una *storyline*, així com des del *contentelling* no cal que en tingui, fa que siguin inicialment unes propostes de menor ordre, de manera que els requisits identificats en el *transmedia play* i el *contentelling*, més enllà de la narrativa, es troben dins de les narratives *transmedia*. En part, probablement per la

visió àmplia del fenomen de les narratives *transmedia*, que tant en la literatura conceptual com en la pràctica, aglutina un espectre de pràctiques sota el paraigües terminològic.

Figura 9. Diagrama de les lògiques *transmedia*, *transmedia play*, *transmedia storytelling*, *transmedia storybuilding*, i *transmedia contenttelling*



Reptes i perspectiva de futur

El *transmedia contenttelling* és una lògica *transmedia* que, tot i que conceptualment poc explícita en l'àmbit educatiu, hi és molt present. Sovint emmascarada sota el concepte de narratives *transmedia*, l'auge de les narratives *transmedia* com a paraula clau, ha propiciat nomenar algunes pràctiques educatives sota aquesta categoria, on s'acullen pràctiques d'allò més diverses.

Donar valor al *transmedia contenttelling* com a lògica *transmedia* és conceptualment rellevant, ja que és una pràctica útil com a punt inicial d'entrada, engrescant-los en generar processos d'ensenyament-aprenentatge que promoguin l'ús i l'alfabetisme *transmedia*. És cert que les narratives *transmedia* tenen un element molt engrescador i que la història que despleguen esdevé un valor afegit en el procés i en voler com diria Jenkins (2003) esdevenir caçadors i recol·lectors de petits fragments de les històries a través dels diferents mitjans. La motivació és un factor molt important en l'àmbit educatiu, i poder generar una motivació en el procés d'aprenentatge és molt rellevant.

Alhora, el temps i dificultat de preparar una narrativa *transmedia* que pugui lligar amb el seu procés d'ensenyament i aprenentatge pot suposar un inicial cost d'entrada molt

elevat pels docents i, per aquells que s'hi engresquin, poden trobar-se amb dificultats durant el procés: amb una recompensa final si l'experiència surt bé, però només si s'aconsegueix que esdevinguin caçadors i recol·lectors de tal història, enganxats a la narrativa. En cas contrari, estaríem en una situació totalment oposada: el plantejament dels estudiants d'exactament per què estan fent això, o aquella metàfora de Bruckman del bròquil cobert de xocolata: una capa fina de xocolata que ho fa aparentar més llaminer, però ràpidament es veu que hi ha pocs canvis reals en el contingut, i que aquests són només en les formes (Bruckman, 1999).

Per això el *transmedia contentelling* és una manera d'introduir inicialment el *transmedia* en un context educatiu. Especialment pel docent, que pot prioritzar desenvolupar les competències i continguts d'una manera *transmedia*, familiaritzar-se en el seu desplegament, i més endavant endinsar-se en una experiència que connecti més profundament amb l'alumnat gràcies a la narrativa i tots els beneficis que, indubtablement, comporta la seva integració en el procés d'aprenentatge. Però també pels alumnes, ja que permetrà mesurar i connectar amb les seves necessitats d'una forma més clara, identificant amb menys variables què funciona: no hi ha una narrativa que emmascari el no assoliment de les competències i continguts.

En definitiva, les narratives *transmedia* són uns recursos que a nivell pedagògic té un gran interès desplegar. Per promoure un alfabetisme i uns processos d'ensenyament i aprenentatge més propers tant a les maneres d'aprehendre que tenen els educands, com per donar eines i recursos per navegar per l'ecologia mediàtica en què es troben immersos. Però el *transmedia contentelling*, com a lògica *transmedia*, també dona resposta a aquestes finalitats. Ho fa amb una aproximació que propicia un gaudi menor que trobar-se immers en una narrativa, però això només en el cas de trobar-se en una bona narrativa. Les narratives *transmedia, a priori*, demanen assumir més riscos. Un risc que en l'exercici docent convé mesurar i valorar amb responsabilitat. És cert que la recompensa els compensa amb escreix, però no totes les experiències són un exemple paradigmàtic, o s'apropen als objectius inicials que s'havien establert.

Referent a la perspectiva de futur al voltant de la temàtica, hi ha diferents direccions. La primera d'elles, i fins a cert punt trivial, és que la literatura acadèmica es mantingui tal com estava fins ara: de fet l'article vol evidenciar que dins de les narratives *transmedia*, ja s'estava parlant de pràctiques de *transmedia contentelling* sota el nom de *transmedia storytelling*. L'altra, i des de l'àmbit educatiu més engrescadora, seria integrar terminològicament el terme i desplegar-lo en la pràctica, de manera que com a lògica *transmedia* diferenciada de les narratives *transmedia* puguin ser objectes de revisió, modificació i millora.

Seria molt positiu poder veure més pràctiques on es desenvolupi l'alfabetisme *transmedia*, i potser treballar en pràctiques vinculades amb les premisses establertes del *transmedia contentelling*. Permetria copsar si renunciar a la narrativa suposa, des d'una perspectiva educativa, una gran renúncia tant en el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'educand com de la seva alfabetització mediàtica, i d'aspectes de motivació al voltant del seu procés d'ensenyament-aprenentatge. Simultàniament, hi ha una zona de grisos que podria estudiar-se amb major detall. És el cas de contextos en què el contingut mateix ja implica una història, com podria ser *Tirant lo Blanc*. Contingut i història són destri-

ables? Estaríem trobant en exemples com aquests la clau per una tasca docent més propera al *transmedia contentelling*, amb tots els beneficis del *transmedia storytelling*? Definitivament, hi ha molt per explorar encara en l'àmbit del *transmedia*. Tal com deia Pulman, «in my mind, transmedia is at a similar point to where computer animation was 25 years ago -lots of potential, a few promising early creations, but yet to achieve the creative heights that it is ultimately destined for» (Pulman, 2011 en Pence, 2011, p. 139).

Caldrà veure com evoluciona l'ús de les lògiques *transmedia* en l'àmbit educatiu: sigui amb o sense narratives, hi ha encara molt a explorar des d'una perspectiva didàctica en el potencial d'aquestes.

Referències

- Alper, M., i Herr-Stephenson, R. (2013). «Transmedia Play: Literacy Across Media». *Journal of Media Literacy Education*, 5(2). p. 366-369. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-2>
- Arrausi Valdezate, J. J. i Cerro Villanueva, J. (2017) «Transmedia y diseño, una hibridación para el aprendizaje significativo: un estudio de caso sobre la formación para la innovación». *Elisava. Temes de disseny*, 33, p. 12-25. <http://hdl.handle.net/10230/41717> [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Bruckman, A. (1999) «Can educational be fun». In *Game developers conference*, 99, p. 75-79.
- Bruner, J. (1986) *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA, Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674029019>
- Bruns, A. (2008) *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Prodsusage*. New York, Peter Lang.
- Cronin, J. (2016) «Teach students to communicate a brand story with transmedia storytelling». *Journal of Research in Interactive Marketing*, núm. 10(2), p. 86-101. <https://doi.org/10.1108/JRIM-01-2015-0004>
- Dena, C. (2009) *Transmedia Practice: Theorising the Practice of Expressing a Fictional World*. [Tesi doctoral, University of Sidney]. Sidney [Consulta el 20 de maig de 2022].
- Egan, K. (1986) *Teaching as Storytelling: An Alternative Approach to Teaching and Curriculum in the Elementary School*. Chicago, University of Chicago Press.
- Fisch, S. M. (2016) «Introduction to the special section: Transmedia in the service of education». *Journal of Children and Media*, núm. 10(2), p. 225-228. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1140482>
- Fleming, L. (2013) «Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: Inanimate Alice as an Exemplar». *Journal of Media Literacy Education*, núm 5(2). p. 370-377. <https://doi.org/10.23860/jmle-5-2-3>
- Gambarato, R. R. i Dabagian, L. (2016) «Transmedia dynamics in education: The case of Robot Heart Stories». *Educational Media International*, núm. 53(4), p. 229-243. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254874>
- Gilardi, F., Lam, C. (2021) «Teaching Transmedia in China: Complexity, Critical Thinking, and Digital Natives». A Gilardi, F. i Lam, C. (Ed.) *Transmedia in Asia and the Pacific. Palgrave Series in Asia and Pacific Studies*. Singapore, Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7857-1_13

- Gul, S., Ahmad Shah, T., Ahmad, S., Gulzar, F. i Shabir, T. (2021) «Is grey literature really grey or a hidden glory to showcase the sleeping beauty». *Collection and Curation*, núm. 40(3), p. 100-111. <https://doi.org/10.1108/CC-10-2019-0036>
- Jenkins, H. (2003) *Transmedia storytelling*. Cambridge, MIT Technology review.
- Jenkins, H. (2006) *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York, University Press.
- Jenkins, H. (2007) *Transmedia Storytelling 101*. http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Jenkins, H. (2010) *Transmedia education: The 7 principles revisited*. http://henryjenkins.org/blog/2010/06/transmedia_education_the_7_pri.html [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Jenkins, H. (2011) *Transmedia 202: Further Reflections*. [Blog post, August 11]. http://henryjenkins.org/2011/08/defining_transmedia_further_re.html [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. i Robison, A. J. (2009) *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Chicago, The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Kalogeras, S. (2013) «Media-Education Convergence: Applying Transmedia Storytelling Edutainment in E-Learning Environments». *International Journal of Information and Communication Technology Education*, núm. 9(2), p. 1-11. <https://doi.org/10.4018/jicte.2013040101>
- Kalogeras, S. (2014) «Media Convergence's Impact on Storytelling, Marketing, and Production». A S. Kalogeras, *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. Palgrave Macmillan UK, p. 18-66. https://doi.org/10.1057/9781137388377_2
- Kinder, M. (1991) *Playing with Power in Movies, Television, and Video Games: From Muppet babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*. Berkeley, University of California Press.
- Logan, R. K. (2010) *Understanding new media: extending Marshall McLuhan*. New York, Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1652-0>
- Lugo, N. (2016) *Diseño de narrativas transmedia para la transalfabetización*. [Tesi Doctoral, Universitat Pompeu Fabra]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX) <http://hdl.handle.net/10803/396131> [Consulta el 20 de maig de 2022].
- McLuhan, M. (1994) *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge MA, MIT Press.
- Molas-Castells, N. i Rodríguez-Illera, J.L. (2017) «Transmedia Storytelling: The Ancestral Letter in Secondary Education». *Razón y Palabra*, núm. 21(3_98), p. 221-233. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1054> [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Molas-Castells, N. i Rodríguez-Illera, J. L. (2018) «Activity and learning contexts in educational transmedia». *Digital Education Review*, núm. 33, p. 77-86. <https://doi.org/10.1344/der.2018.33.77-86>
- Pence, H. E. (2011) «Teaching with Transmedia». *Journal of Educational Technology Systems*, núm. 40(2), p. 131-140. <https://doi.org/10.2190/ET.40.2.d>
- Phillips, A. (2012) *A Creator's Guide to Transmedia Storytelling: How to Captivate and Engage Audiences across Multiple Platforms*. New York, McGraw Hill Professional.

- Raybourn, E. M. (2014) «A new paradigm for serious games: Transmedia learning for more effective training and education». *Journal of Computational Science*, núm. 5(3), p. 471-481. <https://doi.org/10.1016/j.jocs.2013.08.005>
- Rodrigues, P. i Bidarra, J. (2014) «Transmedia Storytelling and the Creation of a Converging Space of Educational Practices». *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, núm. 9(6), 42. <https://doi.org/10.3991/ijet.v9i6.4134>
- Rodríguez-Illera, J. L. i Molas-Castells, N. (2014) «Educational Uses of Transmedia Storytelling. The Ancestral Letter». *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, núm. 23(4), p. 335-357. <https://www.learntechlib.org/primary/p/41258/> [Consulta el 15 de juny de 2022].
- Scolari, C. A. (2004) *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Barcelona, Gedisa.
- Scolari, C. A. (2008) *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona, Gedisa.
- Scolari, C. A. (2009) «Transmedia storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production». *International Journal of Communication*, núm. 3(4), p. 586-606.
- Scolari, C. A. (2013) *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona, Planeta.
- Scolari, C. A. (Coord.). (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas: aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona, Universitat Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/34245>
- Scolari, C. A., Rodríguez, N. L. i Masanet, M. J. (2019) «Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes». *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 74, p. 116-132. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Scolari, C. A. (2020) *Cultura Snack*. Buenos Aires, La marca editora.
- Toffler, A. (1980) *The Third Wave: The classic study of tomorrow*. New York, Bantam.
- Wiklund-Engblom, A., Hiltunen, K., Hartvik, J. i Porko-Hudd, M. (2013) «Transmedia Storybuilding in Sloyd». *Mobile Learning*. Lisboa, IADIS Intern. Conf. Mobile Learning <https://doi.org/10.13140/2.1.3856.4803>

'Transmedia contentelling': el uso de experiencias transmedia con ausencia de storytelling en el ámbito educativo

Resumen: El artículo contextualiza el origen, génesis y uso en el ámbito educativo de las narrativas *transmedia*, así como los retos y limitaciones que tiene su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para dar respuesta a los retos, en este artículo, se presenta el *transmedia contentelling*: una lógica *transmedia* que no tiene una historia a desplegar, sino contenidos. Se contextualiza los orígenes de esta lógica *transmedia*, su definición inicial, y se elabora una propuesta alternativa de definición. Se establecen qué diferencias se pueden identificar entre esta lógica y otros, así como los beneficios y limitaciones de decidir emplear el *transmedia contentelling* por encima de una de las otras lógicas *transmedia*, especialmente en relación con el *transmedia storytelling*. Por último, y en perspectiva de futuro, se valora qué aportación puede generar el *transmedia contentelling*, y a qué retos puede ayudar a dar respuesta dentro del *transmedia* en el ámbito educativo.

Palabras clave: Narrativas *transmedia*, lógicas *transmedia*, contenidos *transmedia*, educación, TIC.

'Transmedia contentelling': l'utilisation d'expériences transmédias en l'absence de storytelling dans l'éducation

Résumé: L'article contextualise l'origine, la genèse et l'utilisation des récits transmédiés dans le domaine de l'éducation, ainsi que les défis et les limites de leur application dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Afin de répondre à ces défis, cet article présente le *transmedia contentelling*, une logique transmédia qui n'a pas d'histoire à raconter, mais plutôt des contenus à développer. Les origines de cette logique transmédia et sa définition initiale sont mises en contexte, et une proposition alternative de définition est élaborée. L'article établit les différences qui peuvent être identifiées entre cette logique et les autres, ainsi que les avantages et les limites de la décision d'utiliser le *transmedia contentelling* plutôt que l'une des autres logiques transmédias, notamment en ce qui concerne le *transmedia storytelling* ou narration transmédia. Enfin, et dans une perspective d'avenir, nous évaluons quelle contribution le *transmedia contentelling* peut générer et quels défis il peut aider à relever dans le cadre du transmédia dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés: récits transmédias, logiques transmédias, contenus transmédias, éducation, TIC.

'Transmedia contentelling': the use of transmedia experiences in the absence of storytelling in the educational environment

Abstract: The article contextualizes the origin, genesis and use in the educational field of *transmedia* narratives, as well as the challenges and limitations of their application in teaching and learning processes. To respond to the challenges, in this article, *transmedia contentelling* is presented: a *transmedia* logic that does not have a story to unfold, but content. The origins of this *transmedia* logic are contextualized, its initial definition, and an alternative definition proposal is developed. It is established which differences can be identified between this logic and others, as well as the benefits and limitations of deciding to use *transmedia contentelling* over other *transmedia* logics, especially in relation to *transmedia storytelling*. Finally, and with a future perspective, it is assessed what contribution *transmedia contentelling* can generate, and what challenges it can help to respond to within *transmedia* in the educational field.

Key words: *Transmedia* narratives, *transmedia* logics, *transmedia* contents, education, ICT.