

El uso de una narrativa transmedia como eje central de una estrategia didáctica multidisciplinaria

Amaury Fernández-Reyes, Ana-Isabel Zermeño-Flores y Elia-Margarita Cornelio-Mari

RESUMEN

Se describe una estrategia didáctica que se construyó alrededor de la miniserie televisiva *Wanda Vision*, una narrativa transmedia que sirvió como eje para articular un proyecto integrador para la formación de estudiantes de primer año de licenciatura. El proyecto, titulado Laboratorio de Productos Comunicacionales, fue parte de un programa de continuidad académica para enfrentar la contingencia sanitaria causada por la Covid-19. Al tratarse de una narrativa que ilustra la historia del medio televisivo, *Wanda Vision* resultó útil para enriquecer el diálogo entre siete asignaturas relacionadas con la formación en comunicación. Al final de la estrategia, los estudiantes produjeron microvideos, lo que fortaleció su perfil como productores de contenidos. Esta experiencia, enmarcada en la teoría del edu-entretenimiento, constituye una innovación al usar una serie como recurso didáctico central para obtener aprendizajes significativos para el ámbito profesional.

Palabras clave: educación a distancia, estrategias didácticas, educomunicación, series televisivas.

Amaury Fernández-Reyes

amaury_fernandez@ucol.mx

Mexicano. Doctor en Ciencias sociales por la Universidad de Colima. Es profesor-investigador de la Facultad de Letras y Comunicación de la Universidad de Colima. Temas de investigación: juventudes, comunicación, cultura y desigualdades socioculturales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4607-2678>.

Ana-Isabel Zermeño-Flores

anaz@ucol.mx

Mexicana. Doctora en Comunicación Audiovisual por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es profesora-investigadora del Centro Universitario de Investigaciones Sociales de la Universidad de Colima. Temas de investigación: comunicación para el cambio social, tecnologías de información y comunicación para el desarrollo, y jóvenes y cultura digital. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7371-8767>.

Elia-Margarita Cornelio-Mari

elia.cornelio@ujat.mx

Mexicana. Doctora en Comunicación, Tecnologías y Sociedad por la Universidad de Roma "La Sapienza". Es profesora-investigadora de la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Temas de investigación: estudios sobre la televisión y sus audiencias, y jóvenes y tecnología. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5495-1870>.



O uso de uma narrativa transmídia como eixo central de uma estratégia didática multidisciplinar

RESUMO

Descreve-se uma estratégia didática que foi construída em torno da minissérie televisiva *WandaVision*, uma narrativa transmídia que serviu de eixo para articular um projeto integrador para a formação de alunos do primeiro ano do curso de graduação. O projeto, intitulado Laboratório de Produtos de Comunicação, fez parte de um programa de continuidade acadêmica para enfrentar a contingência sanitária causada pela Covid-19. Por se tratar de uma narrativa que ilustra a história do meio televisivo, *WandaVision* foi útil para enriquecer o diálogo entre sete matérias relacionadas à formação em comunicação. Ao final da estratégia, os alunos produziram microvídeos, o que fortaleceu seu perfil como produtores de conteúdo. Essa experiência, enquadrada na teoria do edu-entretenimento, constitui uma inovação ao utilizar uma série como recurso didático central para obter aprendizagens significativas para o campo profissional.

Palavras chave: educação a distância, estratégias didáticas, edu-comunicação, série de televisão.

The use of a cross-media narrative as the central axis of a multidisciplinary didactic strategy

ABSTRACT

This paper describes a didactic strategy that was built around the television miniseries *WandaVision*, a cross-media narrative that was used as the axis to articulate an integrative project for the training of first-year undergraduate students. This project, entitled Laboratorio de Productos Comunicacionales, was part of an academic continuity program to address the health contingency caused by Covid-19. As it is a narrative that illustrates the history of the television medium, *WandaVision* was useful for enriching the dialogue between seven subjects related to training in communication. At the end of the project, students produced microvideos, which enhanced their profile as content producers. This experience, framed in the edutainment theory, represents an innovation by using a series as a central didactic resource to obtain significant learning for the professional field.

Keywords: distance education, didactic strategies, educommunication, television series.

Recepción: 14/05/24. **Aprobación:** 31/10/24.

Introducción

La acción del profesorado universitario incluye desarrollar estrategias que lleven al logro del aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, adaptándose a distintas normatividades, políticas educativas y acontecimientos inesperados, como fue el caso de la pandemia provocada por el virus SARS-Cov-2, la cual afectó el ámbito educativo (CEPAL-UNESCO, 2020). Este contexto histórico implicó poner en práctica, tanto por parte del estudiantado como del profesorado, mayor flexibilidad y la posibilidad de adaptar los planes de estudio existentes y programas de cada materia.

Los ordenamientos institucionales marcaron la pauta para dar continuidad al trabajo educativo en línea y a distancia, lo que requirió la adaptación docente a clases no presenciales, además de un esfuerzo extra para el aprendizaje en plataformas digitales, adecuación de metodologías en enseñanza virtual e incluso trabajo en contextos desiguales de acceso a tecnologías (Gzain, 2022).

La contingencia por la pandemia de Covid-19 impulsó a un equipo de profesores de pregrado de la Universidad de Colima (UdeC), México, para fortalecer el tejido interdisciplinario entre asignaturas y a colaborar por medio del trabajo colegiado, para desarrollar estrategias pedagógicas desde una perspectiva constructivista, de forma virtual y con el uso de las TIC. Esto implicó cambiar las estrategias de trabajo de las distintas asignaturas para pensar y proponer un producto integrador que fusionara, desde los diversos contenidos y las áreas del conocimiento, tanto las asignaturas prácticas como de las teóricas.

El propósito central de este artículo es analizar el impacto del Laboratorio de Producción de Contenidos (LPC) como estrategia pedagógica integrada, así como el uso de la miniserie *WandaVision* (Disney+, 2021) como recurso didáctico en el desarrollo de competencias duras y blandas en estudiantes de comunicación, evaluando su contribución al perfil profesional del comunicador como productor de contenidos.

Para comprender el caso de estudio aquí presentado, se deben considerar dos aristas: el modelo con el que trabaja la universidad en México, que implica clases tradicionales e independientes; y la pandemia, que exigió no sólo la mediación tecnológica, sino la transformación de la estructura de las asignaturas y la forma de impartir las clases.

Lo anterior requirió del desarrollo de diversas competencias: cognitivas, lingüísticas, digitales, sociales, culturales, históricas, estéticas y transversales —sentido común, flexibilidad, relación social, pensamiento crítico y analítico, iniciativa, uso de las tecnologías, flexibilidad, razonamiento, ideación y resolución de problemas, entre otras—, las cuales se analizan en el apartado de Resultados, cuando se hace referencia al Módulo integrado.

La estrategia pedagógica que se aplicó para lograr esta meta se ubica en lo que se conoce como *educomunicación* (Kaplún, 1998; Barbas, 2012), por su carácter dialógico entre las disciplinas educativas y comunicacionales:

La Educomunicación concibe el aprendizaje como un proceso creativo donde sólo es posible la construcción de conocimientos a través del fomento de la creación y la actividad de los participantes. El conocimiento no es algo dado o transmitido sino algo creado a través de procesos de intercambio, interacción, diálogo y colaboración. La Educomunicación debe favorecer este tipo de dinámicas de aprendizaje donde la creatividad es, al mismo tiempo, objetivo y método en procesos de análisis y experimentación permanente. (Barbas, 2012: 166)

En este orden de ideas, a la educomunicación muchas veces se le relaciona con lo que se conoce como edu-entretenimiento (Tufte, 2008). Al respecto, Gumucio-Dagron y Tufte (2008) señalan que el edu-entretenimiento parte de la premisa de que “las personas aprenden mejor cuando se identifican con los ‘modelos sociales’, sean estos reales (deportistas y



mujeres, cantantes, actrices) o ficticios (personajes de novelas o dibujos animados) [... por lo que] aplica las técnicas del espectáculo al campo de la información y la educación” (2008: 21).

En este sentido, se alinea con la perspectiva del constructivismo social sobre el aprendizaje desde los planteamientos de Lev Vygotsky (1995), la cual representa una opción que se teje con el conocimiento y en la forma en cómo el estudiantado lo interioriza, re-acomoda y transforma en información nueva, desde el proceso cognitivo entre el sujeto cognoscente y su entorno.

La teoría sociocultural de Vygotsky se conecta con el desarrollo de capacidades (Jenkins *et al.*, 2009) que, en el campo de la educación por competencias, se construyen desde un enfoque socioformativo, consistente en “Actuaciones integrales para identificar, analizar y resolver problemas del contexto en distintos escenarios integrando: el saber ser (actitudes y valores), el saber conocer (conceptos y teorías), el saber hacer (habilidades procedimentales y técnicas)” (Tobón *et al.*, 2010, citado en Lugo, 2022: 126) en un vínculo entre el ámbito escolar y la vida del estudiante, que le permita adquirir un aprendizaje significativo que dé sentido y utilidad a lo que se aprende, desde un enfoque de la enseñanza situada, asimilando y apropiando contenidos relacionados con su contexto sociocultural (Cid y Marcillo, 2023; Díaz-Barriga, 2006) a partir de un desarrollo cognitivo de aprendizaje experiencial (Gleason y Rubio, 2020), donde los estudiantes universitarios parten de conocimientos previos para producir nuevas construcciones que potencializan su desarrollo cognitivo, en un proceso que incluye el *aprender a aprender*, a partir del *aprender haciendo*.

La serie televisiva escogida para estar en el centro de la estrategia pedagógica, *WandaVision*, se debe enmarcar como una narrativa transmedia, cuyo análisis implicó el desarrollo de un proceso cognitivo y de aprendizaje. Para ello, debemos recordar que las narrativas transmedia “se dispersan sistemáticamente

a través de distintos canales de circulación con el propósito de crear una experiencia de entretenimiento coordinada e idealmente cada medio hace una contribución particular al desarrollo de la historia” (Jenkins, 2007: 1). Podemos definir las narrativas transmedia como “un tipo de relato donde la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación” (Scolari, 2014: 27). Uno de sus rasgos relevantes es que también los consumidores pueden asumir un rol activo en este proceso de expansión, al convertirse en productores de contenidos relacionados con el mundo narrativo del que se trate.

De esta manera, utilizar con fines pedagógicos la serie *WandaVision* representó una oportunidad pero, al mismo tiempo, un reto para la transferencia del conocimiento (Maggio, 2021) en estudiantes de primer año de la universidad, ya que se considera especialmente importante que, desde el ingreso, se incentive el interés en su campo de estudio (Peña-Azpiri y Peña-Estrada, 2022).

El presente artículo parte de esta experiencia colectiva y colegiada del profesorado perteneciente a diversas áreas del conocimiento de la licenciatura en Comunicación. Aborda las principales estrategias, los avances y logros en la modalidad en línea de las clases virtuales e híbridas, y la discusión epistémica-pedagógica que sustenta la validación de la estrategia a través de la riqueza del aprendizaje individual y colectivo.

Se ofrece, por tanto, un ejemplo de aplicación de una narrativa transmedia que, por sus características textuales, resultó útil para articular y enriquecer un conjunto de materias relacionados con la comunicación. El desfase existente entre la educación actual frente a los requerimientos de la profesionalización en comunicación es una problemática que ya existía previo a la pandemia y requiere de una respuesta óptima. En este artículo se presenta un caso de éxito, donde el propio estudiantado logró desarrollar estrategias transmediáticas y nuevas formas de expresión

generacional para la resolución comunicativa a través del análisis de la miniserie *WandaVision* y de la producción de proyectos audiovisuales integradores.

Series de televisión en el aula de clases

Gzain (2022) indica que existe una creciente utilización de materiales audiovisuales para el desarrollo y cumplimiento de nuevas necesidades educativas. En particular, en años recientes se ha documentado el potencial que las series tienen para la enseñanza universitaria en distintos ámbitos disciplinares.

Por ejemplo, en el campo de la medicina fue posible hallar un análisis sistemático de 177 episodios de series médicas populares, del que surgió una guía para su utilización didáctica (Hirt *et al.*, 2013). De manera similar, Brodziak, *et al.*, (2018) plantearon el uso de la serie *The Good Wife* como un auxiliar para la psicoterapia guiada por enfermeros, pues se ocupa de temas que podrían dar pie a la reflexión personal de los pacientes.

Stefanucci y Mollica (2018) analizaron las reacciones químicas y las sustancias tóxicas bioactivas que aparecen en *Breaking Bad* para determinar si la serie podría utilizarse para enseñar conceptos de farmacología. En sus conclusiones, los autores afirman que el proceso de aprendizaje se ve fuertemente reforzado al utilizar el medio televisivo porque “los conceptos cognitivos se conectan con la valencia emocional” (2018: 348).

Por su parte, Baños, Lucena y Farré (2019) evaluaron la utilidad de la serie televisiva *House, M. D.* para la enseñanza de farmacología médica, concluyendo que podría usarse para reflexionar sobre dilemas éticos en la relación médico-paciente.

Borri (2018) también remarcó el potencial de las series de televisión para enseñar ética a estudiantes de administración pública, al utilizar la comedia *Parks and Recreation* como fuente de casos de estudio, que permitiera aumentar la participación y el aprendizaje activo entre sus alumnos. En la literatura académica, también fue posible encontrar reportes de

experiencias pedagógicas concretas que se han construido alrededor de series televisivas.

Por ejemplo, Østbye, Miller y Keller (1997) describen el uso exitoso de la serie *ER* para enseñar terminología médica a estudiantes de epidemiología y bioestadística.

De igual manera, Schroeder y Schroeder (2005) diseñaron un juego de rol basado en *CSI: Crime Scene Investigation*, en donde los estudiantes debían actuar como detectives para identificar distintas especies de coníferas. Según los autores, los resultados fueron exitosos ya que el proyecto incluyó “tanto componentes de aprendizaje interactivos como experienciales” (2005: 1139).

Asimismo, profesores de medicina en Alemania crearon “Seminarios *Dr. House*” para enseñar sobre enfermedades raras y estrategias de diagnóstico (Jerrtrup *et al.*, 2018), afirmando que el uso de la serie televisiva mejoraba el aprendizaje, la concentración, la motivación para participar y el disfrute de la clase.

Una experiencia más de uso de series de televisión en el aula tuvo lugar en México, donde se les incorporó como parte del curso en ética profesional en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Nicolás-Gavilán, Ortega-Barba y Galbán-Lozano, 2017). Se utilizaron episodios de series como *House, M. D.*, *Game of Thrones* y *House of Cards* para generar discusiones con la guía del docente, lo que promovió mayor interés de los estudiantes y aprendizajes significativos.

Se reportó también el uso de la serie alemana *Babylon Berlin* para involucrar a los aprendices de idiomas (Sederberg, 2021). La autora señala que, puesto que las series se han convertido en el entretenimiento elegido por los estudiantes de nivel universitario, se pueden desarrollar materiales con base en la visualización de narrativas extensas que permiten aprender sobre historia, cultura y política, además de habilidades de comprensión visual y lingüística.

Finalmente, Machin Suárez y Santana Romero (2021) reportan una experiencia didáctica con las



series *In Treatment* e *Historias de Diván*, que ilustran momentos clave del proceso de psicoanálisis. Los autores concluyeron que el uso de series de televisión como complemento didáctico favoreció la preparación emocional de sus alumnos antes de enfrentar los primeros casos de terapia con pacientes reales.

Aunque la revisión antes presentada no es exhaustiva, puede apreciarse el interés que despierta el uso de las series televisivas en las aulas universitarias. Este artículo ofrece un ejemplo de aplicación de una serie contemporánea que, al usarse como recurso didáctico, permitió la articulación de múltiples miradas disciplinares.

WandaVision como caso de estudio

La miniserie *WandaVision* debe entenderse como parte del Universo Cinematográfico de Marvel (UCM), una narrativa transmedia que integra películas, cómics, videojuegos, novelas, programas de televisión, etcétera. Desde su lanzamiento en 2008, el UCM ha reunido más de 30 películas y una docena de series de televisión que narran historias entrelazadas de superhéroes y villanos, conformando un mosaico de gran complejidad. Estrenada en 2021, *WandaVision* está formada por nueve capítulos con una duración de entre 30 y 50 minutos, disponibles de manera exclusiva a través de la plataforma de *streaming* Disney+.

Esta miniserie fue diseñada como un homenaje a la historia de la televisión estadounidense. Desde el primer episodio, el diseño de producción, el vestuario, las convenciones de actuación, la música, los títulos y la misma trama recuerdan a las comedias de situación (*sitcom*) de las décadas de 1950 hasta el 2000.

En este sentido, *WandaVision* muestra gran potencial didáctico para ilustrar la historia del medio televisivo. La miniserie ilustra las convenciones estéticas y expresivas de los orígenes de la televisión, cuidando la veracidad a tal grado que el primer episodio fue filmado frente a un público en vivo (Newman, 2021). Los efectos visuales se ajustaron a la época aludida

(Moltenbrey, 2021), se compuso también una banda sonora reminiscente de cada década (EW Staff, 2022), y las escenas se intercalaban con anuncios publicitarios típicos del momento representado.

En resumen, *WandaVision* ubica al medio televisivo como punto focal de la trama e inspiración expresiva, lo que le ganó una excelente recepción de la crítica y múltiples reconocimientos. Además, su popularidad entre la audiencia fue tanta que se reportaron colapsos del servidor de la plataforma Disney+ cuando se estrenó el capítulo final (Moltenbrey, 2021).

Hay que recalcar que *WandaVision* es una “narrativa compleja” (Mittell, 2015), que exige a los espectadores involucrarse intelectualmente. Tanto los guiños a la historia de la televisión como la trama relacionada con el UCM requieren que el televidente sea capaz de identificar las referencias a otras películas, cómics y series. Esto la hace llamativa para la generación de jóvenes que se encuentra estudiando la universidad, quienes han crecido rodeados de estos personajes e historias.

Como ya fue reportado en otra experiencia didáctica (Das Neves Monsalvo, 2021), utilizar *WandaVision* como recurso educativo con alumnos familiarizados con el Universo Cinematográfico de Marvel fue una motivación para interesarlos en el aprendizaje. Además de su popularidad, otra ventaja de esta miniserie fue la posibilidad de tener acceso a todos los capítulos en la plataforma Disney+, ya que tanto docentes como alumnos pudieron verla completa y analizarla con facilidad.

Metodología del diseño instruccional

La metodología que se siguió para diseñar el módulo Laboratorio de Productos Comunicacionales (LPC) coincide con el modelo pedagógico de la UdeC (Universidad de Colima, 2014), el cual se ajustó en el Programa de Continuidad Académica para resolver la contingencia sanitaria del Covid-19 (actualización aprobada el 25 de noviembre de 2021); lo cual significó innovar en el diseño e implementación de los

programas educativos que, entre otras cosas, articularan el diseño de asignaturas o módulos integrados con la mediación tecnológica.

El modelo educativo de la UdeC se caracteriza por su enfoque humanista, por su perspectiva formativa centrada en el aprendizaje y por su flexibilidad como principio relacional e integrador de la formación. Coincide con el enfoque del currículo integrado, al cual entiende como un proceso “de carácter formativo, flexible, centrado en el estudiante, caracterizado por la sistematización, interrelación y articulación de los contenidos y de sus relaciones, de manera que estos se vayan acercando cada vez más a la realidad circundante y compleja” (Universidad de Colima, 2021: 2).

El equipo encargado de diseñar e implementar el módulo LPC se integró por siete participantes: una doctora en Comunicación Audiovisual, dos doctores en Ciencias Sociales y una doctora en Artes, una maestra en Literatura, un licenciado en Comunicación y Periodismo, y una licenciada en Lenguas Extranjeras.

El diseño curricular del módulo LPC siguió el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) sugerido por la UNESCO, el cual incluyó las siguientes fases:

1. Análisis

En esta fase se utilizaron técnicas como reuniones de trabajo y diálogo reflexivo, que son estrategias que pueden facilitar la toma de decisiones y el intercambio de ideas, optimizando el desempeño del equipo (Wheelan, *et al.* 2024), así como el análisis documental que permite contextualizar información y apoyar el desarrollo de marcos teóricos y conceptuales (Bowen, 2009). Las herramientas incluyeron minutas de trabajo y bases de revisión documental. El trabajo comenzó con reuniones de trabajo entre las/os docentes que brindaron las siete asignaturas del primer semestre de la carrera en Comunicación en el periodo lectivo agosto 2021-enero 2022, quienes

conforman la Academia de COM 1A 2021-2. El propósito de estas sesiones fue analizar los programas de las asignaturas *Fundamentos de la Comunicación I*, *Estética y Comunicación*, *Contexto de los Medios de Comunicación en México*, *Introducción al Periodismo*, *Gestión de la Información*, *Comunicación Oral y Escrita I*, e *Inglés I*. También se consultaron los documentos institucionales sugeridos para el diseño instruccional y la continuidad académica, incluyendo un diagnóstico sobre la disponibilidad de tecnología por parte del alumnado.

Asimismo, con el fin de aumentar la retroalimentación sobre el contexto, se discutieron experiencias positivas y negativas con la impartición de dichas materias en el pasado; así como de otras materias que el profesorado conocía y que abonaban a completar los contextos de aprendizaje.

Enseguida, se identificaron las competencias que debía desarrollar el estudiantado durante el semestre, así como los nudos problemáticos en el pasado y los riesgos que se advertían en el escenario de la pandemia.

Posteriormente, se identificaron los escenarios profesionales del comunicador (productor de video, productor de radio, comunicador organizacional, investigador, *community manager* y creador de contenidos), los cuales se vincularon con las competencias y las materias. Como resultado, se decidió que el perfil de creador de contenidos era el escenario más adecuado.

Lo que siguió fue determinar la forma para integrar el currículo. Entre las tres opciones sugeridas en los lineamientos de la UdeC —relacionar varias disciplinas, hacerlo a través de tópicos o mediante cuestiones de la vida cotidiana—, se optó por realizar una *integración curricular por tópicos*, que se entiende como:

Las materias o áreas implicadas de un plan de estudios coordinan sus programaciones alrededor de un tópico, idea o tema de interés, el cual se convierte en el centro de atención de la integración y el



trabajo de los actores participantes. A partir de ese momento, no existe relación jerárquica entre ellas, sino que los intereses quedan subordinados a la propia interacción. (Universidad de Colima, 2021: 8)

Así, surgió la idea de crear un espacio para desarrollar competencias para la comprensión y generación de productos culturales en formato audiovisual que tuvieran sustento teórico, estético y contextual de los medios de comunicación.

El cierre de esta fase se dio con la decisión de trabajar con la serie *WandaVision* como eje articulador de las competencias, los contenidos y los procesos. Cabe mencionar que los últimos pasos del procedimiento fueron iterativos, ajustándose unos y otros mientras se tomaban las decisiones.

2. Diseño

En esta fase, se implementó la técnica del diseño colaborativo e iterativo que implica comunidades de práctica, donde el diseño en colectivo ocurre en un ciclo reiterativo, adaptándose a las necesidades de quienes participan (Lave y Wenger, 1991), utilizándose como instrumento una matriz de planificación de contenidos. Como en cualquier proceso creativo, esta fase requirió un ejercicio iterativo-colectivo que concluyó en una matriz (tabla 1, en la sección Resultados) que recoge las lógicas horizontales y verticales con las cuales se buscó generar un entorno de inmersión teórico, crítico, creativo, estético y colaborativo, que fomentara en el estudiantado un escenario integral de los diferentes aspectos en torno de un producto cultural audiovisual.

En esta fase se definió el propósito del módulo, se identificaron y jerarquizaron los contenidos clave que se requerían para lograr el objetivo de aprendizaje, se definió la estrategia didáctica más pertinente y que se adaptara a entornos virtuales; además, se describieron las actividades en función de tiempos, recursos y criterios de evaluación.

3. Desarrollo

En esta fase, también se aplicó la técnica del diseño colaborativo e iterativo (Lave y Wenger, 1991) y se utilizó el formato ADDIE preestablecido. Se elaboraron los materiales relacionados con el curso: Programa general del módulo, Programa en el formato ADDIE, y los instrumentos y rúbricas de evaluación. Posteriormente, se registró el programa en el Sistema de programa de curso de la UdeC en línea y se dispusieron en EDUC, la plataforma de formación en línea de la Universidad de Colima, los diferentes recursos y actividades vinculadas con el módulo, desde donde tanto el profesorado como el estudiantado tendrían acceso y se brindaría el correspondiente seguimiento.

4. Implementación

El módulo se llevó a cabo en el semestre agosto 2021-enero 2022. Fue impartido por la planta docente asignada al primer semestre de la carrera en Comunicación al alumnado que aprobará el proceso de admisión correspondiente.

5. Evaluación

Para lograr este aspecto se realizaron reuniones periódicas de la Academia donde se fomentó el diálogo reflexivo (Wheelan *et al.*, 2024) y se dio seguimiento a la estructura del módulo, a las experiencias de cada bloque y al estudiantado. Para ello, los instrumentos que se usaron fueron las minutas y actas de las sesiones. Para este artículo, sólo se da cuenta de la evaluación a estudiantes mediante el trabajo final. El alumnado demostró su aprendizaje al producir microvideos donde ponían en práctica los contenidos de aprendizaje de las siete materias cursadas durante el ciclo lectivo, pertenecientes a distintas áreas del conocimiento. El instrumento con el que se evaluó este trabajo fue una rúbrica que contemplaba las competencias específicas.

Resultados

Este apartado se divide en dos aspectos: el diseño de la estrategia didáctica como resultado de la metodología instruccional y los resultados de la implementación de tal estrategia como proyecto integrado.

Módulo integrado: Laboratorio de Productos Comunicacionales

Derivado del ejercicio analítico y creativo, se identificaron las competencias específicas del módulo integrado. Enseguida, se elaboró la estrategia didáctica (tabla 1), la cual articuló las siete materias que se brindaban por separado en el primer semestre de la carrera (antes de la pandemia), con los bloques que conformaron el módulo LPC (durante la pandemia). Se aclara que, por economía de espacio, sólo se mencionan los temas y las competencias clave para impactar en el escenario elegido: creación de contenidos audiovisuales.

Las ocho competencias específicas del módulo integrado fueron:

- *Gestión de información para la creación de productos comunicacionales*: esta competencia desarrolla habilidades para buscar, evaluar y organizar información de manera efectiva, como explican Morville y Rosenfeld (2006). En el aspecto técnico, se centra en el uso de herramientas para la recolección y análisis de datos, mientras que en el nivel creativo se orienta a la organización y adaptación del contenido para elaborar mensajes únicos.
- *Producción de textos orales y escritos en español*: según Cassany (1999), esta competencia fomenta habilidades comunicativas en español, facilitando la expresión clara de ideas. Técnicamente, implica dominar la gramática y las técnicas de escritura en este idioma, mientras que creativamente promueve la redacción de textos originales que reflejen una identidad cultural distintiva.
- *Producción de textos orales y escritos en inglés*: basándose en los principios de Krashen (1982), esta competencia amplía las habilidades comunicativas en inglés en un contexto global. En lo técnico, se enfoca en la gramática y la construcción de textos y, en el ámbito creativo, permite adaptar los estilos y contextos internacionales para comunicar eficazmente.
- *Comprensión de la teoría clásica de la comunicación y su aplicación en el análisis de productos comunicacionales*: McQuail (1987) describe esta competencia como la base para entender el proceso comunicativo. Técnicamente, implica la aplicación de conceptos teóricos al análisis de medios, mientras que en el aspecto creativo se enfoca en el análisis crítico e innovador de los productos mediáticos.
- *Comprensión del contexto mediático nacional e internacional*: siguiendo a Thompson (1995), esta competencia incorpora factores culturales, económicos y políticos en el análisis comunicacional. En el nivel técnico requiere el uso de marcos de análisis contextual, y en el creativo permite la interpretación innovadora de productos mediáticos según su contexto.
- *Análisis estético de aspectos visuales en productos comunicacionales*: Berger (1972) destaca la importancia de entender cómo los elementos visuales afectan la percepción. La competencia técnica aplica principios de diseño y análisis visual, mientras que en el nivel creativo se centra en la creación de contenido visual atractivo y original.
- *Proceso de construcción de la noticia y elaboración de crónicas y notas informativas*: Kovach y Rosenstiel (2021) enfatizan la importancia de organizar la información relevante según criterios periodísticos. Técnicamente, esta competencia se apoya en técnicas de investigación y redacción periodística, y en el aspecto creativo se enfoca en narrar informaciones de manera cautivadora.



- *Producción audiovisual*: basada en las teorías de narrativa visual de Manovich (2001), esta competencia abarca el uso de equipos y *software* de producción en el aspecto técnico, mientras que creativamente se orienta a la creación de contenidos audiovisuales que integren narrativa y técnica.
- El objetivo del módulo LPC fue analizar un producto cultural audiovisual a través de enfoques teórico, histórico y estético de los medios, que permitieran crear productos periodísticos básicos, en español e inglés, para desarrollar competencias genéricas que ayudaran al estudiantado a *aprender a aprender*.

De manera general, la *estrategia didáctica* consistió en los siguientes aspectos:

- a) Hacer visible, desde el inicio de la carrera, parte de la complejidad, diversidad y articulación de los productos comunicacionales.
- b) Centrarse en la competencia de *aprender a aprender* desde el ámbito cotidiano.
- c) Todas las materias tratan un mismo producto audiovisual, para lo cual se elige la miniserie *WandaVision* como recurso didáctico. Esto permite acumular conocimiento sobre el objeto, de

tal forma que, al final del proceso, se concluye con un video con información sólida que integre los diferentes análisis.

- d) Se divide el grupo en equipos equivalentes en número de integrantes.
- e) Se les brindan dos tipos de acompañamiento:
 - i) *Asesoría específica*, para resolver dudas sobre contenidos de cada bloque, por lo cual cada maestro experto en su materia brinda esta asesoría.
 - ii) *Seguimiento procesual*, para que conozcan los pasos a seguir durante el camino y logren completar su proyecto (se les asigna un tutor/a por equipo).
- f) La temporalidad de cada bloque fue de aproximadamente seis semanas y, como puede observarse en la tabla 1, algunos de estos bloques se dieron de forma concentrada (c) y otros de forma extendida (e).

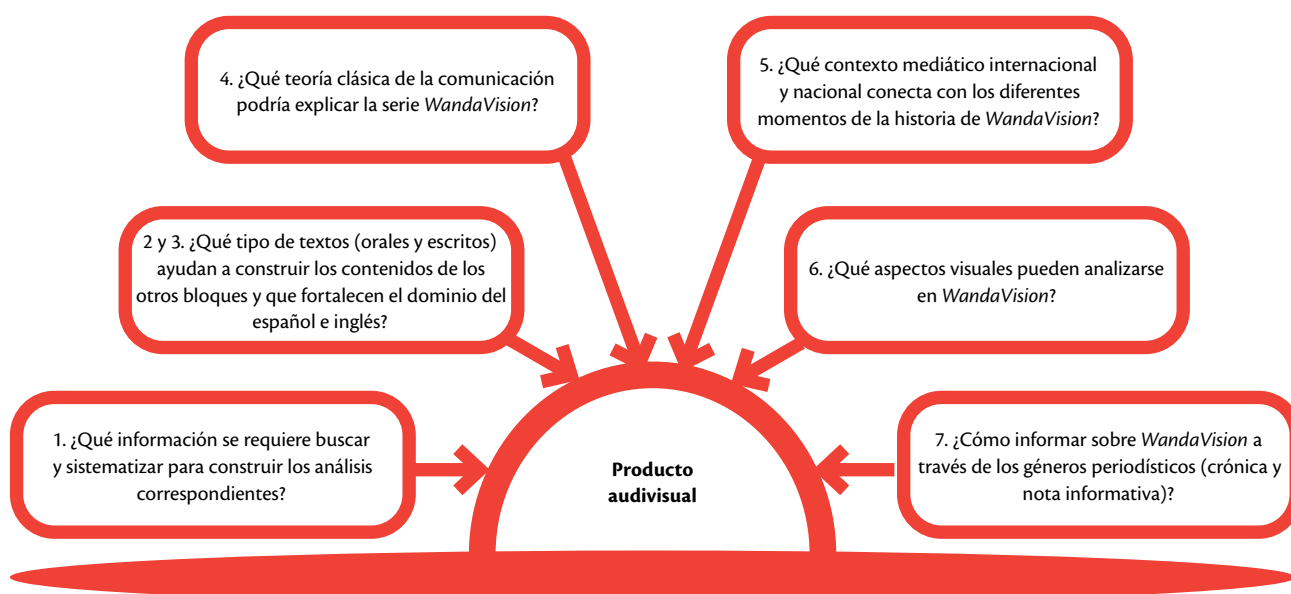
Es importante resaltar que, al final del módulo, cada equipo elaboró un producto audiovisual que fue alimentado por todos los bloques y que cerró la calificación global. La figura 1 ilustra las preguntas que guiaron la definición de contenidos y las estrategias didácticas por bloque.

**Tabla 1. Matriz de la estrategia didáctica del proyecto integrado:
Módulo del Laboratorio de Productos Comunicacionales**

<i>Materias de origen</i>	<i>Bloques del Módulo</i>	<i>Productos específicos por bloque</i>
1. Gestión de la Información	Documentación (c)	Ficha descriptiva sobre la miniserie
2. Comunicación Oral y Escrita I	Estructura interna y externa de un texto escrito / Técnicas y recursos de la expresión oral (e)	Construcción de los textos para los otros bloques
3. Inglés	Desarrollo de las microestructuras textuales en inglés (e)	Descripción oral sobre el personaje favorito de la miniserie
4. Fundamentos de la Comunicación I	Análisis teórico de la comunicación (c)	Ficha teórica descriptiva de categorías clave aplicadas a la miniserie
5. Contexto de los Medios de Comunicación en México	Análisis histórico contextual de los medios (c)	Reportes de lecturas (historia de la TV y del contexto social y mediático) / Mapa mental, análisis contextual de los medios y el mundo
6. Estética y Comunicación	Análisis estético (c)	Infografía sobre personaje favorito de la miniserie (elementos físicos y estéticos)
7. Introducción al Periodismo	Proceso de construcción de la noticia / Entrevista con especialista (c)	Crónica / Nota informativa

Fuente: elaboración propia.

Figura 1. Esquema de colaboración entre los bloques del módulo para el trabajo final



Fuente: elaboración propia.



La implementación del módulo LPC se llevó a cabo del 16 de agosto de 2021 al 28 enero de 2022, con la participación de 7 miembros del profesorado y 40 estudiantes, de los cuales 23 fueron mujeres y 17 hombres. Puesto que eran estudiantes de nuevo ingreso que no se conocían y que llevarían la materia a distancia, la Academia fue la responsable de conformar los equipos, que en total fueron 9, integrados entre 4 y 5 estudiantes.

La ejecución significó una tarea relativamente nueva para el grupo responsable de docentes porque conocían los contenidos de sus respectivas materias, tenían experiencia en asesoría académica y tutoría de estudiantes y se sirvieron de la estructura de Academia que tiene años funcionando en la UdeC, que contempla reuniones periódicas para acuerdos administrativos, revisión y validación de programas de asignatura y el trabajo colaborativo entre docentes para articular algunas materias cuando fuese posible.

La evaluación se realizó en dos parciales: la primera a mitad del semestre y la segunda al final. Se evaluó a nivel de conocimiento en cada bloque donde la/el docente asignó calificaciones a prácticas específicas; después, en reuniones de Academia, se discutieron esas calificaciones con el propósito de ver su eslabonamiento con el aprovechamiento de los otros bloques. Además, se evaluó un trabajo final que consistió en el producto comunicacional (videos) cuyos criterios comunes de aprovechamiento implicaron: que las/os estudiantes elaboraran cada actividad aplicando los conocimientos revisados durante el curso; que ejecutaran tales actividades con responsabilidad, puntualidad y honestidad; que reflexionaran sobre los conocimientos adquiridos; que redactaran con coherencia el texto expositivo; que integraran información relevante en inglés y que produjeran de forma colaborativa un video tipo periodismo-cultural sobre la miniserie televisiva *WandaVision*.

Por otra parte, el seguimiento al funcionamiento del módulo también se dio en reuniones de Academia, que en total fueron cinco, de las cuales se

generaron las respectivas minutas que se registraron en el Sistema de Control de Academias (plataforma institucional) y se dispusieron en el espacio de trabajo de la Academia en *Google Drive*. Este ejercicio favoreció la construcción de imaginarios comunes entre las/os profesores y los ajustes que se fueron aplicando conforme las situaciones lo requerían.

Producción y aprendizaje

La experiencia integral del módulo, las *asesorías específicas* sobre grabación y edición audiovisual con *software* libre y las asesorías de *seguimiento procesual* para ayudarles a estructurar los guiones, a retroalimentar y acompañar a los equipos durante todo momento, favorecieron la producción de nueve videos (con una duración de entre 5 y 8 minutos), sin necesidad de reunirse físicamente o ir a los laboratorios de grabación o edición de la facultad, dadas las restricciones de la pandemia.

Cabe aclarar que la calidad de producción fue diferenciada según las capacidades técnicas y creativas de cada equipo, que traían incorporadas o que lograron desarrollar de manera expedita para el módulo. Por ejemplo, unos elaboraron dibujos a mano que colocaban en la pantalla según lo requería la narración (estilo artesanal), otros usaron el efecto de ruido blanco de la televisión analógica, algunos más utilizaron el paso del blanco y negro al color según la intención de temporalidad, coincidiendo con el estilo narrativo de la miniserie (figura 2).

Al dejarles libre la elección del formato narrativo para sus videos, la mayoría de los equipos realizaron una mezcla de crónica-reportaje, dando cuenta de lo que fue sucediendo en la vida de la protagonista Wanda, el contexto televisivo y sociocultural, así como los aspectos teóricos para explicar tales contenidos. Sólo un equipo montó una narrativa de ficción utilizando el recurso del *spin-off* o subproducto de la miniserie, para lo cual crearon personajes que eran espías de *SWORD*, la agencia ficticia perteneciente al UCM, quienes, aprovechando el pretexto de reportar

sobre lo sucedido en la serie, atendieron los criterios de contenido solicitados en el módulo (figura 3). Llamó la atención que el estilo de las presentaciones fue fresco y juvenil, algunos acorde con los modelos que se encuentran en las redes sociales, particularmente en YouTube.

Trabajar con la miniserie *WandaVision* significó una experiencia de inmersión educativa integral, que impactó a diferentes niveles de aprendizaje. Por un lado, el paso temporal por los diferentes estilos que se presentaron en la miniserie, como ya se ilustró en las figuras 2 y 3, generó discursos paralelos en los videos de los equipos, y les permitió identificar la evolución del medio en un contexto histórico de la cultura estadounidense que lo producía. Al respecto, una estudiante menciona:

En general, la producción de esta miniserie podría considerarse un resumen de los estilos televisivos de la cultura estadounidense

representando los gustos, capacidades técnicas y estética de cada época en pantalla. Con imágenes en blanco y negro y con margen de 4x3 en los primeros dos episodios, el color llegando a finales de los sesenta cuando se volvió común, y la imagen sobresaturada en el episodio de imitación de *Modern Family*... (Transcripción de video, equipo 1)

Ante esa realidad mediática, lejana en el tiempo y extraña a los gustos del estudiantado, éstos se sorprenden al encontrarse que:

En el capítulo uno, se nos presenta el formato de la miniserie en blanco y negro, lo cual a todos nos sorprendió, ya que no esperábamos que en *WandaVision*, una miniserie nueva por parte de Marvel, en conjunto con Disney+, presentaran el formato de la miniserie así. (Transcripción de video, equipo 4)

Figura 2. Ejemplos de estilos de producción de los videos de los equipos



Fuente: elaboración propia a partir de las capturas de pantalla de los trabajos realizados.

Figura 3. Ejemplos de los estilos narrativos de los videos de los equipos



Fuente: elaboración propia a partir de las capturas de pantalla de los trabajos realizados.



Este choque de referentes les da una lección de creatividad estética, al contraponer los antiguos estilos con sus referentes y expectativas sobre los actuales productos audiovisuales con efectos especiales innovadores del universo de los superhéroes. En general, estos análisis y producciones muestran que el alumnado incorporó estructuras estéticas para apreciar y producir productos que agraden o sorprendan al espectador.

El estudiantado también fue capaz de identificar el pensamiento teórico de la comunicación en sus inicios, al vincular la teoría de la aguja hipodérmica con el formato y contenido de los comerciales; por ejemplo, en uno de los videos se menciona:

En los primeros capítulos se nos presentan una serie de comerciales [...] en el primero, presentan una tostadora [...] para las amas de casa que quieren consentir a su marido [...] así se les encasillaba a las mujeres a ser amas de casa [...] en el comercial número dos el presentador hace un comentario muy irónico que podría ser fácilmente un chiste de mal gusto, comenta que un hombre no está bien vestido sin dos accesorios importantes, su dama especial y su reloj Strücker [...] y aparece una mujer muy bien arreglada [...] como una acompañante, como un accesorio [...] Lo importante es entender el tipo de contexto en el que se nos presentan esos comerciales y en cómo esos comerciales impactaban a las personas, cómo a través de un comercial que se repetía constantemente podían entrar en la mente de las personas. (Transcripción de video, equipo 4).

Además, esta cadena de comerciales y de escenas de la vida de Wanda despierta el pensamiento crítico en los estudiantes en cuestiones de género:

[Se] presenta la ideología social de cada época, un ejemplo de esto es el avance del rol de Wanda como mujer, volviéndose más independiente durante el desarrollo de la miniserie. Y

los comerciales, reflejando el estado cultural del tiempo; por ejemplo, la utopía de la familia perfecta y la representación de la mujer como un objeto. (Transcripción de video, equipo 1).

En el mismo sentido del análisis de la miniserie desde las teorías de la comunicación clásicas, los equipos proporcionan evidencias de que son capaces de encontrar referentes relacionados además con la propuesta teórica de usos y gratificaciones:

Mientras tanto, tenemos la teoría de usos y gratificaciones que describe que la gente consume ciertos productos para satisfacer ciertas necesidades. En este caso, Wanda editó la realidad, no sólo para simular series de televisión sino para satisfacer sus necesidades afectivas y estéticas, las de evasión, las de integración social y las de nivel de personalidad. (Transcripción de video, equipo 3)

De la misma manera, identificaron la corriente estructuralista:

Por otra parte, la teoría estructuralista, [propuesta] por Ferdinand Saussure, estudia el mensaje y su interpretación teniendo un grupo de signos formando un código, que será manipulado en el contexto. En el primer capítulo cuando Wanda y Vision ven el corazón marcado en el calendario cada uno hace su propia interpretación ya que tienen distintos contextos, provocando una decodificación aberrante. (Transcripción de video, equipo 8).

Respecto a qué información buscó y sistematizó el estudiantado para crear su producto audiovisual, se puede afirmar que el total de los equipos logró consultar fuentes de información pertinentes, confiables y actuales. Recurrieron a bases científicas, publicaciones periódicas, fuentes de consulta y sitios web especializados en programación televisiva en general, y en el universo Marvel y Wanda, en particular.

Además, como en todos los videos se utilizaron imágenes de la miniserie, con excepción de un equipo, los demás demostraron conocimiento y respeto por la propiedad intelectual (Lugo, 2022), así como sobre las formas de gestionar esa información en los videos al utilizar el recurso de la crestomatía o la referencia de la fuente (figura 4).

Además, en todos los videos se intercalaron secciones donde el estudiantado presentó de forma oral algún contenido sobre la miniserie en inglés, con lo cual dieron cuenta de un cierto dominio de ese idioma, así como de habilidades técnicas para la expresión oral.

Finalmente, es importante resaltar que la comprensión integral del proceso comunicativo vinculado con la generación de contenidos multimedia se reforzó con la simulación de una rueda de prensa con una especialista en series y audiencias televisivas, donde el alumnado planteó sus preguntas en inglés sobre la miniserie *WandaVision*, el UCM, la historia y contextos de los medios, y hasta aspectos de las teorías que pretendían utilizar para analizar la miniserie.

Figura 4. Ejemplos del uso de recursos para reconocer los derechos de autor



Fuente: elaboración propia a partir de las capturas de pantalla de los trabajos realizados.

Discusión

Emplear series de televisión para enseñar resulta cada vez más atractivo. La revisión de publicaciones académicas reveló que algunos usos frecuentes en el ámbito universitario son: (a) mostrar situaciones narrativas para detonar la discusión; (b) ilustrar contenido propio de un ámbito profesional o científico, y (c) contextualizar prácticas lingüísticas y culturales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este contexto, la experiencia descrita en este artículo es novedosa porque la serie de televisión se colocó al centro de un esfuerzo multidisciplinar y colaborativo, orientado al análisis —estético, teórico, histórico— y posteriormente a la elaboración de un producto audiovisual.

La estrategia pedagógica logró articular siete asignaturas alrededor del análisis de un producto comunicacional desde la educomunicación, por medio de

un proceso dialógico y un ejercicio transmediático. Además, se lograron desarrollar competencias disciplinares como creación de productos audiovisuales y periodísticos, análisis estético, comprensión de la teoría clásica de la comunicación y del contexto mediático nacional e internacional. También, se atendieron competencias generales como la elaboración de textos escritos y orales tanto en español como en inglés.

Para los docentes, este ejercicio pedagógico permitió experimentar e innovar como academia, haciendo surgir resultados positivos a partir de una crisis. En este caso, la forzada adaptación al proceso educativo virtual y a la enseñanza de contenidos por medio de la mediación tecnológica trajo consigo una reflexión autocrítica. Se estableció un modelo de enseñanza colectivo, donde el profesorado trabajó de manera conjunta, abordando la serie-objeto



de análisis de forma interdisciplinar. En este sentido, la experiencia se alinea con el *Nuevo contrato social por la educación* propuesto por la UNESCO, el cual pide valorar otros saberes, al tiempo que propone organizar la pedagogía “en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad” (International Commission on the Futures of Education, 2022: 4).

Al ubicar a *WandaVision* como eje focal, tanto docentes como estudiantes se involucraron en prácticas de apropiación, desmantelamiento y reconstrucción textual propias de las audiencias de la televisión contemporánea (Mitell, 2015). Igual que los fans de las series televisivas, investigaron detalles de la producción, discutieron con otros expertos y tomaron a *WandaVision* como punto de partida para entrar a otros ámbitos de conocimiento, como la estética, la historia de los medios de comunicación y la teoría comunicacional.

La mayoría del estudiantado ya contaba con influencias y conocimientos generales respecto al mundo de Marvel y sus historias, e incluso algunos debían formar parte del *fandom* del Universo Cinematográfico de Marvel (Lama, 2016). Ese es otro aspecto que da valor a las series como recurso de enseñanza, ya que debe reconocerse que son parte de la cultura compartida por las generaciones más jóvenes, quienes encuentran en los complejos mundos narrativos una especie de *lingua franca* para comunicarse con sus pares (Jenkins, 2006).

Al ser *WandaVision* parte de un universo transmedia, su uso como recurso didáctico permitió observar la manera en que los medios generan modelos y construyen mensajes que el alumnado reconfigura para sus necesidades de conocimiento profesional. En este sentido, al no limitar los productos integradores a un formato tradicional, los estudiantes se ajustaron a una forma de expresión generacional influida por la estética de los *youtubers*, lo que reconfigura la forma del *aprender haciendo*.

Aunque se trabajó con jóvenes en su primer año de licenciatura, se confirmó que no son *tabula rasa*,

pues cuentan ya con un bagaje cultural y de conocimientos mediáticos muchas veces básicos y no formales, pero sí generacionales, donde sólo hacía falta guiarlos y poner en práctica dichas habilidades, competencias y conocimientos para el logro de aprendizajes significativos (Vygotsky, 1995).

Conclusiones

El tipo y la calidad esperada en los videos producidos, así como las prácticas específicas en los bloques del módulo, permiten inferir que el *Laboratorio de Producción de Contenidos* como estrategia pedagógica integrada, y el uso de la miniserie *WandaVision* como recurso didáctico; constituyeron un acierto para promover el desarrollo de competencias duras y blandas relacionadas con el perfil profesional del comunicador: productor de contenidos en el alumnado del primer semestre de la licenciatura en Comunicación de la Universidad de Colima. Estos resultados se explican por la articulación de los siguientes factores.

Es fundamental contar con docentes que dominen su materia para identificar qué contenidos deben incluir en el módulo que aporten para el logro del objetivo común. Esto significa tener la disposición de quitar protagonismo a su materia y pensar en el bien colectivo; lo cual no sólo es una actitud de humildad, sino de inteligencia estratégica. Por otra parte, deben ser competentes en brindar clases con mediación tecnológica; pues no bastan las habilidades técnicas para usar plataformas de videoconferencia; se trata de comprender las lógicas de esta mediación. Ello representa sortear los desafíos del acceso a internet y a los dispositivos de calidad; del ausentismo del estudiantado, sea éste real o simulado a través de cámaras apagadas y micrófonos silenciados; de la concentración dispersa porque no siempre se cuenta con las condiciones adecuadas para tomar las sesiones en medio del trajín de la vida cotidiana, así como tampoco las instalaciones o mobiliario conveniente. Asimismo, el profesorado involucrado debe mostrarse comprometido en la práctica, no sólo

discursivamente, lo cual significa salir de la zona de confort y asumir, de manera abierta y constructiva, los retos de negociar con sus pares para replantear estrategias didácticas.

El modelo sólo es posible si el estudiantado cuenta con acceso estable a internet y computadora funcional, así como con las habilidades digitales correspondientes; además de saber utilizar la plataforma digital para la materia, otros medios sociales para comunicarse con sus colegas de equipo, y que, al menos, alguno de los integrantes de cada equipo cuente con ciertas habilidades de prosumismo. Es decir, el modelo asume que el alumnado no es *tabula rasa* pues no sólo tienen una trayectoria escolar que les prepara para la universidad, sino que pertenecen a una generación cuya vida social está cada vez más mediatizada por interfases y realizan prácticas que les alfabetizan en el uso de aplicaciones para la creación de contenidos; además, se reconoce que son consumidores de narrativas de ficción serializadas, lo cual les ayuda a comprender las estructuras, recursos y estilos narrativos, además de replicarlos o imitarlos en sus producciones.

Los resultados indican que, para que la modalidad de proyecto integrador impacte en la formación del alumnado quienes apenas inicia sus estudios superiores, es necesario que, desde el diseño de éste, se consideren estrategias para fomentar la competencia de *aprender a aprender* habilidades comunicativas, digitales, crítico-reflexivas, creativas, sociales, culturales, históricas, estéticas, colaborativas, estratégicas y de gestión. Asimismo, se requiere que estas competencias, por un lado, les sirvan como andamiaje en su carrera universitaria y profesional, y por el otro, dialoguen con los ámbitos de su campo de estudio y aterricen en aprendizajes significativos.

El valor de esta experiencia constituye una innovación educativa al implementar un único producto

cultural, *WandaVision*, como recurso didáctico central de un módulo que integra diferentes asignaturas, a diferencia de materias independientes donde usan series como parte del repertorio de recursos. En este último caso, es más fácil vincular el recurso didáctico con los objetivos de aprendizaje; mientras que en el proyecto integrador el desafío aumenta porque se debe lograr el equilibrio de los módulos para alcanzar los objetivos particulares.

Seleccionar *WandaVision* como núcleo de la estrategia pedagógica fue una decisión acertada, debido a su riqueza de referentes históricos de los contextos sociales en cada época y su mirada reflexiva sobre el medio televisivo, así como su potencial para que las juventudes se identifiquen con los modelos sociales de superhéroes y el estilo narrativo. Además, la frescura y flexibilidad de trabajar con esta miniserie ayudó a concretar lo abstracto de las teorías y, aunque la comprensión teórica no haya sido profunda, el ejercicio permite desacralizar el conocimiento, animando al estudiantado para analizar las series más allá de las preferencias personales y del sentido común o anecdótico.

Finalmente, el uso de *WandaVision* como recurso didáctico se suma a la tradición de la educomunicación o del edu-entretenimiento, que se apoyan en la serialización y las experiencias transmediáticas en el ámbito educativo. En este sentido, la miniserie estimula el surgimiento de una narrativa paralela que permite la reflexión sobre el objeto cultural y la comprensión de los procesos de producción del video. El producto integrador audiovisual, originado a partir de la serie, permite la expansión del universo de la narrativa transmedia; imita el estilo narrativo de la serie, pero también innova y crea un nuevo producto, alcanzando, en al menos un caso, la línea del *fanfic*¹ que cumple con el canon de la miniserie. Con ello, el estudiante se convierte en prosumidor,

¹ *Fanfic* o *fanfiction* es una narrativa de ficción elaborada por los fans, que hace uso de los personajes o situaciones presentadas en el relato original, completándolo o reelaborándolo.



da muestra de su poder activo como audiencia y se posiciona como futuro profesional que ha adquirido competencias en su campo.

Las limitaciones de este estudio radican en que es una primera emisión del LPC y conviene realizar otras experiencias para establecer comparaciones que validen el modelo; asimismo, sería deseable experimentar con otras series como recursos pedagógicos, dándole seguimiento para identificar qué aspectos específicos de la narrativa pueden catalizar mejor el análisis teórico o la ideación transmediática. Es decir, se ha mostrado que las series en el aula estimulan la participación y el aprendizaje activo (Borry, 2018), la motivación y el disfrute (Jerrentrup *et al.*, 2018), el involucramiento emocional (Stefanucci y Mollica, 2018) y la reflexividad (Baños *et al.*, 2019); sin embargo, aún faltan estudios más extensos y minuciosos.

Utilizar series televisivas con fines pedagógicos otorga posibilidades de que el alumnado construya sus propios productos audiovisuales. Por ello, sería importante pensar si la cultura de consumo participativo que ya prevalece en el ambiente mediático se incorporará, tarde o temprano, a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en las universidades.

De esta manera, la perspectiva constructivista (Vygotsky, 1995), la educomunicación —educar para y con los medios— (Gumucio-Dagron y Tufte, 2008) y sus vertientes, entre ellas el edu-entretenimiento (Tufte, 2008), así como el fenómeno de la transmedialidad (Jenkins, 2006), demuestran que este tipo de ejercicios pedagógicos representan un horizonte de estrategias al cual la educación contemporánea debe dirigirse. ■

Referencias

- Baños, Josep-Eladi, María Isabel Lucena y Magí Farré (2019), "The usefulness of TV medical dramas for teaching clinical pharmacology: a content analysis of House, M.D.", *Educación Médica*, vol. 20, núm. 5, pp. 295-303, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.07.011>>.
- Barbas, Ángel (2012), "Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado", *Foro de Educación*, vol. 10, núm. 14, pp. 157-175.
- Berger, John (1972), *Ways of Seeing*, Reino Unido, Penguin Books.
- Borry, Erin L. (2018), "Teaching public ethics with TV: parks and recreation as a source of case studies", *Public Integrity*, vol. 20, núm. 3, pp. 300-315, DOI: <<https://doi.org/10.1080/10999922.2017.1371998>>.
- Bowen, Glenn A. (2009), "Document analysis as a qualitative research method", *eQualitative Research Journal*, vol. 9, núm. 2, pp. 27-40, DOI: <<https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>>.
- Brodziak, Andrzej, Agnieszka Wolińska y Alicja Różyk-Myrta (2018), "The good wife —a television series suitable for life review psychotherapy, guided by nurses: big ideas", *Nurse Education Today*, vol. 64, pp. 153-155, DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.02.018>>.
- Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Cid García, Magdalena y Diana Marcillo Murillo (2023), "El aprendizaje situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva", *Revista Científica Hallazgos*, vol. 8, núm. 3, pp. 316-329, <<https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/639>>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), "La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19", *Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO* <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075.locale=en>>.
- Das Neves Monsalvo, Paula (2021), "Hedging and context: introducing pragmatics in the EFL classroom through WandaVision", tesis de Maestría, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Díaz-Barriga, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill.
- EW Staff (2022), "25 Best TV Theme Songs of the 21st Century", *Entertainment Weekly*, Febrero, pp. 70-77.
- Gumucio-Dagron, Alfonso y Thomas Tufte (comps.) (2008), *Antología de la comunicación para el cambio social. lecturas históricas y contemporáneas*, La Paz, Editorial Plural.
- Gleason Rodríguez, Miriam A y Julio E. Rubio (2020), "Implementación del aprendizaje experiencial en la universidad, sus beneficios en el alumnado y el rol docente", *Revista Educación*, vol. 44, núm. 2, pp. 264-282. DOI: <<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40197>>.
- Gzain, Gustavo (2022), "El audiovisual en la universidad: debates y prácticas", en Susana Sel y Gustavo Gzain (eds.), *Audiovisual en contexto: narrativas en la era digital*, pp. 180-209, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- Hirt, Cassandra, Kerry Wong, Sannon Erichsen y Jonathan White (2013), "Medical dramas on television: A brief guide for educators", *Medical Teacher*, vol. 35, núm. 3, pp. 237-242, DOI: <<https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.737960>>.
- International Commission on the Futures of Education (2022), *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, s. l., UNESCO. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>>.
- Jenkins, Henry, Ravi Purushotma, Margaret Weigel, Katie Clinton y Alice J. Robinson (2009), *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century*, Cambridge, Massachusetts-Londres, MIT Press.
- Jenkins, Henry (2007), "Transmedia storytelling 101", *Pop Junctions. Reflections on Entertainment, Pop Culture, Activism, Media Literacy, Fandom and more*, 21 de marzo, <http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html>.
- Jenkins, Henry (2006), *Convergence culture: where old and new media collide*, Nueva York, New York University Press.



- Jerrentrup, Andreas, Tobias Mueller, Ulrich Glowalla, Meike Herder, Nadine Henrichs, Andreas Neubauer y Juergen R. Schaefer (2018) "Teaching medicine with the help of 'Dr. House'", *PLoS ONE*, vol. 13, núm. 3, DOI: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193972>>.
- Kaplún, Mario (1998), *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Kovach, Bill y Tom Rosenstiel (2021), *The elements of Journalism, revised and updated 4th edition: what newspeople should know and the public should expect*, Nueva York, Crown Publishing.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Lama, Mariana (2016), "¿Qué es el fanfiction? Donde magos conocen vampiros", en María Lama (coord.), *Fanfiction. Una red social en el espacio de la ficción*, pp. 1-25, Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991), *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lugo, Nohemí (2022), *De las narrativas transmedia al diseño de aprendizaje transmedia*, León, Guanajuato, Universidad Iberoamericana León.
- Machin Suarez, Raudelio y Liudmila Santana Romero (2021), "El uso de series de televisión para la formación de competencias en psicoterapia", *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, vol. 35, núm. 1, <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412021000100007>
- Maggio, Mariana (coord., ed. y comp.) (2021), *Clases fuera de serie*, Buenos Aires, Fundación Telefónica Movistar.
- Manovich, Lev (2001), *The language of new media*, Massachusetts, MIT Press.
- McQuail, Denis (1987), *Mass communication theory: an introduction*, Nueva York, Sage Publications, Inc.
- Mittell, Jason (2015), *Complex TV: the poetics of contemporary television storytelling*, Nueva York, New York University Press.
- Moltenbrey, Karen (2021). "Avengers Wanda and Vision star in their own 'television show'", *Computer Graphics World*, junio, pp. 21-26.
- Morville, Peter y Louis Rosenfeld (2006), *Information architecture for the World Wide Web: designing large-scale web sites*, California, O'Reilly Media, Inc.
- Newman, Kim. (2021). "WandaVision", en *Sight & Sound*, abril, pp. 80-81 [Consulta:].
- Nicolas-Gavilan, Maria T., Claudia F. Ortega-Barba y Sara E. Galbán-Lozano (2017), "Television series use in teaching and learning professional ethics in communication", *Media Watch*, vol. 8, núm. 1, pp. 44-58, DOI: <<https://doi.org/10.15655/mw/2017/v8i1/41271>>.
- Østbye, Truls, Bill Miller y Heather Keller (1997), "Throw that epidemiologist out of the emergency room! Using the television series ER as a vehicle for teaching methodologists about medical issues", *Journal of Clinical Epidemiology*, vol. 50, núm. 10, pp. 1183-1186, DOI: <[https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(97\)00178-9](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(97)00178-9)>.
- Peña-Azpíri, Miguel Ángel y Claudia Cyntia Peña-Estrada (2022), "Aprendizaje situado aplicado a estudiantes del primer año de universidad", *Transdigital*, vol. 3, núm. 6, pp. 1-18, DOI: <<https://doi.org/10.56162/transdigital130>>.
- Schroeder, Kenneth R. y Janet E. Schroeder (2005), "CSI Manhattan: using the theme of a popular television series to enhance student learning beyond the lecture hall", *Horticultural Science*, vol. 40, núm. 4, pp. 1138-1139, DOI: <<https://doi.org/10.21273/HORTSCI.40.4.1138E>>.
- Scolari, Carlos (2014), "Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital", *Anuario AC/E de Cultura Digital, Focus 2014: Uso de las nuevas tecnologías en las artes escénicas*, pp. 71-81, <https://www.accioncultural.es/media/Default%20Files/activ/2014/multimedia/anuario%20ace/Anuario_ACE_cultura_digital_2014.pdf>.
- Sederberg, Kathryn (2021), "Teaching Babylon Berlin: language and culture through a hit TV Series", *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, vol. 54, núm. 2, pp. 200-216, DOI: <<https://doi.org/10.1111/tger.12171>>.

- Stefanucci, Azzurra y Adriano Mollica (2018), “‘Breaking Bad’ television series explained to students”, *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, vol. 52, núm. 3, pp. 342-350, <https://www.ijper.org/sites/default/files/IndJPhaEdRes_52_3_342.pdf>.
- Thompson, John B. (1995), *The media and modernity: a social theory of the media*, Stanford, Stanford University Press.
- Tufte, Thomas (2008), “El edu-entretenimiento: buscando estrategias comunicacionales contra la violencia y los conflictos”, *Intercom-Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, vol. 31, núm. 1, pp. 157-181.
- Universidad de Colima (2014), *Modelo Educativo: Plan Institucional de desarrollo 2014-2017*, Colima, Universidad de Colima, <<https://www.ucol.mx/documentos-normateca/ver/modelos/Modelo-educativo-2014-2017/#book5/pagina1>>.
- Universidad de Colima (2021), “Programa de Continuidad Académica - Líneas de acción institucional: “Adecuaciones normativas y técnico operativas para la planeación y desarrollo de programas de curso en licenciatura aplicables para el semestre febrero-julio 2022”, en *Programa de Continuidad Académica. Líneas de acción institucional (actualización: 25 de noviembre de 2021)*, <https://portal.ucol.mx/content/docrevista/documento_1227.pdf>.
- Vigotsky, Lev (1995), *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, s. l., Ediciones Fausto.
- Wheelan, Susan A., Maria Åkerlund y Christian Jacobsson (2020), *Creating effective teams: a guide for members and leaders*, Nueva York, Sage Publications.

Cómo citar este artículo:

Fernández-Reyes Amaury, Ana-Isabel Zermeño-Flores y Elia-Margarita Cornelio-Mari (2024), “El uso de una narrativa transmedia como eje central de una estrategia didáctica multidisciplinaria”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. xvi, núm. 46, pp. 101-121, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.46.1777>.