



**ADOLESCENTES,
MEDIOS DE
COMUNICACIÓN
Y CULTURAS
COLABORATIVAS.**
APROVECHANDO
LAS COMPETENCIAS
TRANSMEDIA DE LOS
JÓVENES EN EL AULA

Carlos A. Scolari (Ed.)

TRANSLITERACY

H2020 Research and Innovation Actions

**ADOLESCENTES,
MEDIOS DE
COMUNICACIÓN
Y CULTURAS
COLABORATIVAS.**
APROVECHANDO
LAS COMPETENCIAS
TRANSMEDIA DE LOS
JÓVENES EN EL AULA

Carlos A. Scolari (Ed.)

TRANSLITERACY

H2020 Research and Innovation Actions

PRIMERA EDICIÓN

Marzo de 2018

EDITOR

Carlos A. Scolari
Universitat Pompeu Fabra - Barcelona
Roc Boronat, 138
08018 Barcelona - España

COEDITORES

M.J. Masanet
M. Guerrero-Pico
M.J. Establés

TRADUCCIÓN Y EDICIÓN

Catherine Stonehouse
Unai Velasco Quintera

FOTOGRAFÍAS

Equipo de investigación Transmedia Literacy

DISEÑO

Ars Media (Turín, Italia)

IMPRESIÓN

Ce.Ge (Barcelona, España)

ISBN: 978-84-09-00293-1 (impreso)

ISBN: 978-84-09-00292-4 (pdf)

Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



El proyecto TRANSMEDIA LITERACY ha recibido financiación del Programa Horizonte 2020 de Investigación e Innovación bajo el acuerdo n° 645238



European
Commission

Horizon 2020
European Union funding
for Research & Innovation

Índice

Prólogo - <i>D. Buckingham</i>	5
El proyecto de investigación Transmedia Literacy - <i>C.A. Scolari</i>	9
Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia - <i>C.A. Scolari</i>	14

PRIMERA PARTE

SECCIÓN 1 **Competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal**

1.1 Competencias de producción - <i>S. Pereira y Pedro Moura</i>	26
1.2 Competencias de gestión - <i>R. Koskimaa</i>	38
1.3 Competencias performativas - <i>Ó. Pérez y R. Contreras</i>	49
1.4 Competencias con los medios y la tecnología - <i>I. Gaspard y H. Horst</i>	57
1.5 Competencias narrativas y estéticas - <i>M. Guerrero-Pico y N. Lugo</i>	65
1.6 Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética - <i>M.J. Masanet y M.J. Establés</i>	74
1.7 Estrategias de aprendizaje informal - <i>C.A. Scolari</i>	83

SECCIÓN 2 **Medios y plataformas**

2.1 YouTube - <i>E. Gutiérrez, E. Rey y L. Melo</i>	94
2.2 Wattpad - <i>S. Tirocchi</i>	99
2.3 Instagram - <i>I. Márquez y D. Lanzeni</i>	105
2.4 Facebook - <i>R. Winocur y S. Morales</i>	109

SECTION 3 **Investigación y acción**

3.1 Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes <i>S. Pink y E. Ardévol</i>	114
3.2 Aprovechando en el aula las competencias transmedia. Un programa de acción <i>S. Amici y G. Taddeo</i>	125

SEGUNDA PARTE

El Kit del Profesor - Fichas didácticas.....	137
--	-----

Prólogo

David Buckingham

PROFESOR EMÉRITO, LOUGHBOROUGH UNIVERSITY

Reino Unido

PROFESOR VISITANTE, KING'S COLLEGE LONDON

Reino Unido

La alfabetización mediática no es, de ninguna manera, una idea nueva. Uno puede mirar atrás a los años 70 y encontrar ejemplos de investigación y proyectos educativos en el campo del alfabetismo con la televisión. El trabajo sobre la alfabetización visual es todavía anterior, de principios de los años 60; y la idea de que el cine requiere una especie de alfabetización, desarrollada por los cineastas soviéticos Pudovkin y Kuleshov, data de fechas tan lejanas como los años 30. En décadas más recientes hemos tenido alfabetización en el campo de la publicidad, de internet, de los juegos, de la información y lo digital, entre muchas otras cosas. Las diferentes alfabetizaciones mediáticas tienen historias y motivaciones algo distintas: algunas son, sobre todo, para proteger a la gente joven de influencias dañinas, mientras que otras lo son para despertar una conciencia crítica; algunas tratan sobre la gramática básica del medio, mientras que otras tienen un enfoque más conceptual y de mayor alcance.

Hablar de «alfabetización» en este contexto lleva implícito el reclamo de un estatus o una importancia de los nuevos medios paralelos a los del lenguaje escrito. Además, pone sobre la mesa planteamientos sobre el «aprendizaje». Supone que entender los medios no es algo del todo natural ni automático: no es nada que se aprenda al usar los medios, o algo que se adquiera con poco esfuerzo. Al contrario, implica que - al igual que pasa con la alfabetización tradicional - tiene que darse un proceso más o menos deliberado de enseñanza y aprendizaje.

Por supuesto, la *alfabetización* es un término que siempre ha sido disputado. Qué cuenta como alfabetización, cómo la medimos, quién la define y de qué manera - estas son cuestiones políticas y sociales. Tenemos que prestar mucha atención a la labor que está desempeñando este concepto y a los intereses de aquellos a los que sirve. La

alfabetización puede servir como medio para empoderar, pero también como tecnología de control social. Históricamente, se pueden identificar «crisis de alfabetización», esto es, los momentos en que la alfabetización, o su ausencia, se llegan a ver como un problema social. A veces este es un fenómeno general, pero a veces se aplica a grupos particulares de una población más amplia. Puede ser que ahora mismo estemos en uno de esos momentos de crisis, sobre todo con respecto a las redes sociales. Pero es precisamente en estos momentos cuando hay que tener un cuidado especial. ¿Necesitamos el concepto de *alfabetización* para algo? ¿Por qué lo necesitamos, y quién dice que lo necesitamos? Concretamente, ¿quién parece carecer de alfabetización en estos tiempos, y en qué se basan estos reclamos?

En el último par de décadas, la alfabetización mediática se ha convertido en una dimensión importante de las políticas de estos mismos medios. Los gobiernos se han mostrado cada vez más reticentes a la hora de regularlos, en parte por su compromiso con el llamado «libre mercado», pero también porque la tecnología parece estar derrotando los intentos de centralizar el control. Como alternativa a la centralización, se les requiere cada vez más a los cuerpos reguladores de todo el mundo que promocionen la alfabetización mediática. Esta alfabetización también es una dimensión de las políticas internacionales, por ejemplo en la Comisión Europea y en la UNESCO. En estos contextos, esta tiene un tipo de atractivo «buenista»: al fin y al cabo, nadie estaría a favor de una «analfabetización» respecto a los medios. Todos estaremos de acuerdo en que se trata de algo bueno, siempre que no indagemos demasiado en lo que realmente significa. Como resultado, la alfabetización mediática a menudo está mal definida. Con frecuencia parece más un gesto retórico que un compromiso real concreto. Además, esta se suele ver como una responsabilidad de los reguladores de los propios medios; hasta hoy, en un mundo completamente

saturado por medios de todos los tipos, muy pocos ministerios de educación parecen ver esta tarea como una prioridad. Establecer una base firme para el estudio de los medios en el currículo escolar obligatorio ha sido una larga lucha, y hay muy pocos lugares donde se haya conseguido con éxito.

Y sin embargo la necesidad de alfabetización mediática - de unos programas «educativos» de alfabetización coherentes y rigurosos - parece más urgente que nunca. Durante los últimos veinte años, el ámbito de los medios de comunicación globales se ha transformado dramáticamente. Ha surgido todo un abanico de nuevas tecnologías de comunicación, de formas y de prácticas. A los usuarios de los medios se les han presentado nuevas formas de comunicación para expresarse por sí mismos; pero las empresas de comunicación también han aumentado su habilidad para recopilar y vender información sobre sus clientes. Los nuevos medios no han sustituido a los antiguos, pero las fronteras entre la comunicación pública y la interpersonal se han hecho cada vez más borrosas. Han surgido nuevos retos, como por ejemplo en las «fake news», las formas de maltrato cibernético o las amenazas a la intimidad; mientras que las preocupaciones más antiguas - como, por ejemplo, sobre la propaganda, la pornografía o la «adicción» a los medios - se han ido transformando. Hoy, el ámbito de los medios de comunicación globales está dominado por un número muy reducido de proveedores casi monopolísticos que controlan las plataformas y medios de comunicación más utilizados.

Los autores del presente libro proponen a continuación una nueva forma de alfabetización mediática que nos ayude a trabajar con la nueva ecología en la que se desenvuelven estos mismos medios - que nos ayude a reaccionar ante los nuevos retos que comportan, y a aprovechar las nuevas oportunidades que ocasionan. Si bien su etiqueta - «alfabetismo

transmedia» - puede parecer nueva, el enfoque que trazan aquí es, a mi parecer, una contribución a los logros y a las ideas llevados a cabo durante décadas de trabajo en este terreno. Hay un gran número de teorías abstractas sobre las características y los impactos que pueden tener los nuevos medios, y sobre sus implicaciones sociales y psicológicas. Sobre varias de estas implicaciones nos informan las contribuciones de este libro. Sin embargo, lo que presentan estos autores son tanto investigaciones empíricas como una serie de herramientas diseñadas para el uso práctico de los educadores. Ofrecen una taxonomía de competencias y prácticas de alfabetización que incluyen las ultimísimas redes sociales, pero también los medios de comunicación más antiguos. Aportan marcos que nos ayudarán a pensar mediante todo el abanico de prácticas formales e informales de aprendizaje involucradas a la hora de acercarnos a estos medios. Y presentan material práctico para enseñar qué se puede usar en los distintos entornos educativos.

Inevitablemente, su trabajo también plantea nuevas preguntas. Se hace un gran hincapié aquí en el aprendizaje «informal». Esto refleja en parte las nuevas oportunidades para el aprendizaje que están surgiendo en los entornos *online* - en las plataformas de las redes sociales, entre las comunidades de jugadores, en los «fandoms» de los medios, y en otros sitios similares. Pero la alfabetización mediática no es algo que se vaya a desarrollar solamente porque sí, por el mero hecho de usarlos. Los que más utilizan los medios no son necesariamente los que más alfabetizados están en su consumo. En mi opinión, este tipo de alfabetización también requiere un proceso sistemático de estudio; y, para bien o para mal, los colegios siguen siendo instituciones vitales (y sin duda obligatorias) a este respecto. Aprendizajes tanto formales como informales se dan en entornos diferentes, tanto dentro como fuera de las escuelas. Los entornos externos a las escuelas (ya sean más íntimos, como las familias,

o más públicos, como los proyectos para jóvenes en los barrios), tienen sus propias restricciones; y los espacios *online* también tienen sus propias estructuras y restricciones, tanto en lo que se refiere a lo imperativos comerciales de las empresas que las proveen como en lo tocante a las normativas sociales que sus usuarios desarrollan y tratan de imponer.

En este sentido, la distinción binaria entre «formal» e «informal» no nos es particularmente útil. Por definición, la enseñanza de los medios implica un encuentro entre el conocimiento que se puede obtener fuera de la escuela - lo que podríamos llamar «conocimiento vernáculo del día a día» - y el conocimiento más académico, de alto rango, promovido por las escuelas. Entender cómo interactúan estas dos formas de conocimiento (o estas dos variedades de la alfabetización) es algo complejo, y a menudo sorteado con dificultad. Hay una lucha por la legitimidad que se libra en el mundo de las políticas educativas, pero también en las interacciones que se dan en las aulas cotidianamente. Hoy, en muchos países, los responsables de las políticas educativas parecen enfatizar las definiciones tradicionales de «conocimiento» y «pedagogía». Desde esta perspectiva, el objetivo de la enseñanza es, esencialmente, sustituir el conocimiento vernáculo por el legítimo conocimiento académico. Por el contrario, muchos educadores de los medios de comunicación siempre han intentado construir sobre esas formas de conocimientos «diarios» - admitiéndolas como legítimas en sus propios términos, pero también intentando hacerlas más sistemáticas, más comprensivas y más críticas. Cómo se llega a conseguir eso no es, para nada, un asunto sencillo, sino un complejo reto práctico.

Finalmente, aquí también se plantean preguntas más amplias sobre las políticas de la alfabetización mediática. En los primeros tiempos de internet, muchos entusiastas previeron una proliferación masiva de la comunicación, participación y

creatividad. Cuesta negar que esto haya pasado - pero casi todo está pasando en plataformas que son propiedad y están controladas por un número muy reducido de multinacionales comerciales. En este contexto, la alfabetización mediática puede parecer una reacción un tanto individualista: hace que la responsabilidad sobre la seguridad, la intimidad, sobre el hecho de tratar con fenómenos como las «fake news» o el lenguaje del odio, recaiga sobre el individuo. Para algunos, esto puede impedir la necesidad de una correcta responsabilidad pública, para un espacio público no comercial, y para la regulación gubernamental. Empujar la responsabilidad hacia el ciudadano individual (o, con más frecuencia, al consumidor individual) parece escurrir el bulto. Existe el peligro de que la alfabetización mediática acabe sirviendo de coartada para los fracasos y las exclusiones del capitalismo digital. No hay duda de que todos necesitamos una alfabetización mediática - o alfabetización transmedia, si queréis. Pero en un ambiente de medios de comunicación cada vez más complejo y retador, seguramente también necesitamos reacciones políticas y sociales más radicales.

El proyecto de investigación Transmedia Literacy

Carlos A. Scolari

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

Entre los adolescentes, los medios y la enseñanza

Desde la difusión de los ordenadores personales en los años 80, la expansión de la red mundial en los 90, y la emergencia de los teléfonos móviles y las Redes Sociales en los años 2000, la tecnología digital ha sido la catalizadora del cambio social en las sociedades contemporáneas. Desde la economía hasta la política, desde la educación a la cultura, prácticamente todos los aspectos de la vida humana se han visto transformados por las diferentes formas de las tecnologías de la comunicación y la información (Benkler, 2006; Rainie y Wellman, 2012). En el campo específico de los medios y la comunicación, la ecología mediática ha mutado del sistema tradicional de emisión a un nuevo entorno donde las viejas «razas de los medios» (radio, cine, televisión, libros, etc.) tienen que competir con las nuevas (YouTube, Twitter, Facebook, telefonía móvil, etc.) y adaptarse y cambiar para poder sobrevivir (Scolari, 2013). En este contexto ha surgido una nueva

producción, distribución y consumo de los medios, las audiencias se han fragmentado y el antiguo espectador pasivo de TV es ahora un usuario activo que salta de un medio o plataforma a otra buscando contenido específico o información. Por último, aunque no por ello menos importante, a muchos de los consumidores de estos nuevos medios se les considera «prosumidores», esto es, usuarios que son tanto productores como consumidores de contenido.

Aunque las instituciones educativas secundarias hayan hecho grandes esfuerzos por adaptarse a las nuevas condiciones sociotecnológicas durante las últimas dos décadas, la percepción general es que la nueva vida social de los adolescentes está construida alrededor de una serie de tecnologías digitales - de las redes sociales a la telefonía móvil - y de nuevas prácticas que, con frecuencia, son muy diferentes de los protocolos educativos de las escuelas. Investigadores como M. Castells han detectado la existencia de una brecha cultural y tecnológica entre la juventud de hoy

y un sistema escolar que no ha evolucionado a la par que la sociedad y su entorno digital: «la idea de que una persona joven se tenga que llenar la mochila con libros de texto aburridos impuestos por burócratas del Ministerio, y quedarse encerrados en una aula para escuchar un discurso irrelevante en nombre de su futuro, es sencillamente absurda» (Castells, 2007:25). Surgen muchas preguntas en el cruce entre los adolescentes, los medios y la educación: ¿Cómo se puede reducir la «brecha» entre la educación formal de las instituciones y los adolescentes? ¿Cómo se puede introducir la interacción entre adolescentes y los medios en entornos formales de enseñanza? Si tenemos en cuenta que los adolescentes son muy activos en las redes sociales y en las plataformas para videojuegos, entonces se pueden plantear más preguntas: ¿Qué hacen los adolescentes con los nuevos medios digitales interactivos? ¿Qué tipos de prácticas llevan a cabo? ¿Qué tipo de contenido producen y comparten? ¿Cómo han aprendido a hacerlo? Y, de nuevo: ¿Cómo se pueden «explotar» estas competencias en el aula? Estas son las preguntas que hay detrás del proyecto de investigación Transmedia Literacy.

El proyecto de investigación

El proyecto de investigación Transmedia Literacy nació por iniciativa de un grupo de investigadores que comparten un interés por los adolescentes, la comunicación digital interactiva y los procesos de enseñanza y aprendizaje. La propuesta fue presentada a la convocatoria H2020 ICT 31 - 2014: *Human-centric Digital Age* en abril de 2014, y se aprobó en septiembre de 2014. La investigación empezó en abril de 2015 y acabó en marzo de 2018 después de treinta y seis meses de trabajo en ocho países.

Los objetivos principales del proyecto de investigación Transmedia Literacy han sido:

- contribuir a una mejor comprensión de cómo consumen, producen, comparten, crean y aprenden los adolescentes en entornos digitales;
- crear un mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal utilizadas por chicos y chicas para identificar cómo se pueden 'explotar' en el sistema educativo formal;
- ir más allá de la identificación de las competencias/ estrategias y proponer un kit para el profesor que cualquier docente se pueda descargar, adaptar y poner en práctica en el aula.

El proyecto Transmedia Literacy se desarrolló en un contexto de colaboración interuniversitaria. Las siguientes instituciones y empresas participaron en el proyecto de investigación:

- Universitat Pompeu Fabra - Barcelona (España - Coordinación)
- Jyväskylän Yliopisto (Finlandia)
- Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)
- Universidad de la República (Uruguay)
- Universidade do Minho (Portugal)
- Università degli Studi di Torino (Italia)
- Universitat Oberta de Catalunya (España)
- University of Oxford (Reino Unido)
- Ars Media (Italia)

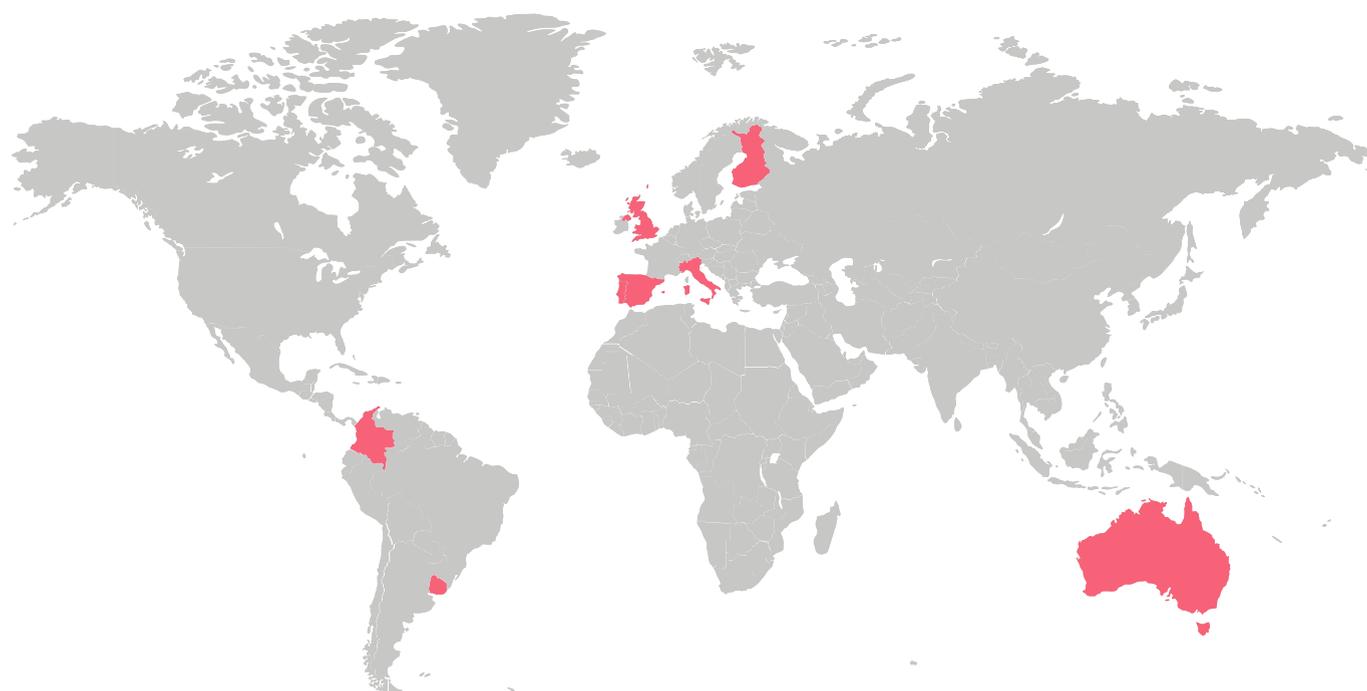
Dos instituciones científicas participaron en el Proyecto:

- INDIRE (Italia)
- RMIT University (Australia)

El proyecto Transmedia Literacy involucró a un equipo interdisciplinar de más de 50 investigadores sénior y júnior con experiencia en áreas como el alfabetismo, narrativa transmedia, contenidos generados por los usuarios y cultura participativa, etnografía tradicional y virtual, y pedagogía e innovación en la enseñanza. El equipo generó muchos textos como resultado de su investigación, incluyendo documentos, artículos, reportajes, un Libro Blanco, o este mismo volumen. Al mismo tiempo, el equipo creó un canal de YouTube y un portal de internet (el Kit del Profesor) para difundir los hallazgos de la investigación y las fichas didácticas.

Países participantes

España (coord.), Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay



El libro

El libro está dividido en dos partes. En la primera hay tres secciones. La «Sección 1» se centra en los resultados principales del proyecto de investigación Transmedia Literacy: el mapa de las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal identificadas por el equipo de investigación durante el trabajo de campo. Cada subsección presenta una serie concreta de competencias transmedia (vinculadas a la producción, el manejo de contenidos, la prevención de riesgos, performativas, etc.) o estrategias de aprendizaje informal. La «Sección 2» presenta el análisis de cuatro redes o plataformas sociales que, según los investigadores, ocupan un lugar central en la vida digital de los adolescentes: YouTube, Wattpad, Instagram y Facebook. Por último, la «Sección 3» introduce dos áreas importantes: el alfabetismo transmedia como programa de investigación y como programa de acción. El primer capítulo de esa sección explica cómo analizar las competencias transmedia de los adolescentes y las estrategias de aprendizaje informal; el segundo

capítulo propone cómo aprovechar en el aula las competencias transmedia de los adolescentes. En este contexto, el alfabetismo transmedia se presenta como complemento y, a su vez, extensión de la investigación y los programas de acción tradicionales relativos a la alfabetización mediática.

La segunda parte del libro presenta una colección de fichas didácticas. Esta es sólo una pequeña muestra de las fichas a las que se puede tener acceso en la web del proyecto (www.transmedialiteracy.org). Invitamos a los lectores a visitar la web y descargarse las actividades didácticas que les sean más útiles.

Este libro es un componente más de una estrategia de diseminación completa de la investigación. El objetivo principal del libro, y el del resto de producciones, es reducir la brecha entre la vida de los adolescentes y las instituciones educativas, incorporando a las aulas las competencias transmedia, las prácticas culturales y las pasiones personales desarrolladas lejos de los entornos de aprendizaje formal.

Referencias bibliográficas

- Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Castells, M. (2007). 'Estudiar, ¿para qué?'. En *La Vanguardia*, 24 de noviembre. Visto el 5 de enero de 2018. URL: <http://egym.bligoo.com/content/view/134411/Manuel-Castells-estudiar-para-que.html>
- Rainie, L. y Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Scolari, C. A. (2013). Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival and Extinction in the Media Ecology, *International Journal of Communication*, 7:1418-1441.

Proyecto de investigación Transmedia Literacy

TÍTULO: Exploiting transmedia skills and informal learning strategies to improve formal education

ACRÓNIMO: TRANSLITERACY

FINANCIACIÓN: EC | H2020 | Research and Innovation Actions

CONVOCATORIA: H2020-ICT-2014-1

CONTRATO: 645238

FECHA DE INICIO: 2015/04/01

FECHA DE FINALIZACIÓN: 2018/03/31

WEB: www.transmedialiteracy.org

TWITTER: @trans_literacy

PARTICIPANTES

Universitat Pompeu Fabra - Barcelona (España - Coord.)

Carlos A. Scolari (Investigador Principal)

Maria Jose Masanet (Project Manager)

Óliver Pérez

Joan Ferrés

María del Mar Guerrero Pico

María José Establés

Colaboradores:

Ruth Contreras (Universitat de Vic)

Arnau Gifreu (Universitat de Vic)

Nohemí Lugo (ITESM, México)

Jyväskylän Yliopisto (Finlandia)

Raine Koskimaa (IP Local)

Tero Kerttula

Kristiina Rönneberg

Kristian Tuomainen

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Carlos A. Barreneche (IP Local)

Eduardo Gutiérrez

Collaborators:

Néstor Polo (P. U. Javeriana)

Alfredo Menendez (P. U. Javeriana)

Yamile Becerra (P. U. Javeriana)

Leonardo Melo (P. U. Javeriana)

Elías Rey (Corporación Universitaria Minuto de Dios)

Universidad de la República (Uruguay)

Rosalía Winocur (IP Local)

María Gladys Ceretta (IP Local)

Soledad Morales Ramos

Gabriela Rodríguez Bissio

Magela Cabrera

Mercedes Altuna

Pablo Guillén

Valentina Guarinoni

Cecilia Fernández Pena

Natalia Correa

Universidade do Minho (Portugal)

Sara Pereira (IP Local)

Manuel Pinto

Pedro Moura

Joana Fillol

Andreia Lobo

Università degli Studi di Torino (Italia)

Simona Tirocchi (IP Local)

Morteza Jafari

Sara Santhià

Universitat Oberta de Catalunya (España)

Elisenda Ardèvol

Israel Márquez

Débora Lanzeni

University of Oxford (Reino Unido)

Rebecca Eynon (IP Local)

Huw Davies

Laura Pinkerton

Cristóbal Cobo

Ars Media (Italia)

Silvia Amici

Silvio d'Alò

Giulia Cappello

Juan Carlos Gnocchini

Diego Laredo de Mendoza

INDIRE (Italia)

Gabriella Taddeo

RMIT University (Australia)

Heather Horst (IP Local - University of Sydney)

Sarah Pink (IP Local)

luke gaspard

Edgar Gómez Cruz (University of New South Wales)

Marion Muliaumaseali'i

CONTACTO

Carlos A. Scolari

MEDIUM Research Group

Departamento de Comunicación

Universitat Pompeu Fabra - Barcelona

Roc Boronat, 138 - 08018 Barcelona, España

Email: carlosalberto.scolari@upf.edu

Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia

Carlos A. Scolari

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

La vasta difusión de tecnología digital y las nuevas prácticas sociales que giran a su alrededor han provocado la emergencia de conceptos nuevos en el habla académica y profesional sobre el alfabetismo mediático. En las dos últimas décadas la galaxia semántica del «alfabetismo» ha crecido, expandiéndose del «alfabetismo digital» al «alfabetismo mediático» o «alfabetismo multimedia». Aunque cada nuevo concepto tenga sus propias especificidades, todas tratan con un nuevo surtido de contenido interactivo, competencias en la producción, y prácticas sociotecnológicas que han surgido de la emergencia de la red de redes. La mayoría de los conceptos se centran en cómo hacer las cosas en la escuela con los (nuevos) medios.

Como dicen Meyers, Erickson y Small (2013:360), es necesario hacerle un «quiebro crítico a la examinación de las alfabetizaciones digitales, quitando énfasis a las competencias y volviendo a poner el foco de atención en los distintos contextos de uso, y los modos emergentes de valoración que están constreñidos por

circunstancias específicas y comunidades de prácticas». Livingstone (2004:11) propuso expandir la intervención del alfabetismo mediático; por ejemplo, analizando «la manera en que internet media la representación del conocimiento, la formación del entretenimiento y la conducta de la comunicación». Junto con este análisis, la investigación «debe indagar en las competencias y prácticas emergentes entre los usuarios de los nuevos medios como la apropiación significativa de las TIC en su vida diaria [...] Una definición detallada del alfabetismo mediático, desarrollada a partir de medios impresos y audiovisuales, pese a ser una útil guía inicial, no debería impedir el aprendizaje de los propios usuarios». En 2006, Buckingham se preguntaba «¿Qué necesitan saber los jóvenes sobre los medios digitales?»; en el proyecto Transmedia Literacy había otra pregunta que orientaba las reflexiones de los investigadores: ¿Qué hacen los jóvenes con los medios digitales? y ¿Cómo aprendieron a hacerlo?

En este contexto el equipo trabajó con una concepción alternativa y complementaria a los «(nuevos)

alfabetismos mediáticos», con base en entornos de aprendizaje informal (Sefton-Green, 2013), procesos de abajo hacia arriba (Livingstone, 2004), y culturas participativas (Jenkins *et al.*, 2006; Jenkins, Ito y boyd, 2016). El concepto de «alfabetismo transmedia» se desarrolló para tratar con estas nuevas prácticas y procesos que han surgido de la nueva ecología mediática.

Alfabetismo mediático

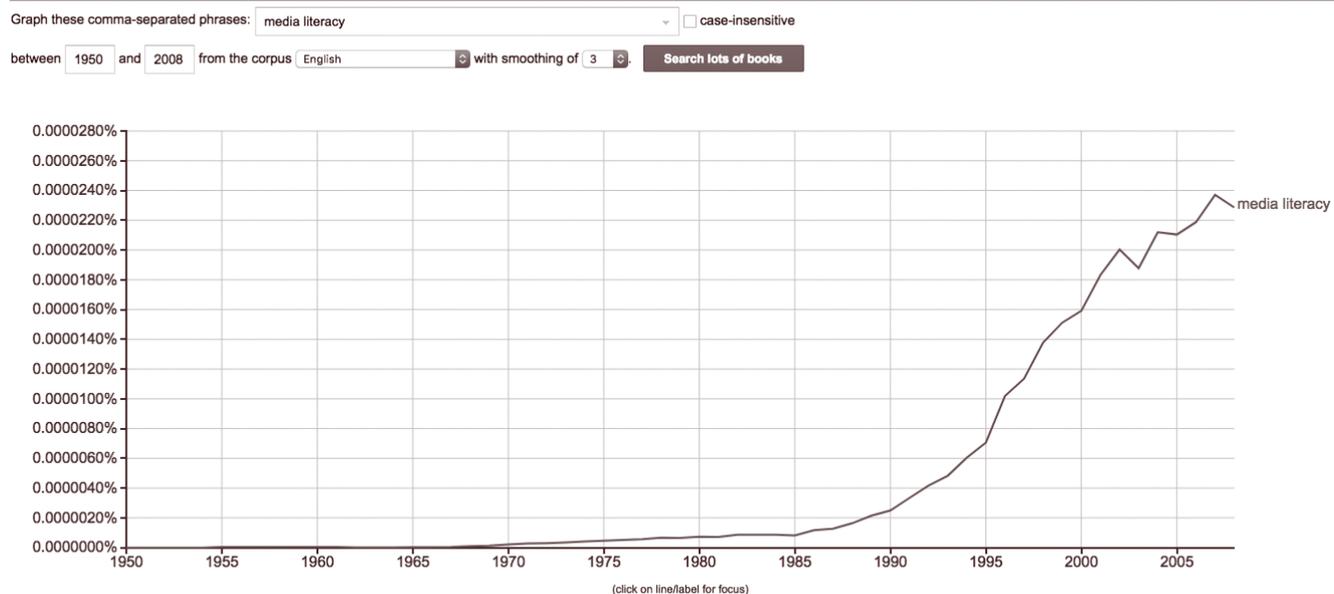
Hay docenas de definiciones de «alfabetismo mediático» (*media literacy*) (Rosenbaum *et al.*, 2008; Potter, 2005, 2010). En un artículo titulado *The State of Media Literacy* publicado en 2010, Potter incluía más de cuarenta definiciones. En el mismo texto confirmaba que una simple búsqueda en Google daba más de 765 000 resultados y había más de 18 700 artículos sobre «*media literacy*» indexados en Google Scholar (Potter, 2010). Seis años después, en 2016, el número de artículos se había más que duplicado (57 500). Otro producto de Google, el Ngram Viewer, confirma esta explosión de bibliografía en los últimos treinta años.

Como se puede ver, el alfabetismo mediático es un componente clave en el habla académica y profesional sobre la enseñanza, los medios y la adolescencia.

Aunque sea casi imposible procesar las muchas definiciones existentes sobre el «alfabetismo mediático», un grupo de académicos han intentado organizar, clasificar y sintetizarlas. Potter (2005, 2010) hizo un esfuerzo extraordinario a la hora de procesar las definiciones de «alfabetismo mediático» y llegó a una serie de temas comunes:

- los medios de comunicación masiva pueden tener el poder de imponer una amplia gama de efectos potencialmente negativos sobre el individuo;
- el objetivo del alfabetismo mediático es ayudar a la gente a protegerse contra esos efectos potencialmente negativos;
- el alfabetismo mediático es un continuo donde las personas tienen una postura personal que depende de sus estructuras de conocimiento, competencias y experiencias;
- el alfabetismo mediático es un espacio multidimensional que engloba competencias cognitivas, emocionales, estéticas y morales.

Google Books Ngram Viewer



'Media literacy' en Ngram (20.01.2018)

Como se puede ver, la concepción de Potter sobre el alfabetismo mediático está anclada con fuerza en la teoría de los efectos (negativos) de los medios. Para él, los usuarios de los medios activan un «piloto automático» que les da una falsa sensación de estar informados y con la situación bajo control. En este contexto, la alfabetización mediática es necesaria para desautomatizar la recepción que se hace de los medios y activar una interpretación crítica. El objetivo es «detectar un efecto mediático potencialmente negativo y, o bien inocular a la gente contra su supuesto efecto, o contrarrestar el existente efecto negativo» (Potter, 2010:685).

Para investigadores como Buckingham (2003) este enfoque sobre la inoculación es importante pero insuficiente en la ecología mediática contemporánea; cree que un enfoque centrado en la producción sería más bien lo necesario. Según Buckingham y Domaille (2009:23), la definición más contemporánea de alfabetismo mediático «parece estar basada en ideas como “conciencia crítica”, “participación democrática”, y hasta “disfrute de los medios”». Este enfoque, también conocido como «educación mediática», entraña una pedagogía participativa más activa y centrada en los alumnos. Sin embargo, como apuntan Buckingham y Domaille (2009:24), los países con una tradición menos asentada de educación mediática «parece que sigan fundados por una clara necesidad de “proteger” a los jóvenes de los medios».

Alfabetismo transmedia

Los cambios en la ecología de los medios han dado pie a una discusión sobre la pertinencia de las definiciones tradicionales de alfabetismo mediático y la emergencia de nuevas alfabetizaciones. ¿Aún es posible hablar de «alfabetismo mediático» en un contexto donde el modelo de emisión (de uno para muchos) está siendo desplazado por el paradigma de comunicación (de muchos a muchos) de la red? Ya en 1993 investigadores como D. Buckingham sostuvieron la «necesidad de una nueva definición de alfabetismo [...] desligada de tecnologías o prácticas particulares», y que «nos permita mirar las competencias que se desarrollan a través de todo el espectro de la cultura y la comunicación» (1993:20).

La emergencia de estas nuevas prácticas que producen, comparten y consumen medios está retando a investigadores y educadores; la alfabetización mediática ya no se puede reducir al análisis crítico del contenido de los medios o a la adquisición de las competencias dentro del sistema educativo formal. El consumidor tradicional de medios de comunicación es ahora un «prosumidor» (un concepto acuñado por Toffler en 1980) o «creador participativo» (Meyers, Erickson y Small, 2013), un sujeto activo que crea contenido nuevo y lo comparte en las redes digitales. Investigadores de los nuevos alfabetismos mediáticos han identificado una serie de competencias definidas como «competencias del prosumidor», que incluyen las habilidades necesarias para producir/crear contenido mediático, desde la capacidad para montar una cuenta de comunicación *online* a usar software para generar contenido digital y programar. Estas competencias se dan a menudo junto con las de distribución, remezcla y habilidades participativas (Lin, Li, Deng y Lee, 2013). En este contexto el «alfabetismo transmedia» puede enriquecer el concepto tradicional de alfabetismo mediático y reubicar los enfoques teóricos en las nuevas alfabetizaciones.

Según el Pew Research Center, el 92% de los adolescentes norteamericanos se conectan a internet a diario, de los cuales un 24% dicen estar conectados «casi todo el rato»; las redes sociales están en el centro de esta actividad *online*: Facebook es «la red social más popular y la usada con más frecuencia entre adolescentes; la mitad de los adolescentes usa Instagram, y casi los mismos usan Snapchat» (Lenhart, 2015). El mismo informe confirma que los adolescentes diversifican el uso que hacen de las distintas redes sociales. La mayoría de adolescentes (71%) admiten usar más de una red social de entre las siete plataformas sobre las que se les había preguntado. La situación en Europa es prácticamente igual:

En 2014, las actividades sociales realizadas por internet más comunes entre los jóvenes de la Unión Europea de los 28 incluían enviar y recibir correos electrónicos (86%), y participar en las páginas de las redes sociales - Facebook o Twitter, por ejemplo, creando un perfil de usuario, colgando mensajes o haciendo otras aportaciones - (82%), mientras que cerca de la mitad (47%) de todos los jóvenes del mismo espectro había colgado contenido creado por ellos mismos, como fotos, vídeos o textos en internet (Eurostat 2015:201).

En este contexto, el alfabetismo transmedia se podría entender como una serie de habilidades, prácticas, prioridades, sensibilidades, estrategias de aprendizaje y formas de compartir que se desarrollan y se aplican en el contexto de las nuevas culturas participativas. Si la alfabetización tradicional se centraba en los libros o, en el caso de alfabetización mediática, en la televisión, entonces el alfabetismo transmedia sitúa las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de su experiencia práctica y analítica.

Las formas tradicionales de la alfabetización trataban a la persona como analfabeta, mientras que la alfabetización mediática se centraba en el consumidor como espectador pasivo; el alfabetismo transmedia, sin

embargo, considera a la persona como prosumidor. Otro elemento importante del alfabetismo transmedia es el espacio de aprendizaje. El ambiente institucional en el que se dan las formas tradicionales de alfabetización es la escuela, pero las nuevas generaciones están desarrollando sus competencias transmedia fuera de las instituciones escolares (de YouTube a los foros *online*, las redes sociales y blogs). Estos espacios informales de aprendizaje son un componente clave en la investigación del alfabetismo transmedia.

En la alfabetización tradicional el profesor siempre juega el papel de autoridad del conocimiento, y, a su vez, el de mediador entre texto y alumno. En este contexto el profesor se encarga del proceso de lectura - como parte del proceso de aprendizaje - y se asegura de que el texto sea interpretado correctamente. En la alfabetización mediática tradicional, el papel del profesor se extiende a la inoculación de anticuerpos críticos a través de una desautomatización del proceso de recepción de los medios. En el alfabetismo transmedia el profesor es un facilitador del conocimiento, un actor que involucra a los alumnos en un proceso de aprendizaje participativo. En este contexto, el profesor es un actor flexible y descentralizado que promueve un aprendizaje de abajo hacia arriba. Este papel incluye otra serie de actividades que se podrían considerar de traducción cultural: el profesor como interfaz entre la institución educativa (el aula, la escuela), y la ecología mediática externa donde los alumnos crean y viven. Por último, la alfabetización tradicional estaba inspirada en la lingüística, mientras que la alfabetización mediática estuvo arraigada con fuerza en una teoría de los efectos mediáticos. El alfabetismo transmedia, por su parte, mira hacia los estudios culturales y la ecología mediática como marcos teóricos privilegiados.

La siguiente tabla resume los tres conceptos de «alfabetismo»: la acepción original basada en leer y escribir; la segunda acepción, basada en los efectos (negativos) de los medios de comunicación de masas; y la tercera acepción, inspirada por las mutaciones de la nueva ecología mediática y la emergencia de las prácticas transmedia.



ALFABETISMO



ALFABETISMO MEDIÁTICO



ALFABETISMO TRANSMEDIA

	ALFABETISMO	ALFABETISMO MEDIÁTICO	ALFABETISMO TRANSMEDIA
Lenguaje	Texto escrito (leer/escribir)	Multimodal	Multimodal
Soporte mediático	Libros y textos escritos	Medios impresos, audiovisuales y digitales	Redes digitales - Medios interactivos - Transmedia
Objetivos	Crear lectores críticos y escritores	Crear espectadores críticos, y a veces, productores	Crear prosumidores críticos
Interpelación	Como analfabeto	Como consumidor pasivo	Como prosumidor
Dirección	<i>Top-down</i>	1) <i>Top-down</i> 2) <i>Bottom-up</i>	1) <i>Bottom-up</i> 2) <i>Top-down</i>
Lugar de aprendizaje	Formal (escuelas)	Formal (escuelas), no formal e informal	De informal a formal
Rol del profesor	Autoridad con el conocimiento - Mediador entre el estudiante y el texto	Mediador de conocimiento - Creador de experiencias de aprendizaje con los medios	Facilitador del conocimiento - Traductor cultural
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios masivos - Estudios culturales	Ecología de los medios - Narrativas transmedia - Estudios culturales

Competencias transmedia

El alfabetismo transmedia se centra en las prácticas con los medios, siempre cambiantes, que desarrollan los jóvenes fuera de las instituciones formales de aprendizaje. Investigaciones previas en este campo (por ejemplo, Jenkins *et al.*, 2006) han identificado varias habilidades que se podrían considerar competencias básicas del alfabetismo transmedia: desde jugar (la capacidad de experimentar con el entorno como forma de resolución de un problema), hasta interpretar (capacidad para adoptar identidades alternativas con el objeto de la improvisación y el descubrimiento), la apropiación (capacidad para *samplear* y remezclar el contenido de los medios creando significado), juzgar (capacidad para evaluar la fiabilidad y credibilidad de distintas fuentes de información), la navegación transmedia (capacidad para seguir el flujo de historias e información a través de múltiples modalidades), navegar por la red (capacidad para buscar, sintetizar y difundir información), y negociar (capacidad para moverse por distintas comunidades y discernir y respetar múltiples perspectivas, y aprehender y seguir normas distintas).

Un primer acercamiento al alfabetismo transmedia tendría que centrarse en al menos tres series de prácticas:

ALFABETIZACIÓN EN LOS VIDEOJUEGOS

En su análisis de la vida digital de los jóvenes en los Estados Unidos, Ito *et al.* (2010) identificaron diferentes tipos de prácticas dentro de la ecología de los videojuegos. Uno de los resultados más importantes de su investigación es que los jóvenes se desarrollan con las redes sociales con una destreza técnica de nivel experto.

Los juegos no les han enseñado directa y explícitamente sus habilidades técnicas, pero jugar ha acostumbrado a los jóvenes a una serie de prácticas dentro de una ecología cultural que sitúa la perspicacia tecnológica en una situación de privilegio. Esto, a su vez, está ligado a menudo

a la identidad de experto técnico que le puede servir a un jugador en campos que van mucho más allá de los temas específicos de los videojuegos. Este es el tipo de descripción del aprendizaje y de la «transferencia» que sugiere el enfoque más ecológico de los videojuegos (Ito *et al.*, 2010:200).

Muchos videojuegos incluyen prácticas sociales que van desde jugar *online* en MMORPGs (multijugadores masivos de un juego de rol *online*) a contenidos generados por los jugadores como *machinima* y tutoriales en vídeo para juegos (Ito *et al.*, 2010). Los estudiosos consideran que los jugadores desarrollan y llevan a cabo unas competencias distintas a la habilidad para leer; ellos aprenden a tomar decisiones y actuar dentro de un ambiente de cambio dinámico (Wagner, 2006).

ALFABETIZACIÓN EN LA WEB Y REDES SOCIALES

Según Hartley (2009), los niños desarrollan un «compromiso experimental» con grupos de iguales y con lugares afines en el contexto de culturas creativas del tipo HTM (Hazlo Tú Mismo) y HCO (Hazlo Con Otros) «sin la necesidad de un filtro institucional o controles burocráticos» (Hartley, 2009:130).

Las nuevas generaciones están construyendo sus relaciones sociales en entornos digitales como Facebook o Snapchat, y usan la Red como una biblioteca para cualquier necesidad de conocimiento (Rainie y Wellman, 2012; boyd, 2014). Competencias como la navegación web, la acumulación de información, hacer y compartir fotos, coordinar diferentes niveles de comunicación, construir una identidad en un entorno virtual, mirar una serie *online*, o gestionar la privacidad y la identidad personal en las plataformas *online* son las mínimas competencias básicas para navegar por un entorno digital.

En esta área resulta útil mencionar las conexiones entre la enseñanza autodidacta de competencias profesionales y los jóvenes. Los expertos en tecnología de la información a menudo insisten en que

aprendieron sus competencias fuera de la instrucción y el entrenamiento formales. Muchos miembros de estas comunidades tecnológicas aprendieron a programar por su cuenta. Según Lange e Ito, muchos jóvenes mostraban estos valores al describir «que en gran parte eran autodidactas, aunque también podían mencionar la ayuda que recibían de fuentes tanto *online* como *offline*, de colegas, padres y hasta profesores» (Lange e Ito, 2010:262).

ALFABETIZACIÓN EN LAS CULTURAS PARTICIPATIVAS

Investigadores como Jenkins *et al.* (2006) y Gee (2004) han escrito que las nuevas culturas participativas representan entornos ideales de aprendizaje informal. La gente puede participar de varias maneras según sus competencias e intereses porque dependen de enseñanzas entre iguales, en las que cada participante está motivado todo el tiempo para que adquiera nuevos conocimientos o mejore sus habilidades. Por último, estas permiten a cada participante sentirse un experto mientras desafía la competencia de otros (Jenkins *et al.* 2006:9).

En el contexto del proyecto Transmedia Literacy, las competencias transmedia se entienden como una serie habilidades relacionadas con la producción, distribución y consumo de contenidos en medios digitales interactivos como las identificadas por Jenkins *et al.* (2006). Para el equipo de investigación, las competencias transmedia van de los procesos de resolución de problemas en los videojuegos a la producción y distribución de contenido en el contexto de las plataformas digitales y las redes sociales; la investigación también se centra en el contenido narrativo (*fan fiction*, *fanvids*, etc.) creado y compartido por adolescentes en las plataformas digitales. El objetivo del proyecto Transmedia Literacy consiste en expandir los existentes mapas de competencias y mejorar su clasificación.

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo en 8 países usando un enfoque de etnografía a corto plazo,

y la información se analizó con el software nVivo for Teams. Los resultados se usaron para generar un mapa actualizado y completo con más de 200 competencias transmedia, tanto generales como específicas. Este es uno de los mapas más exhaustivos relacionados con la producción, consumo y posproducción mediáticas en el contexto de la cultura joven transmedia. Después de analizar las competencias emergentes, el equipo investigador ha propuesto una taxonomía que, sin rechazarlas, integra muchas de las clasificaciones anteriores en un marco único (por ejemplo, Bloom *et al.*, 1956, Anderson y Krathwohl, 2001, Jenkins *et al.*, 2006). En este contexto, las competencias transmedia han sido organizadas en 9 dimensiones, las cuales incluyen 44 competencias generales, y, en un segundo nivel, 190 competencias específicas. La primera sección del libro presenta los resultados principales del proyecto Transmedia Literacy en relación a estas competencias transmedia.

Es importante recordar que no todos los adolescentes tienen estas competencias transmedia. Cualquier investigación sobre prácticas y competencias digitales o de internet entre jóvenes tendría que evitar la tentación de considerar automáticamente a los jóvenes como «nativos digitales»:

Muchos de los jóvenes de hoy están sin duda comprometidos con las redes sociales y participan activamente en entornos digitales, pero esto no significa que tengan un conocimiento o unas competencias inherentes para aprovechar al máximo sus experiencias *online*. La retórica del «nativo digital», lejos de sernos útil, a menudo es una distracción para entender los retos a los que se enfrenta la juventud en un mundo informatizado (boyd, 2014:337).

El equipo de Transmedia Literacy confirmó la existencia de un amplio espectro de situaciones, competencias, estrategias, y procesos de creación/difusión/consumo de contenido y usos alternativos

de los medios. Las competencias transmedia se presentan una topología diversa y desigual. Algunas de las competencias identificadas son muy marginales, solo desarrolladas por algunos adolescentes (por ejemplo, las competencias relacionadas con la ideología y los valores), mientras que otras están mucho más extendidas (el caso de las competencias de creación). Esto es importante desde la perspectiva de futuras acciones de alfabetización (trans)mediática: hay una probabilidad mucho mayor de tener adolescentes en el aula con un alto nivel de competencias de creación que adolescentes con competencias ideológicas o de valores. La alfabetización mediática tendría que incorporar esas competencias de creación y recontextualizarlas para estimular un enfoque crítico de cara a la creación, difusión y consumo de los medios.



Estrategias de aprendizaje informal

Más allá de la identificación de las competencias transmedia, el segundo elemento clave del proyecto Transmedia Literacy ha sido entender las estrategias de aprendizaje no formal. Según Jenkins, muchas competencias (jugar, interpretar, navegar, etc.) son adquiridas por los jóvenes a través de su participación en las comunidades de aprendizaje informal que rodean la cultura popular. Pese a que algunos profesores y programas extraescolares estén incorporando algunas de estas competencias en sus actividades y en sus clases, la integración de estas habilidades sociales tan importantes «sigue siendo, en el mejor de los casos, casual. La enseñanza mediática se da para algunos jóvenes a través de toda una serie de contextos, pero no es una parte central en la experiencia educativa de todos los alumnos» (Jenkins *et al.*, 2006:56-57). Como se puede ver, las nuevas generaciones están desarrollando y poniendo en práctica unas estrategias de aprendizaje informal que casi han sido ignoradas por educadores e investigadores de los medios. Estudiosos como Sefton Green (2006, 2013) han trazado las líneas de la investigación en este campo que más necesidad tienen de explorarse y expandirse.

Durante el trabajo de campo, el equipo de investigación del proyecto Transmedia Literacy ha identificado seis modalidades de estrategias de aprendizaje informal: aprendizaje a través de la práctica, resolución de problemas, imitación/simulación, juego, evaluación y enseñanza. Para ayudar a identificar y analizar estas estrategias, el equipo desarrolló una serie de áreas, categorías y oposiciones (véase el capítulo 7 de la «Sección 1»).

El equipo de Transmedia Literacy vio que, en general, aunque los centros de educación secundaria estén desarrollando diferentes tipos de estrategias para minimizar la brecha, aún hay una gran distancia entre las prácticas tecnológicas y mediáticas de los jóvenes de hoy y el sistema escolar. Investigadores como Black,

Castro y Lin (2015) confirman que hay una brecha entre las maneras intuitivas en que nuestros jóvenes usan los medios fuera del colegio en su vida diaria y la manera «estructurada, controlada y a menudo artificial con que se usan en los colegios»: esta brecha se ha llamado «disonancia digital». ¿Cómo se puede minimizar esta brecha? Clark *et al.* (2009:4) concluyeron que los «educadores tienen que tener en cuenta el tipo de competencias y conocimientos que los jóvenes estudiantes traen al entorno».

Según ellos

Las instituciones escolares parecen ser un poco lentas a la hora de ver el potencial de las interacciones comunicativas y participativas, así como de las potencialidades flexibles y abiertas de aprender «más allá de las puertas del aula». (2009:68)

Por último, Clark *et al.* preguntaron

Si los jóvenes están adquiriendo competencias nuevas y valiosas con y a través de sus interacciones con tecnologías, ¿cómo se pueden introducir con utilidad en entornos más específicos como el de la educación formal? (2009:57)

La respuesta a esta pregunta se encuentra en la última fase del proyecto Transmedia Literacy.

Alfabetismo transmedia: de la investigación a la acción

En estas últimas páginas hemos trazado un concepto de alfabetismo transmedia como programa de investigación (más información sobre este enfoque puede leerse en el capítulo 1 de la «Sección 3»). Después de responder a las preguntas «¿Qué están haciendo los jóvenes con los nuevos medios digitales interactivos? ¿Qué tipo de prácticas usan? ¿Qué tipo de contenido están creando y compartiendo? y ¿Cómo han aprendido a hacerlo?», podríamos preguntar: ¿Y ahora qué? La fase final del proyecto Transmedia Literacy estaba orientada a la siguiente pregunta: ¿Cómo se pueden «explotar» estas competencias transmedia en el aula? El capítulo 3.2 y en la segunda parte del libro se ofrece una respuesta operativa a esa pregunta.

Como decíamos más arriba, la segunda parte de este libro incluye una serie de actividades didácticas para profesores de instituto. Estas actividades se crearon en base al mapa de las competencias transmedia que emergieron durante la investigación. Este es un paso necesario: la investigación no debería parar con la publicación de un trabajo o la organización de una conferencia. El conocimiento generado por el equipo de investigación tiene que ser devuelto a la sociedad. Estas fichas didácticas han sido tomadas del Kit del Profesor disponible en la web del proyecto Transmedia Literacy, que incluye más actividades, vídeos e información sobre el proyecto de investigación y sus resultados científicos.

Referencias bibliográficas

- Anderson, L. W. y D. R. Krathwohl (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, NY: Longman.
- Black, J., J. Castro y C. Lin (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*, New York: Palgrave.
- Bloom, B., M. Englehart, E. Furst, W. Hill y D. Krathwohl (1956). «Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals», en *Handbook I: Cognitive domain*, New York-Toronto: Longmans, Green.
- boyd, d. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. Londres-New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, D. (1993). «Towards New Literacies, Information Technology», en *The English and Media Magazine*, verano 1993:20-25.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. (2006). «Defining Digital Literacy. What Do Young People Need to Know about Digital Media?», en *Digital Komptanse*, 4(1):263-276.
- Buckingham, D. y F. Domaille (2009). «Making Media Education Happen: A global view», en Chi-Kim Cheung (ed.). *Media Education in Asia*, Londres-New York: Springer.
- Clark, W., K. Logan, R. Luckin, A. Mee y M. Oliver (2009). «Beyond Web 2.0: Mapping the Technology Landscapes of Young Learners», en *Journal of Computer Assisted Learning*, 25:56-69.
- Eurostat (2015). *Being young in Europe today*, Luxemburgo: European Union. Accedido el 3 de mayo de 2017. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6776245/KS-05-14-031-EN-N.pdf/18bee6f0-c181-457d-ba82-d77b314456b9>
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York, NY: Routledge.
- Hartley, J. (2009). «Uses of YouTube. Digital Literacy and the Growth of Knowledge», en Jean Burgess y Joshua Green (eds.). *YouTube. Online Video and Participatory Culture*, Cambridge, RU: Polity.
- Ito, M. et al. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jenkins, H., K. Clinton, R. Purushotma, A. Robison y M. Weigel (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago, IL: MacArthur Foundation.
- Jenkins, H., I. Mizuko y d. boyd (2016). *Participatory Culture in a Networked Era*, Cambridge, RU: Polity.
- Lange, P. y M. Ito (2010). «Creative Production» en Mizuko Ito et al. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lenhart, A. (2015). *Teen, Social Media and Technology Overview 2015*. Washington, DC: Pew Research Center. Consultado el 20 de diciembre de 2017. URL: http://www.pewinternet.org/files/2015/04/PI_TeensandTech_Update2015_0409151.pdf
- Lin, T-B., J-L. Li, F. Deng y L. Lee (2013). «Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework», en *Educational Technology & Society*, 16(4).
- Livingstone, S. (2004). Media Literacy and the Challenge of New Information and Communication Technologies. *The Communication Review*, 7:1, 3-14.
- Meyers, E., I. Erickson y R. Small (2013). «Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction», en *Learning, Media and Technology*, 38(4).
- Potter, W. J. (2005). *Media Literacy*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Potter, W. J. (2010). «The State of Media Literacy», en *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54:4.
- Rainie, L. y B. Wellman (2012). *Networked: The New Social Operating System*, Cambridge, MA: The MIT Press.
- Rosenbaum, J., J. Beentjes y R. Konig (2008). «Mapping Media Literacy: Key Concepts and Future Directions», en *Communication Yearbook*, 32.
- Sefton-Green, J. (2006). *Report 7. Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Londres: Future Media Lab.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*, New York: Bantam.
- Wagner, M. (2006). «Computer Games and the Three Dimensions of Reading Literacy», en *ACM Sandbox Symposium 2006* (29-30 de julio), Boston, MA.

1.

COMPETENCIAS TRANSMEDIA Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE INFORMAL

El equipo de investigación del proyecto Transmedia Literacy creó una taxonomía completa y actualizada de competencias transmedia. Este mapa de competencias es uno de los más exhaustivos relacionados con la producción, consumo y posproducción mediática en el contexto de la cultura joven transmedia. Las competencias transmedia identificadas durante la investigación se organizaron en 9 categorías (producción, prevención de riesgos, performance, gestión individual, social y de contenido, narrativas y estéticas, relacionadas con los medios y las tecnología, y con la ideología y la ética), cada una de las cuales incluye 44 competencias principales y, en un segundo nivel, 190 competencias específicas.

1.1 Competencias de producción

Sara Pereira

UNIVERSIDADE DO MINHO
Portugal

Pedro Moura

UNIVERSIDADE DO MINHO
Portugal

El trabajo sobre las competencias transmedia que se estudia aquí está arraigado en el marco de la alfabetización mediática. Esta área de estudio e intervención ha generado mucho reconocimiento en estos últimos años por la necesidad de prestar atención a los mensajes mediáticos, agentes, industrias y audiencias con tal de empoderar a los ciudadanos para que vivan y participen activa y éticamente en un mundo saturado por los medios.

Alfabetización mediática

Según la Comisión Europea, la *alfabetización mediática* es «la habilidad de acceder a los medios, entender y evaluar críticamente los distintos aspectos de los medios y de sus contenidos, y de crear comunicaciones en una gama de contextos», siendo «una cuestión de

inclusión y ciudadanía en la sociedad informativa de hoy», y «uno de los requisitos indispensables para una ciudadanía rica y activa que evite y reduzca los riesgos de exclusión de una vida comunitaria» (Recomendación 2009/625/EC). Esta definición destaca tres dimensiones: (1) el acceso; (2) el entendimiento crítico y el análisis; y (3) la creación y la producción. Cada uno de estos aspectos es de importancia capital para cualquier trabajo que quiera promocionar las habilidades en la alfabetización mediática.

Aunque el acceso es esencial para las otras dimensiones, no se puede considerar, de todos modos, la única condición para que los ciudadanos se alfabeticen con los medios. Aunque se garantice el acceso a los medios, esto es, si se crean las condiciones que garanticen la democratización del acceso, la inclusión digital de los ciudadanos no se soluciona solo con el acceso. Es

importante ir más allá y promover oportunidades para desarrollar las competencias para leer críticamente, analizar, entender, evaluar, crear, producir y participar en los medios. Este enfoque se basa en la perspectiva del pensamiento y entendimiento crítico remarcado por la tradición crítica de la educación y alfabetización mediática, según la cual una persona alfabetizada con los medios es capaz de usar los medios, crear sus propios contenidos y participar en la esfera de la comunicación. La conciencia crítica es, de lejos, la dimensión tradicional más relevante de la alfabetización mediática, aun considerando la importancia que se le da a la creación/producción debido a la extendida accesibilidad de los medios digitales. Hoy, nuestra sociedad vive en un paradigma de cultura participativa (Jenkins *et al.*, 2006). ¿Pero acaso están los ciudadanos asimilando los medios como herramientas fundamentales para participar y están contribuyendo a enriquecer el debate en la esfera pública? Los niveles de participación y producción de los medios (conceptos que no debatiremos aquí) son muy distintos, y su impacto y significado también son distintos, dependiendo de si están poniendo un «like», publicando o compartiendo una foto en una red social o comentando un tema en concreto en un reportaje periodístico, por ejemplo. Livingstone, Bober y Helsper (2005:289) defienden que «la cuestión de qué actividades *online* merecen la etiqueta de “participación” sigue sin resolverse». Así que, ¿qué competencias debería tener un prosumidor? Como han dicho García-Ruiz, Ramírez y Rodríguez (2014:16): «un prosumidor tendrá una serie de competencias que le permitirán llevar a cabo una serie de acciones, como consumidor de los medios y los recursos audiovisuales, como productor y creador de mensajes y contenido crítico, responsable y creativo». Hablando en términos generales, una persona con una elevada alfabetización mediática tendría que ser capaz de «razonar, inferir, prever, valorar las probabilidades de distintos eventos, llegar a un diagnóstico basándose en una serie de indicadores, etc.» (Perrenoud, 1995:21), cuando está en contacto con los medios

Habilidades y competencias

Con la proliferación de los medios digitales, los jóvenes tienen a su disposición una gama más amplia de herramientas que les podrían conducir a prácticas de producción y participación de mayor frecuencia. Sin embargo, algunos estudios (Bird, 2011; Pereira, Punto y Moura, 2015; Ofcom, 2017) han demostrado que las nuevas generaciones, siendo grandes consumidores de medios, están más limitados a la hora de producir, contradiciendo algunos discursos públicos que ponen en circulación la idea de una sociedad en la que todos los jóvenes crean contenido a diario y son un prodigio. Es verdad que hoy hay más medios y mejores condiciones para la producción, pero estas competencias no son innatas, se tienen que desarrollar a través de trabajos que motiven y empoderen a los jóvenes.

Las competencias de la alfabetización mediática se tienen que abordar de una manera holística, aunque también se pueden centrar en una dimensión más particular. La competencia se define aquí como «la habilidad para lidiar con un tipo de problema» (Perrenoud, 1995:21), movilizándolo distintos recursos, que van del conocimiento a la intuición y las asunciones, así como a representaciones de la realidad y los procesos de percepción, pensamiento y acción. Así pues, la competencia es mucho más que un saber hacer y más que la actuación en sí, es «una estrategia de resolución de problemas basada en el razonamiento, las inferencias, las previsiones, la valoración de las probabilidades de distintos eventos llegando a un diagnóstico en base a una serie de indicadores, etc.» (Perrenoud, 1995:21). Y por habilidad se entiende un elemento de la competencia. Las escuelas y los profesores pueden jugar el papel de desarrolladores de estas competencias y habilidades.

Competencias de producción

La tabla de más abajo presenta una serie de competencias de producción identificadas por los investigadores del proyecto Transmedia Literacy basándose en las habilidades mencionadas por los adolescentes en el trabajo empírico desarrollado en los países participantes. Se derivan, en su mayor parte, de las prácticas y explicaciones declaradas por ellos sobre el uso de los medios (realizados o no) y por eso mismo son un buen punto de partida para inspirar, animar y promover actividades que tengan en cuenta unas competencias de producción que vayan más allá del saber hacer técnico. Estas competencias no se tendrían que plantear ni desarrollar de una manera descontextualizada, sin tener en cuenta lo que presuponen en cuanto al dominio de habilidades analíticas, que se pueden adquirir con trabajo previo y/o durante las actividades de producción. Así como el acceso a los medios no garantiza que el individuo sepa usar los medios, el acceso a la producción tampoco garantiza que los alumnos sepan entender y analizar los

medios y los mensajes que difunden. Tampoco supone que sepan poner en juego sus capacidades críticas; los adolescentes solo pueden revelar un saber hacer técnico. Como han escrito García-Ruíz y sus compañeros, «el uso de máquinas u otros aparatos tecnológicos no garantiza su uso correcto, al menos no el que se exige para ser muy bueno con los medios» (García-Ruíz et al., 2014:21).

Irene

13 AÑOS - CHICA
España

Entrevistador: ¿Y hacer un vídeo con fotos?

¿Cómo se hace eso?

Irene: Bueno, tienes muchas fotos, con una persona, por ejemplo, y la quieres felicitar. Luego pones todas esas fotos juntas con la música que quieras y también puedes añadir texto.

Entrevistador: ¿Y se lo envías a esa persona?

Irene: No, lo cuelgo en Instagram.



Las competencias que se presentan se usan en entornos de aprendizaje informal, pero se pueden explotar y promover en contextos de aprendizaje formal. Nuestro objetivo es concienciar a la gente de la necesidad de incorporar estas competencias en los currículos escolares y contribuir a reducir la brecha entre las actividades y experiencias que se dan dentro del colegio y las que se dan fuera. Por ello, la intención de los ejemplos siguientes es inspirar y ayudar a profesores en este recorrido de lo informal a lo formal, animándoles a crear actividades que encajen con los principios y objetivos de la alfabetización mediática. Esta parrilla tiene una ventaja doble: por un lado, está basada en las competencias comentadas por los propios adolescentes o que se observaron en el transcurso del trabajo de campo con ellos, como ya se ha dicho; y por otro, es una propuesta internacional, dado que es el resultado del cruce de resultados de los países participantes, esto es, de contextos sociales y culturales diferentes. Las competencias identificadas se pueden extender y completar, y las categorías no son exhaustivas. Es importante tener en cuenta la dimensión productiva e incorporarla a las prácticas educativas. El trabajo se podría proponer a estudiantes que trabajen individualmente o en grupos, como parte de los proyectos de clase u otras actividades que vayan más allá del aula. Es más, siempre es posible vincular la actividad de producción con los temas de las distintas asignaturas. Las competencias de producción, como hemos mencionado antes, tienen que ir de la mano de las competencias de análisis crítico, y es fundamental que los alumnos sean capaces de evaluar y hablar críticamente de sus propios productos y del proceso de creación. Jenkins *et al.* (2006) creen que el aprendizaje formal es más estático y el aprendizaje informal es más innovador y experimental. La propuesta es llevar esta innovación a la enseñanza formal, promoviendo una ciudadanía más empoderada.

Michael

14 AÑOS - CHICO

Colombia

Entrevistador: ¿Qué es lo más importante para conseguir un buen meme?

Michael: Bueno, tendría que ser gracioso y comprensible porque a veces hay memes que no entiendes, o que yo al menos no entiendo.

Entrevistador: ¿El meme se planea o se crea al momento?

Michael: Al momento, veo la imagen y se me ocurre el meme. Una vez intenté inventarme uno porque no estaba haciendo amigos, estaba en casa, quise inventarme uno pero no pude, eso fue en aquel tiempo, en el colegio.

Entrevistador: ¿Cómo tendrían que ser?

Michael: Bueno, a ver, las viñetas, bueno, también. Las viñetas tienen que estar bien, no ser borrosas sino claras para verle la cara al man [en inglés].

Consideraciones finales

El currículo escolar ofrece varias oportunidades para promover la creatividad y la participación activa de los alumnos. Sin embargo, en algunos campos tiende a proponer competencias que están antes conectadas a zonas más técnicas y tecnológicas. Estas también son importantes, pero tienen que estar complementadas y reforzadas por el desarrollo de las competencias culturales y comunicativas que estimulen los intereses cívicos de los adolescentes y aseguren que sus prácticas como prosumidores y como participantes den forma a estándares éticos. Cuando se reta a los jóvenes a llevar a cabo actividades de producción de medios y adoptan el papel de creadores, tienen la oportunidad

de reflexionar activamente sobre sus experiencias como consumidores y aprenden a reconocer que los medios moldean nuestras percepciones del mundo, tal como hacen sus propias creaciones. También enfrentarse a normativas éticas cuando tienen que «lidiar con un entorno social complejo y diverso en internet» (Jenkins *et al.*, 2006:15). La enseñanza y los colegios se enfrentan a un reto enorme al preparar a los alumnos para una era digital muy absorbente, ante lo que Jenkins dice: «todos los que tengan un papel para preparar a los alumnos para salir al mundo real tienen aportaciones valiosas para ayudar a los alumnos a conseguir las competencias necesarias para convertirse en participantes completos de la sociedad» (Jenkins *et al.*, 2006: XIV-XV).

Referencias bibliográficas

- Bird, S. E. (2011). «Are We All Prosumers Now? Convergence and Media Audience Practices», en *Cultural Studies*, 25(4-5).
- García-Ruiz, R., A. Ramírez y M. M. Rodríguez (2014). «Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship», en *Comunicar*, XXII (43).
- Gee, J. P. (2010). *Bons videojogos + boa aprendizagem*, Mangualde: Edições Pedagogo.
- Jenkins, H., R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel y A. Robison (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Chicago: The John D. and Catherine McArthur Foundation.
- Livingstone, S., M. Bober y E. Helsper (2005). «Active Participation or Just More Information?», en *Information, Communication & Society*, 8(3).
- Ofcom (2017). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Consultado en https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0020/108182/children-parents-media-use-attitudes-2017.pdf
- Pereira, S., M. Pinto y P. Moura (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12º ano*, Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Consultable en http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/169
- Perrenoud, P. (1995). «Des savoirs aux compétences - De quoi parle-t-on en parlant de compétences?», en *Pédagogie Collégiale*, 9(1).

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Crear y modificar producciones escritas	Concebir	Inspirarse en las creaciones de otros para crear nuevo contenido por escrito. Ej., [Ad] Estaba mirando por internet para encontrar más ideas para cuentos.
	Planificar	Planificar y organizar la estructura, el argumento, etc. de un texto. Ej., [Taller] Un grupo de trabajo hizo una lista de los personajes que iban a usar, los papeles que interpretaría cada personaje, y el escenario y la época en la que transcurriría la historia.
	Escribir	Escribir novelas, poemas, cuentos, trabajos para el colegio, entradas de blog, agregar textos a otros formatos, canciones, etc. Ej., [Ent] ¿Sobre qué escribes? [Ad] Bueno, depende de lo inspirada que esté ese día, porque soy una persona nocturna y me sale justo antes de ir a dormir. Entonces cojo papel y boli y escribo una historia.
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Ad] Acabo de repasar lo que estaba escribiendo ella.
	Modificar	Apropiarse de un texto ajeno y hacerle cambios. Ej., [Taller] Algunos miembros cambiaron la historia planeada inicialmente por otro miembro.
Usar software y aplicaciones para la escritura	Usar procesadores Word	Saber usar Word (Office) y Open Office. Ej., [Ent] ¿Qué softwares usas? [Ad] Word o Paint, dependiendo de lo que quiera hacer. Y ya está. Antes usaba Prezi.
	Usar blogs y presentaciones y otras plataformas de escritura y aplicaciones	Saber utilizar las aplicaciones y plataformas de escritura. Ej., [Ent] ¿Las usas para mejorar las asignaturas del curso? [Ad] Sí, por ejemplo, cuando me ponen deberes y me dicen «Lo puedes hacer con»... Como, no sé, en PowerPoint... es como, no sé, Prezi es mejor, me gusta más el Prezi porque es más...
Crear y modificar producciones de audio	Concebir	Hallar inspiración en las creaciones de otros para crear contenidos nuevos de audio. Ej., [Taller] Cuando trabajan juntos, escriben letras que hacen referencia a las típicas frases que dicen los profesores en las clases («Deberes, deberes...»).
	Planear	Planear una historia usando el guion de una grabación. Ej., [Taller] El grupo le pide a un compañero que haga una prueba de voz con el móvil, y entonces cada uno hace su propia prueba. Ainhoa se ofrece a buscar una canción que haga que su voz suene «más bonita». Todo el mundo se escucha cantar. Al final, deciden hacer una parodia tipo karaoke del hit «What does the fox say?»
	Grabar	Usar una grabadora. Ej., [Ent] En el taller usasteis Audacity para grabar un culebrón para la radio. [Ad] Sí... Es para la voz, para grabar cosas, para cortar la música... A veces hacemos audios en clase...
	Editar	Editar una grabación usando software para edición de sonido. Ej., [Ent] En el taller usasteis Audacity para grabar un culebrón para la radio. [Ad] Sí... Es para la voz, para grabar cosas, para cortar la música,... A veces hacemos audios en clase...
	Crear un programa de radio	Encontrar las fuentes, escribir, grabar y editar un programa de radio o podcast. [Ad] Teníamos una asignatura llamada Radio y tenías que hacer entrevistas improvisadas...

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Crear y modificar producciones de audio	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Ad] <i>El grupo revisa sus grabaciones para ver si tenían que empezar de nuevo.</i>
	Modificar	Apropiarse del audio de otro y añadir cambios. Ej., [Ad] <i>Una de las chicas usó un software para el audio para crear una cinta de mezclas que compartió en las redes sociales.</i>
Usar grabaciones de audio y herramientas de edición	Usar software y aplicaciones	Saber usar las herramientas de audio. Ej., [Ent] <i>En el taller usasteis Audacity para grabar un culebrón para la radio.</i> [Ad] <i>Sí... Es para la voz, para grabar cosas, para cortar la música,... A veces hacemos audios en clase...</i>
	Usar aparatos digitales	Saber usar el móvil para grabar audios. Ej., [Ad] <i>No tienen aplicaciones para editar la voz, o sea que una de las chicas se baja la canción «What does the fox say?» al móvil, y luego graban las voces usando otro móvil. El resultado no es convincente así que piden permiso para usar el ordenador de unos de los coordinadores, cuyo sonido funciona, y ponen música en YouTube y se graban mientras cantan.</i>
Crear y modificar dibujos y diseños	Concebir	Hallar inspiración en las creaciones de los demás para crear dibujos y diseños personales. Ej., [Ad] <i>Intentan dibujar un puercoespín y buscan algo de inspiración en un cuento de hadas online.</i>
	Planear	Crear una tira de cómic. Ej., [Ad] <i>El grupo decide qué imágenes irán en cada viñeta del cómic que están dibujando.</i>
	Diseñar un logo	Hacer un logo. Ej., [Ad] <i>Hicimos una especie de logo, lo pusimos al principio del vídeo con música, y entonces empezaba el vídeo.</i>
	Diseñar un arte gráfico para vídeos	Hacer un logo para un canal de YouTube usando software para diseñar con el Photoshop o construir objetos virtuales. Ej., [Ent] <i>Este software... ¿Para qué servía?</i> [Ad] <i>Sí, para diseñar... Intros y cosas así.</i>
	Dibujar y pintar	Hacer dibujos y pinturas. Ej., [Ent] <i>¿Dibujas?</i> [Ad] <i>Sí. Voy a clases de manga, ahora. Me acabo de apuntar. Aunque, bueno... Aún es muy introductorio.</i>
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Ent] <i>¿Dibujas?</i> [Ad] <i>Sí. Voy a clases de manga, ahora. Me acabo de apuntar. Aunque, bueno... Aún es muy introductorio.</i> [Ent] <i>¿Y cómo los dibujas?</i> [Ad] <i>Bueno, los copio. Por ejemplo, el otro día hice este... Es una cara, eso es lo más básico que tengo...</i>
	Modificar	Apropiarse de los dibujos o los diseños de otros y hacerles unos cambios. Ej., [Ad] <i>A veces, cuando te aburres.... Vas, no sé, al Paint, y le quitas los ojos... Estás aburrido y le dibujas encima.</i>

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Usar herramientas para dibujar y diseñar	Usar herramientas digitales	Saber usar herramientas digitales. Ej., [Ad] <i>Usé Photoshop para... Por ejemplo, para la textura de un cubo, o lo que fuera, así que solo estaba ahí retocándolo con Photoshop.</i>
	Usar herramientas analógicas	Saber usar las técnicas tradicionales de dibujo y pintura y herramientas como las acuarelas, carboncillo, pinceles, etc. Ej., [Ad] <i>Yo antes dibujaba de verdad. Mira, tengo un tatuaje, no paro de dibujarme cosas en los brazos.</i> [Ent] <i>¿Lo has hecho tú misma?</i> [Ad] <i>Sí, estaba aburrida.</i>
Crear y modificar producciones fotográficas	Concebir	Hallar inspiración en las creaciones de los demás para hacer fotos. Ej., [Ad] <i>Mira, sigo blogs, Tumblr y cosas así. Son de chicas que dan montones de ideas sobre cómo hacer fotos. Y bueno, a veces lo intentas y dices «Oh, esa foto está bien», y otras dices «Vaya mierda».</i>
	Planear	Buscar un paisaje original para hacer una foto. Ej., [Ent] <i>¿Piensas un poco la atmósfera de la foto antes de sacarla?</i> [Ad] <i>Sí, por ejemplo, porque tengo una habitación blanca en mi habitación, normalmente saco fotos ahí porque muchos fotógrafos escogen paredes blancas</i>
	Hacer fotos	Hacer un selfie, encuadrar un paisaje, llevar a cabo una sesión fotográfica, etc. Ej., [Ent] <i>¿Te gusta sacarte selfies?</i> [Ad] <i>Sí... [Riendo]</i> [Ent] <i>¿Por qué te gustan los selfies?</i> [Ad] <i>Porque salgo mejor en los selfies.</i>
	Editar	Poner filtros, retocar fotos, etc. Ej., [Ent] <i>¿Y cuándo compartes fotos, les pones un filtro?</i> [Ad] <i>Sí, las subo... Les pongo un filtro o algo así, como un marco, lo que sea, como en blanco y negro.</i>
	Hacer collages	Hacer un collage de fotos. Ej., [Ent] <i>¿Y estos collages, los haces con esta aplicación o con Instagram?</i> [Ad] <i>No, con Instagram, con una nueva que se llama, deja que lo mire [busca el móvil]. Layout.</i>
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Ad] <i>Bueno, siempre le enseño las fotos a mi madre para que me diga si le gustan o no... también acudo a mi hermano y si él dice que es una mierda y mi hermana dice lo contrario..., entonces me paso mucho rato pensando en la foto y todo eso.</i>
	Modificar	Apropiarse de las fotos de otros y hacerles cambios. Ej., [Ad] <i>Los chicos del grupo dibujan unos personajes con el Paint mientras que las chicas buscan imágenes en Google para ponerlas. La idea es hacer una tira cómica con un puercoespín como personaje principal.</i>

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Usar herramientas fotográficas y de edición	Usar cámaras	Usar cámaras (tanto analógicas como digitales) como las Polaroid (cámara instantánea), Leica, Reflex, etc. Ej., [Ad] <i>Usó la cámara, una Canon, o la del móvil si no tengo nada más a mano.</i>
	Usar software y aplicaciones	Usar software para fotos y aplicaciones como Afterlight, Picsart, Retrica, VSCOCam, Yin, Instagram, Snapchat, Photoshop, Picsart, Phphoto, Layout, Facebook, aplicaciones propias de los móviles, etc. Ej., [Ent] <i>¿Y la tablet que usas para editar las fotos? ¿Qué aplicaciones te has instalado?</i> [Ad] <i>Cantidad. Afterlight, VSCOCam, Picsart... Tengo muchas, la verdad.</i>
Crear y modificar producciones audiovisuales	Concebir	Hallar inspiración en las creaciones de los demás para crear vídeos propios. [Taller] <i>El grupo empieza esta parte del taller viendo parodias de Harry Potter en el móvil. Han decidido hacer una parodia.</i>
	Planear	Planear la organización de un vídeo: estructura, guion, planos, etc. (Ya sea filmar o editar). Ej., [Ent] <i>¿Escribisteis un guion primero?</i> [Ad] <i>Más o menos, porque primero esbozamos un guion con las ideas que queríamos, pero no era tan planeado como en los otros grupos.</i>
	Filmar	Filmar imágenes, imágenes reales, no de animación, juegos, machinima, etc. Ej., [Ent] <i>¿Está todo listo para grabar?</i> [Ad] <i>Sí, nos hemos bajado algunas aplicaciones.</i> [Ent] <i>¿Qué os habéis bajado?</i> [Ad] <i>Action, que es una grabadora que capta cómo jugamos, y editores de vídeos.</i>
	Dirigir	Decidir la composición del plano, decidir cuándo vale una toma o cuándo se tendría que repetir. Ej., [Taller] <i>Este grupo decide hacer un tráiler de una película de terror, y la graba con un iPhone. Alba adopta el papel de directora mientras María y Cristina actúan delante de la cámara. Durante el proceso, María menciona que ha hecho clases de teatro y le pide al coordinador que salga de la clase para grabar unas escenas. Alba busca el mejor plano para la iluminación, y edita el tráiler mientras graba con iMovie, la aplicación de iPhone para grabar vídeos.</i>
	Editar	Editar metraje usando un software para editar como, por ejemplo, Final Cut Pro X. [Ad] <i>Bueno, hicimos un vídeo y lo editamos con una aplicación que teníamos, y lo estábamos troceando.</i> [Ent] <i>¿Qué usasteis para editarlo?</i> [Ad] <i>VivaVideo</i>
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Taller] <i>Cuando el grupo acaba de editar, repasa el vídeo y decide qué cambiar.</i>
	Modificar	Apropiarse de los vídeos de otros y hacerles cambios. Ej., [Ent] <i>¿Has hecho esto antes?</i> [Ad] <i>Sí, cogimos Gangnam Style, cambiamos la letra e hicimos una especie de videoclip.</i>

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Usar herramientas para filmar y editar	Usar software y aplicaciones	Saber usar distintos tipos de software y aplicaciones como Action, Cinema 4D, Sony Vegas, Snapchat, Photo, MovieMaker, Flipagram, iMovie, Instasize, VideoScribe, VivaVideo, Camtasia, Fraps, Dubsmash, Musical.ly, TextAloud, Capto, etc. Ej., [Ent] ¿Grabasteis las imágenes? [Ad] Sí. Las grabamos.... Y las cortamos y pegamos. [Ent] ¿Qué aplicación usasteis? [Ad] VivaVideo.
	Usar aparatos digitales	Saber usar aparatos digitales como móviles, micrófono, captadores, etc. Ej., [Ent] ¿Qué haces cuando quieres hacer un video para jugar? [Ad] Uso una aplicación para ordenadores. [Ent] ¿Cuál? [Ad] Action, por ejemplo.
Codificar software y construir hardware	Crear una página web	Crear una página web tanto a través de un modelo (plataformas para blogs: Wix, Tumblr) o al escribir el código fuente. Ej., [Ent] ¿Qué programa? [Ad] Se llama Wix. Es gratis... Incluye modelos y todo lo que quieras. Me encanta. El profesor recomendó otro, pero no recuerdo el nombre
	Montar un servidor local	Montar un servidor. Ej., [Ent] ¿Dónde lo tienes? ¿En tu habitación? [Ad] No, por ejemplo... No, bueno, no tengo Switch pero sí que tengo un servidor que te permite, por ejemplo, conectarte desde aquí, abrir un archivo, guardar un documento, ir a tu portátil, y puedes acceder a ese documento ahí mismo. [Ent] Así que, si montas uno, ¿tienes un cuarto ordenador para jugar? [Ad] Sí, pero ese ordenador será para jugar, pero si intento jugar a algo en este ordenador, se rompe, literalmente.
	Construir un ordenador	Comprar las piezas del ordenador por partes y juntarlas. Ej., [Ad] Lo que más me gustaría hacer ahora mismo es... Mi producto, comprar las partes, los periféricos... [Ent] ¿Dónde los compras? [Ad] En PC Componentes [una página web española muy conocida] Un ordenador para jugar. Y ahí compras la placa madre, el compresor, el divisor, la pasta térmica y el resto de cosas.
Modificar software y hardware	Cambiar una zona de DVD	Cambiar los ajustes de un DVD y ver películas de otras zonas o jugar a videojuegos. Ej., [Ent] ¿Se puede piratear un lector de DVD según las zonas y los videojuegos también? [Ad] Sip. También hay una manera con los videojuegos.
	Formatear un ordenador	Resetear un ordenador a su estado original. Ej., [Ad] Bueno, formatear puede ser complicado... Por ejemplo, estos días tengo un programa para Windows del que tengo todas las llaves. Sin licencias, puedo programar Windows a su estado original, algo que te puede costar 70 pavos, pero yo lo hago gratis.
	Manipular descodificadores de TV	Desbloquear los ajustes de la TV para ver contenido de pago gratis. Ej., [Ent] ¿Por ejemplo? [Ad] Por ejemplo, tienes un descodificador de canales. Puedo introducir códigos para ver Canal+ y otros canales deportivos gratis.

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Modificar software y hardware	Manipular redes WiFi	Desbloquear una contraseña WiFi y hacer que el dueño no pueda acceder a su propia red. Ej., [Ad] <i>WiFi es tan fácil en realidad.</i> [Ent] <i>Decías que puedes entrar en una red sin contraseña</i> [Ad] <i>Sí, porque hay una dirección IP internacional, porque todos los routers tienen una dirección. Si sabes la dirección del router puedes hacer lo que quieras. Puedes cambiar datos, la velocidad, hasta puedes saber el número de teléfono al que está asociada esa IP, a cuánta gente estás llamando, puedes controlar routers a tu aire... Puedes hacer lo que quieras. Pero, por ejemplo, los ordenadores en el colegio tienen un servidor muy bien protegido.</i>
	Usar un acceso en remoto	Usar AnyDesk para acceder a un ordenador desde otro. Ej., [Ad] <i>También hay un software para... Bueno, sé cómo usarlo y puedes controlar el ordenador de casa con tu teléfono.</i>
Usar código y herramientas TIC	Realizar órdenes	Conocer atajos útiles para llevar a cabo procesos del sistema. Ej., [Ad] <i>Gracias a esta función puedes... Por ejemplo, si tienes una sesión cerrada... Antes de trabajar con tu ordenador tienes que abrir tu sesión. Digamos que un día olvidas tu contraseña, cosa que pasa mucho. Pues gracias a esta función y al sistema operativo... Puedes reestablecer la contraseña del sistema operativo. Es como volver a instalar el sistema operativo, ponerlo en modo reparación, y entonces te pones a escribir protocolos.</i>
	Usar lenguajes de programación	Saber usar lenguajes de programación como Java, Ruby, etc. Ej., [Ad] <i>Pero ahora me gustaría saber más del lenguaje ascendente, Javascript.</i>
	Concebir	Hallar inspiración en las creaciones de otros y pensar sugerencias para el futuro y para videojuegos más interesantes. Ej., [Taller] <i>Los miembros del grupo siempre van a YouTube a encontrar ideas para mejorar sus habilidades con el Minecraft.</i>
Crear y modificar videojuegos	Planear	Pensar la idea y las reglas del videojuego y tomar decisiones estratégicas para crear contenido. Ej., [Taller] <i>El grupo habla de las características que incluirían en su videojuego ideal.</i>
	Codificar	Redactar el código fuente de un videojuego. Ej., [Ent] <i>¿Y nunca te gustaron los videojuegos?</i> [Ad] <i>Videojuegos... Estoy en proceso de aprendizaje.</i> [Ent] <i>¿Hay algún software para programarlos, algo sencillo?</i> [Ad] <i>Sí, Scratch.</i>
	Diseñar gráficos y personajes	Dibujar y construir paisajes y personajes. Ej., [Ent] <i>¿Y nunca te gustaron los videojuegos?</i> [Ad] <i>Videojuegos... Estoy en proceso de aprendizaje.</i> [Ent] <i>¿Hay algún software para programarlos, algo sencillo?</i> [Ad] <i>Sí, Scratch.</i>
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Ad] <i>A mi hermano no le gustaba el personaje que yo había creado, pensaba que la ropa que usaba estaba demasiado estereotipada</i>

Competencias de producción

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Crear y modificar videojuegos	Hacer más mod el código de un videojuego o una consola	Cambiar el código fuente de un videojuego para introducir nuevos paisajes o características o cambiar la apariencia externa de una consola. Ej., [Ad] <i>Bueno, para hacer un mod tienes que... Personalizarlo todo, por ejemplo, tienes que añadir tu propia textura, colores... Tienes que personalizar todos los bloques del Minecraft, todos.</i>
	Piratar un videojuego o consola	Manipular un videojuego o una consola a fondo para que pueda ofrecer más ventajas que las contempladas legalmente. Por ejemplo, hacer que la Playstation 3 reproduzca juegos diseñados para una consola anterior como la PlayStation 2, y desbloquear características de <i>pay-to-play</i> o contenidos para poder jugar gratis. Ej., [Ent] <i>¿Y cómo pirateasteis una PsP?</i> [Ad] <i>Mi madre estaba mirando unos vídeos en YouTube y tecleó «Cómo piratear una PSP?»</i> [Ent] <i>¿Tu madre?</i> [Ad] <i>Sí, me ayuda mi madre.</i>
Usar herramientas para la creación y la modificación de videojuegos	Usar software para códigos y gráficos	Saber usar software para códigos y gráficos como Scratch, Photoshop, etc. Ej., [Ent] <i>¿Y nunca te gustaron los videojuegos?</i> [Ad] <i>Videojuegos... Estoy aprendiendo.</i> [Ent] <i>¿Hay algún software para programarlos, algo sencillo?</i> [Ad] <i>Sí, Scratch.</i>
Crear cosplays y disfraces	Concebir	Hallar inspiración en los disfraces de otros. Ej., [Taller] <i>Un chico de uno de los talleres explica que está buscando ideas por internet para hacerse un disfraz para ir al Salón del Manga con su novia.</i>
	Planear	Escoger los personajes para el <i>cosplay</i> y los materiales para hacer el disfraz. Ej., [Taller] <i>El chico dice que no está muy seguro del disfraz que llevará pero que será de anime seguro.</i>
	Diseñar y crear disfraces	Diseñar y coser un disfraz. Ej., [Taller] <i>Se harán sus propios disfraces.</i>
	Revisar	Revisar las creaciones propias y las de terceros y sugerir mejoras o cambios. Ej., [Taller] <i>Ellos hacen el disfraz y los cambios que consideran oportunos.</i>

1.2 Competencias de gestión

Raine Koskimaa

UNIVERSITY OF JYVASKYLA
Finlandia

En el marco del alfabetismo transmedia, las competencias de gestión se han agrupado en tres categorías principales: gestión individual, gestión social y gestión del contenido. Estas a su vez se dividen en competencias generales y en específicas. La naturaleza de las competencias de gestión hace que la gente no sea siempre consciente de ellas; por eso fue importante que durante el proceso de recolección de datos tuviéramos talleres donde los informantes pudieran poner sus competencias en práctica.

Las competencias de gestión individual y las de gestión social están, a su manera, muy unidas; mientras que las competencias de gestión del contenido son de una naturaleza diferente. Hay, de todos modos, un solapamiento significativo entre ellas a la hora de gestionar contenido de autorrepresentación en las redes sociales, siendo el ejemplo más evidente el de los selfies publicados en Instagram. Creemos, sin embargo, que la sintonización de la representación de uno mismo en las redes sociales es parte de la gestión individual, mientras que la gestión del contenido es más bien una cuestión técnica.

Competencias de gestión individual

Las competencias de gestión individual se refieren a la habilidad de la persona para autogestionar recursos y tiempo, tanto como su propia identidad, emociones y sentimientos. Las competencias generales aquí son: autogestión, gestión de la identidad personal y gestión de los sentimientos y las emociones. La gestión del tiempo es un área donde se solapan varios intereses. Los padres y los colegios ponen limitaciones de tiempo a los adolescentes, y también puede ser que haya deportes, música u otros hobbies que ocupen parte de su día. Dentro de estas restricciones, un reto significativo para los adolescentes es guardarse un rato para el uso de los medios por ocio, ya sea participando en las redes sociales o jugando. Una estrategia común es tratar de organizar las tareas obligatorias de tal manera que se pueda reservar más tiempo seguido e ininterrumpido para jugar o usar los medios de comunicación.

En algunos casos, la perspectiva es otra: aquellos en los que son los propios adolescentes quienes consideran

problemático el hecho de pasar tanto tiempo frente a los medios, dejando de lado sus deberes y sus amistades. Hay ejemplos en los que los adolescentes limitan conscientemente su tiempo con los medios:

Giovanni

17 AÑOS - CHICO

Italia

Cuando era pequeño estaba obsesionado con los videojuegos. Me pasaba todo el día conectado a internet, jugando con otra gente, participando en foros; por suerte, ahora tengo otras cosas que hacer... El colegio es un trabajo duro, y salgo con amigos.



Mary

14 AÑOS - CHICA

Australia

Antes lo usaba [Instagram] mucho más, pero luego me di cuenta de cuánto tiempo estaba perdiendo, o sea que ahora cuando me aburro solo lo miro por encima.

Gestionar los recursos cobra más importancia cuanto más restringidos estén esos recursos. La falta de acceso a internet o aparatos que estén a la última requiere estrategias que superen esas limitaciones, como descargar contenidos con el ordenador de un amigo que tenga internet, y almacenarlos en un lápiz USB para que pueda consumirse en un ordenador sin conexión.

La gestión individual en el sentido de gestión de la apariencia de uno mismo en las redes sociales se solapa en parte con la gestión del riesgo, cosa que se argumenta en otra parte de este libro. El punto de partida, sin embargo, es que los adolescentes normalmente tienden a construir y gestionar, con mucho cuidado, su identidad digital. Es más: si el adolescente siente que se está desviando de la normativa social de su entorno, entonces el papel de las redes sociales crece en importancia:

Lucy

15 AÑOS - CHICA

Reino Unido

Creo que, no sé, te puedes expresar mucho ahí [...] No sé muy bien cómo, no sé, decirlo [...] Pero, no sé, puedes mostrar tus intereses verdaderos.

Whatsapp parece que se ha ganado el estatus de herramienta de comunicación útil, donde el mensaje transmitido es más importante que la apariencia, pero por otro lado, y sobre todo con Instagram, cada post, comentario y like son parte de un proyecto de identidad personal. Esto pone sobre la mesa la idea de evaluación estética, en el sentido de que los temas estilísticos son tan importantes, y en algunos casos más importantes aún, que el propio contenido en la construcción de la identidad.

La autogestión es más explícita y formal en los entornos de los juegos *online*. Los servidores de los juegos conservan estadísticas muy detalladas de las

actuaciones de los participantes, y los jóvenes les dan mucho valor a estos rankings. La elección tanto del enemigo como del compañero de equipo se lleva a cabo con todo rigor para optimizar las actuaciones. Las “loot boxes”, que se pueden abrir si se paga una pequeña suma, no eran un fenómeno tan grande cuando recopilamos nuestros datos, pero este último año han tenido un avance muy visible en el mundo de los juegos. Esto está íntimamente relacionado con el tema de la autogestión, dado que el contenido de las “loot boxes”, en la mayoría de los casos, no afecta a la actuación del jugador/personaje, sino que solo contribuye a la apariencia en el aspecto del personaje.

También hay otro nivel de autogestión en la personalización de las interfaces o de los propios aparatos físicos. Las chicas en especial tienen una amplia gama de fundas para móviles y escogen una funda que combine bien con su atuendo, por ejemplo. Fundas de móviles con imágenes de estrellas del pop, o escudos de algún equipo deportivo también son medios importantes de expresión de la personalidad.

A un nivel más complejo, los adolescentes también expresan su personalidad con la creación de historias en los medios. Escribir *fan fiction*, por ejemplo, puede ser una manera de identificarse con un *fandom* concreto, pero también puede ser la manera de lidiar con los propios sentimientos, con las esperanzas y los miedos, o abrir posibilidades para ser empático y experimentar con emociones diferentes. Adentrarse tanto en los procesos psicológicos de hacerse mayor, de todos modos, no pertenece necesariamente al campo de la autogestión.

Competencias de gestión social

Las competencias de gestión social son una serie de habilidades relativas a comunicar, coordinar, organizar, liderar y enseñar mientras se juega y crea colectivamente, tanto de manera virtual como en

situaciones cara a cara. Este tipo también incluye competencias relacionadas con la participación en las redes sociales.

Las competencias generales para colaborar, coordinar y liderar están todas ellas relacionadas con situaciones donde dos o más personas están haciendo algo juntas. Se presenciaron este tipo de situaciones en los talleres donde a los adolescentes se les pidió que hicieran cosas como crear una historia o inventar preguntas de examen en pequeños grupos. También se describieron en las entrevistas, sobre todo en relación a los videojuegos *online*. Parece ser que es muy común entre los jóvenes dividir sus tareas según los intereses y competencias de cada uno, y el papel de líder también se puede decidir con tranquilidad. Actividades como organizar una sesión de videojuegos, y distribuir roles o trabajos en la filmación y edición, o decidir qué actividad llevará a cabo cada miembro del grupo no pareció crear problemas muy serios entre los adolescentes cuando se les dejó solos. La actividad en las redes sociales y la probada destreza en la creación de contenido son advertidas en los grupos de alumnos, y este tipo de autoridad se respeta entre sus iguales. La colaboración parece que se dé por consenso y no por autoridad, pero esto también puede ser por el hecho de que había bastante libertad en los trabajos de los talleres y había la posibilidad de integrar enfoques alternativos.

La colaboración también se da en otras formas aparte del trabajo en equipo. Puede incluir pedir ayuda u ofrecerla a terceros; por ejemplo, buscar lectores críticos para obtener una lectura de las creaciones propias y así poderlas mejorar, o ayudar a otros a editar sus fotos, o ayudar a amigos en sus sesiones fotográficas buscando localizaciones adecuadas, etc. En las familias, los adolescentes a menudo tienen que enseñar a sus padres a usar aparatos como los *smartphones*, las tabletas, los ordenadores portátiles o las redes sociales.

Harry

18 AÑOS - CHICO

Finlandia

Creo que sé bastante sobre tecnología. Normalmente soy yo el que arregla cosas en casa. Mis padres tampoco saben tanto sobre ordenadores y estas cosas. Muy a menudo me piden ayuda con sus problemas.

Entre hermanos no funciona la norma de la edad, pero la pericia utilizando algo o jugando a un juego en concreto otorga un estatus donde el pequeño también puede enseñar a los hermanos o hermanas mayores. Ayudar a amigos y a compañeros de clase es normal, y según las observaciones de los talleres, no había ningún problema en aceptar ayuda de amigos en temas que dominaban más. En muchos casos los grupos de iguales dan el nivel justo de reto e instrucción, en «el área de desarrollo próximo» según el concepto de Lev Vygotsky (véase McLeod, 2012). Enseñar a otros también es significativo como estrategia de aprendizaje informal, porque enseñar puede promover un dominio más completo de ciertas competencias.

Participar en las redes sociales es otra de las competencias generales de la gestión social. Participar en las redes sociales requiere una gama amplia de habilidades, que ya hemos repasado en otros capítulos de este libro, pero aquí nos centramos en competencias relacionadas con las relaciones sociales y las comunidades *online*. Las competencias específicas incluyen cosas como dar *likes*, comentar y compartir (no en el sentido trivial de cómo expresar que algo te gusta por apretar un botón, sino en el sentido de utilizar el botón de *like*, etcétera, mientras que los comentarios y el compartir remiten a un sentido social, para estrechar los vínculos con los iguales), hacer distinciones basadas en el gusto (sobre todo en cultura popular) y comprometerse con las comunidades de fans.

Dar un *like* a los *post* de otra gente a menudo es más un signo de pertenencia a un grupo concreto que disfrutar realmente del contenido o la calidad de un *post*. Esto se puede convertir en una norma social, donde negligir el *like* esperado en el *post* de un contacto puede acabar en la salida del grupo. Hasta hay una aplicación, Instalike, para dar *like* a todo lo que publica alguien que sigues:

Marisa

13 AÑOS - CHICA

Italia

Nos descargamos Instalike; básicamente, si sigues a alguien, te deja ponerle un like automáticamente.

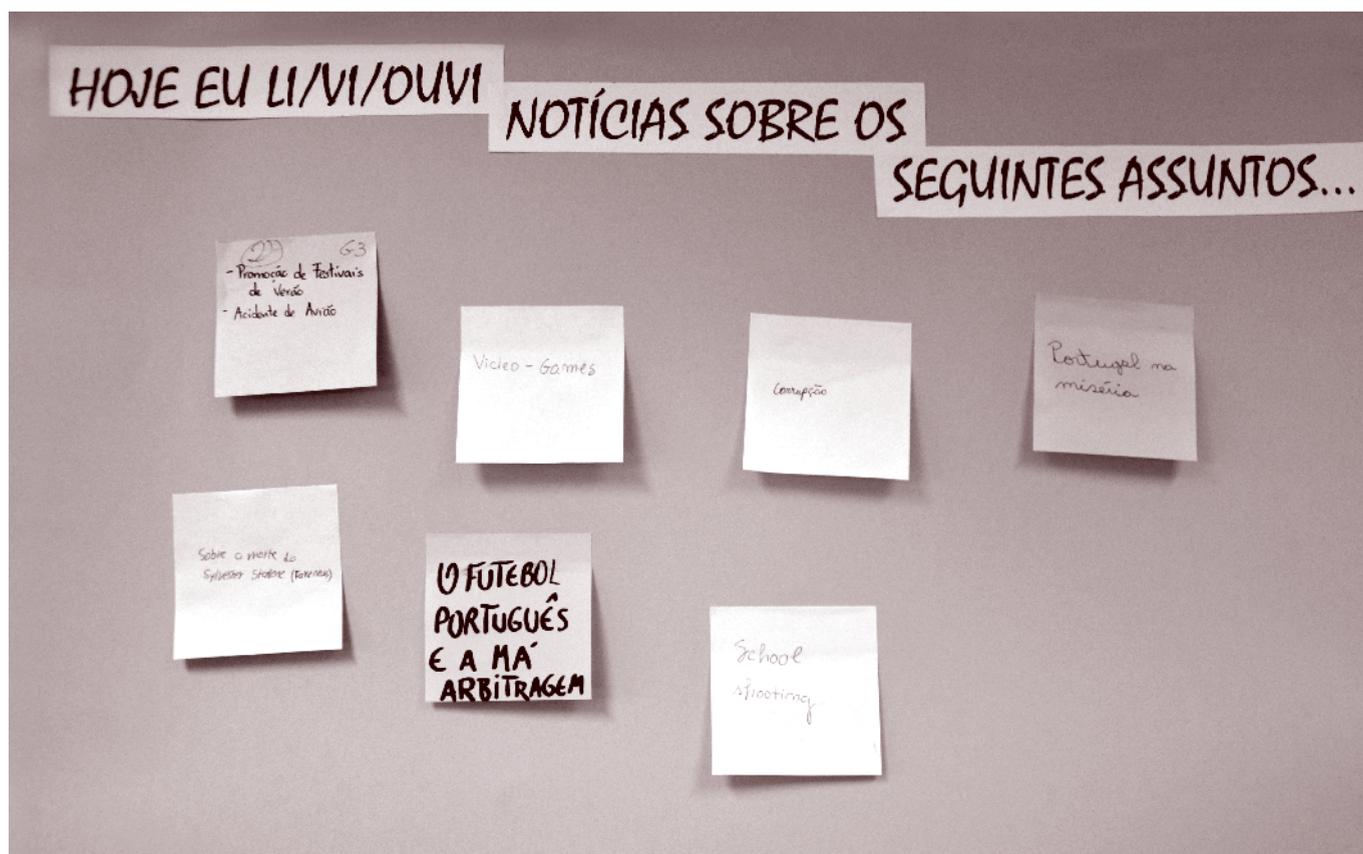
Cuando los adolescentes siguen a famosos y a otros a quienes no conocen personalmente, darle *like* a un *post* está considerado una acción menor al lado de comentarlo. Volver a colgar o poner en circulación los *post* de otro son actos de autogestión tanto como indicaciones de pertenencia al mismo grupo. Los adolescentes suelen ser muy conscientes de quién está siguiendo qué canales, y usan diferentes canales como Snapchat frente a Whatsapp dependiendo de quién pueda ver esos mensajes, o aplicar filtros para compartir (por ejemplo, «Solo Amigos»), en las fotos o *post* subidos a Facebook. No debería sorprendernos, cuando pensamos en fenómenos como las redes sociales, que la autogestión personal y la gestión social estén estrechamente ligadas y a menudo sean difíciles de discernir.

Coordinar acciones colectivas en relación a los videojuegos es un campo importante de las competencias de gestión social. Coordinar sesiones de juego es solo un punto de partida para la variedad de actividades que se llevan a cabo durante el juego. Hay bastante literatura disponible sobre los juegos *online* y cómo se comparten las responsabilidades y las tareas, qué tipo de canales de comunicación se usan y qué tipo de dotes de liderazgo se requieren para el líder de un

clan en los juegos *online* (Taylor, 2006). Coordinar un equipo de jugadores para llevar a cabo una misión en un videojuego requiere tanto competencias de gestión de los recursos humanos, como autoridad para hacer que los demás obedezcan tus órdenes. La mayoría de los jugadores activos son capaces de utilizar varios canales de comunicación, a menudo simultáneamente, para iniciar una sesión de juego. WhatsApp, Skype y los foros específicos de discusión sobre juegos pueden ser útiles para enterarse de quién está disponible para una sesión, cuándo empezar y acabar, y qué servidores usar. También durante el juego se pueden usar canales adicionales además del propio chat del juego y/o su canal de voz para coordinar acciones y hacer planes estratégicos y tácticos.

Competencias de gestión de contenido

Las competencias de gestión del contenido se refieren a la capacidad para manejar distintos contenidos en los medios a través de una multitud de plataformas y medios: seleccionar, descargar, organizar y difundir. Los adolescentes demuestran competencias como buscar, seleccionar y descargar contenido del estilo de imágenes, canciones y vídeos. También son bastante capaces de manejar archivos de contenido, pero la capacidad de almacenamiento en la nube, así como el aumento en el uso del contenido en *streaming* (en lugar de descargar y almacenarlo de manera local), reducen la necesidad de prácticas de almacenamiento más complejas. En muchos casos parece que las plataformas de las redes sociales mismas, sobre todo YouTube e Instagram, se consideran los archivos principales, y normalmente YouTube es el primer sitio donde buscar contenido específico, hasta más a menudo que en los propios motores de búsqueda.



Cuando se accede a la mayoría del contenido que se consume por servicios de *streaming*, la gestión de las listas de reproducción adquiere un papel importante. Compartir estas listas, así como la información sobre las preferencias entre la música actual, por ejemplo, son importantes para estos adolescentes, y aquí, de nuevo, la gestión de contenido se acerca a la autogestión, dado que las listas de reproducción son herramientas para construirse un personaje público. Un área compartida de gestión de contenido y autogestión que plantea retos son los *post*, sobre todo las imágenes de uno mismo, pero subidas por terceros. Hacer un seguimiento de donde apareces tú mismo es importante, y forma una parte importante de la gestión de contenido.

Además, como los adolescentes se van involucrando en varias redes sociales, gestionar el complejo transmedia de las cuentas de las redes sociales se convierte en una tarea difícil. También hay ciertas limitaciones, porque muchas cuentas en las redes sociales exigen una edad mínima, y muchos adolescentes más jóvenes no siempre tendrán permiso para abrirse y gestionar una cuenta personal.

Consideraciones finales

La gestión individual y las competencias sociales en particular pasan por un desarrollo muy fuerte en los años de la adolescencia, y encontramos diferencias significativas en el nivel de estas habilidades entre los grupos de adolescentes de este estudio. Los temas relacionados con la gestión social y la individual también son bastante sensibles y pueden causar tensiones, probablemente más que muchas de las otras áreas de competencias estudiadas en este libro.

En el área de gestión social y de contenido en las redes sociales, hay mucha presión social y fuertes expectativas para seguir los parámetros comunes. Los servicios de las redes sociales también están reforzando esto a través de prácticas como las «streaks» (contar los días subsiguientes en que ciertos amigos de las redes sociales han mantenido conexión activa entre ellos). Para seguir estas normas sociales hay que tener unas importantes competencias de gestión, y el factor dificultad crece dado que pueden chocar con las normas y valores sociales más tradicionales (como el tiempo compartido con la familia). Los padres se están acostumbrando a aprender temas técnicos a través de sus hijos. El siguiente paso puede ser aceptar que las normas de las redes sociales merecen un respeto, y sean receptivos a la tutela de los adolescentes también en este campo.

Referencias bibliográficas

- McLeod, S. (2012). «Zone of Proximal Development», en *Simply Psychology*. Consultable en <https://www.simplypsychology.org/Zone-of-Proximal-Development.html>
- Taylor, T. L. (2006). *Play between Worlds. Exploring Online Game Culture*, Boston, MA: The MIT Press.

Competencias de gestión individual

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Autogestionarse	Gestionar los recursos	Usar los recursos disponibles de la manera más efectiva. Ej., [Ad] <i>No tengo internet en casa y me aburro muy rápido así que me descargo los juegos en el colegio y cuando llego a casa me pongo a jugar.</i>
	Gestionar el tiempo	Escoger la combinación adecuada de recursos, tiempo y acceso. Gestionar la propia dieta mediática. Ej., [Ad] <i>La vi en la web de la App Store. Tenías que pagar, o sea que la puse en mi lista de deseos, entonces, un día la vi gratis y la descargué.</i>
Gestionar la propia identidad	Expresar la personalidad a través de la creación de historias mediáticas y la personalización de la interfaz	Posicionarse a uno mismo en un sistema cultural, o tratar de distanciarse de él. Ej., [Taller] <i>Algunos miembros del grupo expresan su entusiasmo por la cultura japonesa. A algunos alumnos les gusta mucho el manga.</i>
	Reflexionar sobre la construcción de la identidad de uno mismo	Usar los medios para lidiar con temas como los roles de género o las amistades, o para pensar sobre uno mismo. Ej., [Taller] <i>Una chica escribe Wattpad para escribir historias sobre famosos (One Direction). El cuento va sobre unos jóvenes lidiando con la homosexualidad.</i>
Gestionar los sentimientos y las propias emociones	Ser empático y estar abierto a experimentar nuevas emociones	Experimentar emociones y situaciones nuevas a través del consumo de medios o a través de la simulación. Ej., [Taller] <i>Un chico del grupo admite usar los videojuegos como método para lidiar con el miedo.</i>
	Ser resistente y saber adaptarse	Lidiar con la frustración y otros sentimientos negativos, reconocer los puntos fuertes de uno mismo y los de los otros. Ej., [Ad] <i>No se me da muy bien el arte. No soy muy artista, o sea que no podría diseñar videojuegos, pero podría diseñar, no sé, la historia del juego. Podría ser diseñador.</i>
	Gestionar el malestar	Pedir consejo a los iguales y ayudar en situaciones de inquietud. Ej., [Ent] <i>¿Cómo te ayudó este youtuber?</i> [Ad] <i>Con sus vídeos me hizo ver lo importante que es comer, estar sano, y vivir, por encima de todo, y entonces le di las gracias por sus vídeos. Le envié un mensaje privado y me contestó.</i>

Competencias de gestión social

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Participar en redes sociales	Dar like	Dar like a contenidos en las redes sociales. Ej., [Ent] ¿Compartir? [Ad] Pueden, no sé, pueden gustar la foto, y la pueden compartir si quieren.
	Seguir	Seguir diferentes contenidos en las redes sociales. Ej., [Ent] ¿También la sigues? [Ad] Sí... Aunque no me gusta tanto como Dulceida, porque es como una réplica suya. Para ser tan original como Dulceida, tienes que tener talento.
	Comentar	Comentar contenidos en redes sociales o foros. Ej., [Ent] ¿Alguna vez has participado en foros preguntando cosas? [Ad] Sí, en el foro oficial, por ejemplo, cuando tuvo un problema con un error.
	Etiquetar	Etiquetar gente en contenido que pueda ser de su interés. Ej., [Ent] ¿Etiquetas las fotos cuando las compartes? [Ad] Sí, tengo gente a la que etiqueto siempre y hashtags que siempre uso.
	Compartir	Compartir contenidos en diferentes redes sociales. Ej., [Ent] ¿Compartes fotos en Instagram? [Ad] Sí. [Ent] ¿Y las mismas que subes a Facebook? [Ad] Sí.
	Chatear	Hablar con gente a través de las redes sociales o las plataformas de mensajería instantánea. Ej., [Ent] ¿Tienes un grupo de WhatsApp para jugar? [Ad] Sí. [Ent] Pero me dijiste que usabas Skype mientras jugabas [Ad] Sí, sólo usamos WhatsApp para quedar y organizarnos.
	Identificar patrones en las acciones y motivaciones de los usuarios de las redes sociales	Identificar comportamientos y motivaciones habituales de los usuarios de las redes sociales. Ej., [Ad] Creo que Dulceida es la más auténtica de todas. Tiene buenas fotos, buenas cámaras, pero... No es la típica que sabes al instante que es falsa... Quiero decir, no va por ahí cambiando de atuendo y etiquetando marcas todo el tiempo... No, ella es diferente.
	Participar en comunidades de fans sobre mundos narrativos (transmedia)	Participar activamente en las comunidades de fans a través de debates o creando contenidos. Ej., [Ent] ¿O sea que miras los comentarios? [Ad] Sí, pero no siempre porque siempre está el troll de turno que te estropea el episodio. [Ent] ¿Alguna vez has puesto algún comentario? [Ad] Sí, sí, cuando me encanta el episodio, comento.
	Crearse una marca personal	Crear una marca personal usando estratégicamente una cuenta en las redes sociales. Ej., [Ent] ¿Pones un anuncio diciendo «Sé hacer esto y aquello»? [Ad] La gente normalmente te conoce, si eres bueno te conocen.
Realizar activamente estrategias de marketing en las redes sociales	Crear estrategias a la hora de colgar contenido online, seguir el feedback relacionado con el contenido propio a través de las redes sociales, etc. Ej., [Ent] ¿Has notado un aumento de tus seguidores desde que has hecho pública tu cuenta? [Ad] Sí, me llegó una notificación para explorar las fotos de otros, normalmente las que tienen más me gustan, ¿sabes? O sea que surgen y supongo que así es como me vieron y les gusta.	

Competencias de gestión social

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Participar en redes sociales	Aprender y experimentar con las propias competencias sociales siguiendo las reglas de netiqueta	Dar forma al comportamiento propio según los distintos códigos de cada entorno digital. Ej., [Ent] ¿Qué prefieres, Snapchat o Instagram? [Ent] Me gustan por igual. Pero... Snapchat es más como tu vida... No sé, quizá en Instagram lo único que haces es compartir tus fotos más bonitas, ¿sabes? Con filtros y todo eso... Mientras que en Snapchat, si quieres compartir una foto, la compartes y punto. [Ad] ¿O sea que Snapchat no es sólo estética? [Ent] Sí, quizá te lo piensas dos veces antes de colgar una foto.
	Llevar a cabo experimentos sociales	Proponer retos y observar la reacción de la gente en situaciones difíciles. [Taller] Un grupo explica que participan en retos como el «Reto del Yoga» o «Chabby bunny», o se ponen retos imitando a los youtubers.
Colaborar	Ayudar a otros en la creación de contenido	Consultar/usar el feedback de otros para comparar y ajustar las creaciones propias según un punto de vista externo. También a ofrecer ayuda a los demás con sus creaciones. [Taller] Cada miembro del grupo repasa lo que han escrito los demás.
	Crear de forma colaborativa	Crear algo de forma colaborativa. Ej., [Ad] Un día me dijeron que era demasiado corto, que solo tenía tres páginas pero otro día me dijeron que era demasiado largo porque tenía seis.
	Jugar de forma colaborativa para conseguir una misión o un objetivo	Jugar con un grupo de amigos para alcanzar los objetivos del juego. Ej., [Ad] No hubiéramos conquistado esta isla si no hubiéramos hecho un trabajo en equipo previo.
	Crear normas sociales al crear contenidos o al jugar	Crear normas sociales y probarlas al crear contenidos o al jugar. Ej., [Ad] Nadie habla cuando estamos farmando [un término del Minecraft].
	Estar al día de los contenidos con la colaboración de otros	Consultar primero a otros para comprar, descargar o escoger contenido. Ej., [Ent] ¿Cómo escoges? [Ad] Bueno, buscando en YouTube, preguntando a un amigo... Buscando aplicaciones... Hay muchas páginas de videojuegos en internet, vamos buscando y si encontramos uno, la descargamos y lo probamos. Y si nos gusta, seguimos jugando.
	Recomendar contenidos, herramientas y maneras de operar a terceros	Expresar los gustos propios sobre los contenidos de las distintas redes sociales y recomendar a tus iguales lo que podrían consumir en los medios. Ej., [Ad] Mis colegas recomiendan cosas y jugamos juntos online.
	Monitorizar en grupo las trampas mientras se está jugando	Identificar y monitorizar cuando se hacen trampas. Ej., [Ad] Y otra cosa que me molesta. Mira, mucha gente tiende a ir a grandes servidores. Y ¿qué pasa entonces? Que los hackers no se pueden... No se pueden identificar tan fácilmente, ¿entonces qué pasa? Que si hay mucha gente, entonces es súper difícil controlar a toda esa gente.
	Crear, gestionar y promocionar las redes sociales y la navegación por la red de forma colaborativa	Gestionar las redes sociales y navegar por la red en grupo. Ej., [Taller] Un grupo explica que han creado un canal de YouTube para compartir sus partidas.
	Negociar turnos para utilizar dispositivos	Ej., [Taller] Una chica dice que tiene que negociar con sus hermanos el uso del ordenador o la TV en casa.

Competencias de gestión social

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Coordinar y liderar	Coordinar y liderar un grupo de personas cuando se están creando contenidos	Distribuir tareas en una producción audiovisual (vídeo, fanfic, sesiones fotográficas, etc.). Decidir qué actividades llevará a cabo cada miembro del grupo: cámara, actores, sonido, etc. Ej., [Taller] Este grupo opta por hacer una película de terror y la graba con un iPhone. Alba elige el papel de director mientras que María y Cristina actúan delante de la cámara. Durante el proceso, María comenta que se ha apuntado a teatro como actividad extraescolar y le pide al coordinador que salga de la clase para que pueda grabar algunas escenas. Alba busca el mejor plano para la iluminación, y edita la película con iMovie, la aplicación para hacer vídeos de iPhone.
	Coordinar y liderar un grupo de jugadores	Coordinar y liderar un equipo de jugadores para jugar online. Ej., [Ent] Cuando jugáis con amigos online, ¿adoptáis un rol en particular? [Ad] Sí, nos organizamos. [Ent] ¿Como en un sistema? [Ad] O cada uno va a su aire, pero casi nunca lo hacemos así... Siempre vamos «Vosotros dos id a por ese poder. Los otros, seguid...» Porque tiene que haber un líder, ¿sabes?
	Coordinar/liderar comunidades online	Prohibirle el acceso a alguien porque ha hecho trampas. Ej., [Ent] ¿Se puede hacer eso? ¿Prohibir porque han insultado a los demás? [Ad] Por usar palabrotas creo que fue, por inactividad cuando no hay puesto ningún juego. ¡Hasta por no tener competencias suficientes!
	Organizar eventos	Organizar eventos, reuniones o convenciones que estén relacionados con los medios. Ej., [Ent] ¿Tienes que asistir al evento? ¿De forma presencial? [Ad] Sí, bueno, hay algunos torneos en los que no tienes por qué, pero normalmente, en finales o torneos importantes, tienes que estar ahí.
Enseñar	Enseñar a crear contenido	Enseñar a editar, grabar, escribir, etc. Ej., [Taller] Una chica le enseña a otra cómo escribir un guion básico sobre los personajes que interpretarán más tarde.
	Enseñar a jugar	Dar indicaciones/guías sobre cómo jugar, solventar problemas o hablar (jerga) sobre videojuegos. Ej., [Ad] Les enseñé a apuntar, disparar, correr, buscar granadas, qué pistolas usar para cada momento.
	Enseñar a usar la tecnología (hardware, software, aplicaciones, etc.)	Enseñar a usar la tecnología y las herramientas digitales. Ej., [Ad] A mi madre le cuesta usar internet. Soy yo la que le enseña. La tecnología y ella no hacen muy buenas migas [risas].
	Enseñar sobre narración y estética	Enseñar sobre narraciones y aspectos estéticos (por ejemplo, cómo se construye un relato, cuántos personajes tiene...) Ej., [Ad] Le tuve que explicar a mi madre quién era quién viendo Los juegos del hambre. No tenía ni idea.

Competencias de gestión de contenido

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Buscar, seleccionar y descargar	Saber dónde buscar contenido o productos de interés	Conocer proveedores de contenido o páginas web específicas. Ej., [Ent] <i>¿Qué aplicaciones buscas para clavar tus fotos?</i> [Ad] <i>Ni idea, sinceramente. Hay una que se llama InstaSize, o algo así.</i> [Ent] <i>¿Y dónde la conseguiste?</i> [Ad] <i>En la Play Store</i>
	Seleccionar contenido	Escoger entre distintas fuentes y seleccionar contenidos. Ej., [Ad] <i>O sea que hay páginas de Facebook sobre videojuegos y así, y las sigo porque quizá dicen algo interesante.</i> [Ent] <i>¿Y qué páginas tienen pestañas?</i> [Ad] <i>Las páginas oficiales de los videojuegos.</i>
	Descargar	Descargar software y contenido. Ej., [Ent] <i>Dijiste que sueles usar Utorrent para bajarte cosas.</i> [Ad] <i>Sí.</i>
Gestionar archivos de contenido	Gestionar almacenamiento de contenido y organizadores	Crear una copia de repuesto de los contenidos en aparatos o plataformas externos. Ej., [Ad] <i>No, nos dicen que creemos un powerpoint de algo. Luego, claro, la única manera de que todo el mundo pueda editar es usando el Google Drive.</i>
	Gestionar redes sociales y blogs para contenido de archivo	Ordenar y archivar contenidos a través de los medios y los blogs. Ej., [Ent] <i>¿Por qué compartes cosas en las redes sociales?</i> [Ad] <i>Por ejemplo, acabas de pasar un buen rato con alguien, y es como... Tu galería de fotos, ¿sabes? La típica situación en la que pierdes una foto y luego te das cuenta de que la has subido a Instagram, así que vas a tu perfil y la buscas... O, no sé, como con tus amigos, para que la gente diga «Mira, ha estado con ese».</i>
Gestionar la difusión de contenidos	Gestionar cómo compartir contenido	Saber cómo usar diferentes plataformas y publicar las creaciones propias como un community manager. Ej., [Ent] <i>¿Te piensas lo que vas a subir a Instagram?</i> [Ad] <i>¡Sí, sí, sí!</i>
	Gestionar cuentas en distintas redes sociales	Tener cuentas en distintas redes sociales y gestionarlas en función de su propósito. Ej., [Ent] <i>¿Cuentas alternativas?</i> [Ad] <i>Sí, tengo una personal, y luego tengo otra para cuando estoy enfadada o triste. Me desahogo ahí y hay gente que me entiende y... «Joder, me estaba pasando lo mismo», o sea que nos ponemos a hablar y, no sé, tengo un grupo de gente y son muy simpáticos. Es como un grupo de WhatsApp.</i>

1.3 Competencias performativas

Óliver Pérez

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

Ruth Contreras

UNIVERSITAT DE VIC
España

La mayoría de las competencias transmedia que denominamos «performativas» están relacionadas con el mundo del juego, y dichas habilidades lúdicas están más próximas a aplicaciones «serias» de lo que puede parecer a simple vista. De hecho, más allá del entretenimiento, conectan con competencias verdaderamente relevantes en la sociedad contemporánea.

McLuhan (1964) observó que los juegos populares y los deportes de una época determinada tienden a reflejarse en la cultura laboral de su tiempo. En este sentido, nuestra investigación demuestra que, a través del uso de videojuegos de entretenimiento, los jóvenes estarían implícita o indirectamente «entrenando» ciertas competencias o adaptaciones significativas en el entorno laboral contemporáneo.

Por ejemplo, la flexibilidad adaptativa en entornos inestables, con reglas cambiantes o que evolucionan a lo largo del juego; el pensamiento estratégico, a menudo relacionado con la planificación estratégica en la construcción y evolución de nuestro yo virtual, nuestro «avatar» en el juego; el pensamiento creativo, vinculado a la experimentación y la exploración de múltiples caminos posibles para resolver un problema; la gestión compleja del tiempo, comúnmente asociada al *multitasking*; y la estadística informal, respecto a la optimización de recursos del juego, de los poderes especiales del avatar, etc. Estas competencias lúdicas están muy presentes en algunos de los videojuegos más populares entre los adolescentes contemporáneos, como *League of Legends* (Riot Games, 2009), *Minecraft* (Mojang, 2011) y *Clash of Clans* (Supercell, 2012).

Resolución de problemas, pensamiento estratégico y creatividad

League of Legends (LoL) y otros videojuegos populares que le han imitado se caracterizan por una fuerte demanda de flexibilidad adaptativa respecto a los jugadores, a través de frecuentes cambios de las reglas de juego, las características de los «héroes» (personajes jugables) y las dinámicas de *gameplay*. Un juego como LoL puede modificar sus reglas u otros elementos relevantes del *gameplay* alrededor de 1,5 veces cada mes. Esto significa que, más de una vez al mes, los fans de LoL pueden ver cómo su héroe favorito ha sido sustancialmente modificado, y por tanto deben aprender de nuevo a jugar con él, cambiar de

avatar, o de estilo de juego. En definitiva, deben tomar decisiones antes del juego y practicar, de una u otra forma, la flexibilidad adaptativa. Así, los fans de LoL deben afrontar un esfuerzo de reaprendizaje constante, que resulta más significativo, si cabe, teniendo en cuenta la notable profundidad estratégica del juego. Parcialmente inspirado en el género de los «real-time strategy games», LoL demanda competencias como el análisis de ventajas y desventajas de diversas opciones posibles (u objetos usables), una ágil planificación y replanificación de acciones, etc. Algunos comentarios ilustrativos de uno de los jóvenes *gamers* de nuestro estudio acerca de este tipo de competencias (flexibilidad, pensamiento estratégico, uso táctico del avatar) son los siguientes:

Abdul

13 AÑOS - CHICO
España

Entrevistador: Vale... ¿Y cómo os organizáis para jugar?

Abdul: Cuando salimos del colegio. Siempre, antes de comenzar la partida hay un lugar donde puedes poner en qué posición quieres jugar y lo pones, y si lo pones primero, entonces vas tú, y si ya lo han puesto, entonces pasas a otra posición.

Entrevistador: Pero, normalmente... ¿Tienen unas posiciones asignadas o...?

Abdul: Si, normalmente tenemos la posición que mejor le va a cada uno... pero todos jugamos de todo.

Entrevistador: Y tú... ¿De que prefieres jugar?

Abdul: A mi me gusta ser «top» o «jungla».

Entrevistador: ¿Y cómo son esas posiciones?

Abdul: Entonces hay tres carriles que son «top», «mid» y «bot». Y en medio está el carril de «jungla», y el de «top» debe ir a por todos y el de «jungla» debe matar los bichos de la jungla para subir de nivel.

Entrevistador: ¿Y por qué te gustan más estos?

Abdul: Porque el de la jungla ayuda a las otras líneas y en el «top» vas solo. En los otros, por ejemplo en «bot», vas con algo que se llama soporte, y así...

Muchos videojuegos, incluyendo LoL, se caracterizan por la presión temporal que imponen a los jugadores, que deben optimizar el tiempo al máximo para gestionar, en paralelo, lo que sucede en el campo de batalla y la «customización» estratégica de su personaje. Asimismo, otro juego como *Clash of Clans*

se caracteriza por el hecho de combinar la gestión y la optimización de recursos naturales con la inversión estratégica del tiempo, ya que cada construcción supone un tiempo de espera determinado. Algunos comentarios significativos de los jóvenes participantes de nuestra investigación acerca de

este tipo de competencias (la gestión estratégica del tiempo, el *multitasking* y la optimización de recursos) son los siguientes:

Jordi

13 AÑOS - CHICO
España

Entrevistador: El Clash Of Clans este me... Me...

También me comentabas antes ¿no? ¿En qué consiste ese?

Jordi: Este juego tú tienes tu pequeña aldea y poco a poco te vas mejorando todo. Lo que pasa es que hay un momento ya que cada... Cada cosa te vale un millón y tardas cinco días en hacértela.

Jerónimo

13 AÑOS - CHICO
Portugal

Entrevistador: ¿Participas en algún tipo de foro?

Jerónimo: Sigo algunos canales de YouTube y en algunos que me interesan más pongo algunos comentarios.

Entrevistador: ¿Qué temas tratas?

Jerónimo: Los tutoriales de un juego, el Clash of Clans. Dan información sobre, por ejemplo, cómo gastar el dinero del juego. O cómo usar dinero para mejorar, el cual ya he usado.

Respecto a la relación entre juego y creatividad, un videojuego contemporáneo paradigmático es *Minecraft*. Se trata de una mezcla de Lego virtual con *Robinson Crusoe*, donde es el jugador y no el sistema de juego quien define los objetivos que cumplir. Además, *Minecraft* ha sido celebrado por el fenómeno de cultura participativa/colaborativa que suscitó entre sus fans, dando lugar a la creación de wikis, videotutoriales y «mods» (modificaciones) del juego. No obstante, no solo videojuegos con una temática explícitamente creativa, como

Minecraft, demandan creatividad a los jugadores. Muchos otros videojuegos promueven también el pensamiento creativo a través de los procesos de resolución de problemas. En este sentido, a menudo los videojuegos nos invitan a explorar diversos caminos posibles para abordar un problema general o concreto, y/o descubrir la funcionalidad variable de ciertas herramientas a medida que el juego avanza, etc. Incluso en los videojuegos que cuentan con mecánicas repetitivas, como pueden ser los «matamarcianos», solemos encontrar fases de juego creativo. Por ejemplo, al llegar al final del nivel, la gran nave que ejerce como «monstruo final» suele demandar al jugador lo que los psicólogos denominan un «pensamiento fuera de la caja» (*thinking outside the box*): escapar de las vías frecuentes de solución para inferir nuevas formas de acometer un objetivo, nuevas formas de actuar, de atacar al enemigo. Así, en términos de psicología cognitiva, en el diseño de juegos se entrelazan el pensamiento «reproductivo», basado en la construcción de rutinas y la memoria, y el pensamiento «productivo», orientado a la creatividad y la búsqueda de soluciones innovadoras (véase Mayer, 1986:36-54; Lacasa, 2011:81-101 y Gee, 2004). Un comentario interesante de uno de los jóvenes gamers de nuestro estudio sobre este tipo de competencias (creatividad, pensamiento creativo en la resolución de problemas y exploración de diversos caminos para abordar un obstáculo) es el siguiente:

Víctor

16 AÑOS - CHICO
España

Entonces, no sé, evidentemente he jugado a todos los estilos. También he campeado, por ejemplo aquí, vale (...) La versatilidad digamos de armas en Battlefield 4 me gusta mucho más que en otra... Que no en... En Call of Duty. Y también eso, mapas abiertos (...) Me gusta más por eso. Los mapas abiertos, poder planificar un poco más la jugada, no sé.

Otras competencias performativas: uso de trampas y trucos; performatividad artística

Respecto al uso de trampas y trucos, aunque evidentemente hay un lado «oscuro» tras ello, estas acciones no son simplemente ilegítimas en la cultura *gamer*, sino un asunto de juego abierto a debate y negociación social (Consalvo, 2007). Así, a veces una escena determinada de un videojuego puede ser percibida como excesivamente difícil, o injusta, o éticamente cuestionable por los jugadores, y estos pueden decidir buscar trampas o trucos como una especie de acto de reapropiación cultural del juego. A continuación recogemos algunos comentarios significativos sobre esta cuestión, por parte de uno de los jóvenes *gamers* de nuestro estudio:

Jenny

16 AÑOS - CHICA
España

Entrevistador: ¿Y en esto de los Sims consideras una trampa lo de hacer un truco?

Jenny: Bueno, hombre, es como un truco, porque digamos que en vez de trabajar y ganar dinero, y todo eso, pues puedes tener dinero así al instante, cuanto quieras. O sea, cuanto quieras, puedes ponerlo tantas veces como quieras, y vas sumando cantidades de dinero. Luego está el tema de poder subir del hambre y la sed para que siempre estén bien y no se te mueran, por ejemplo. En cambio hay otra gente que no lo utiliza y a lo mejor se le muere. Entonces es más fácil no jugar.

Entrevistador: Y así en general, qué percibes, o sea, cómo, digamos, explicarías el uso de trampas en videojuegos? ¿Qué opinión tienes de esto, del uso de este tipo de recursos para avanzar?

Jenny: Ya, Ya, Hombre si de verdad estas muy... Ahí ofuscado en algo que no. Pues oye una ayudita, pues...

Finalmente, junto a las competencias de *gameplay*, tenemos en consideración también otro tipo de competencias como «performance skills»: las competencias relativas a interpretar roles ficticiales y «actuar», en un sentido artístico, por ejemplo a través de la danza, la interpretación musical o el *cosplay*. Estas son también competencias notablemente valoradas por los jóvenes de nuestro estudio, tal como muestran los siguientes comentarios:

Cristófol

13 AÑOS - CHICO
España

Cristófol: Y... yo soy muy "friki", t ahora estoy pendiente de ir al Salón del Cómic.

Entrevistador: ¿Irás este fin de semana?

Cristófol: Disfrazado.

Entrevistador: Ah, ¿Sí? ¿Y de qué?

Cristófol: De Deadpool.

Entrevistador: ¿Quién es Deadpool?

Cristófol: Es un personaje de una película que salió ahora. Mis padres me dijeron que no vaya disfrazado porque es muy friki, no se qué... ¡Y yo quiero ir! ¡Yo quiero ir!

John

15 AÑOS - CHICA
Reino Unido

Entrevistador: ¿Crees que te ha sido útil para hacerte una idea sobre lo que quieres hacer en el futuro?

John: Sí. Mucho.

Entrevistador: ¿Y eso?

John: Quiero dedicarme a la interpretación, y como hay agencias de casting online, me parece que son una buena forma de empezar, porque a través de ellas la gente te ve y también puedes ver qué cosas hacen los demás actors y aprender de ellos. Eso me ayuda mucho.

Consideraciones finales

Los videojuegos son una forma de aprendizaje activo que permite al jugador tener cierto control sobre la actividad del juego y participar en la interacción. Por lo tanto, los videojuegos, con fines de entretenimiento, pueden considerarse herramientas que ayudan a desarrollar competencias transmedia denominadas «performative skills» como nodos centrales en la organización de la cultura del ocio contemporáneo y las sociedades de la información.

Con este estudio hemos podido comprobar que jugar a videojuegos puede ayudar a los jóvenes a desarrollar competencias como la resolución de problemas, el pensamiento estratégico, el pensamiento creativo, la gestión compleja del tiempo y otras competencias como «hacer trampas», usar trucos o desarrollar la performatividad artística. Estos resultados sugieren la importancia que tiene convencer a profesores y centros

educativos de que el desarrollo de competencias transmedia debe ser uno de los propósitos educativos clave y también que el análisis de estas competencias debe continuarse y ser un tema de investigación adicional, así como la transferencia de estas competencias al mundo profesional y personal.

Finalmente, sugerimos prestar atención a los matices y la posible reflexión crítica en torno a estas cuestiones, en dos sentidos: por un lado, ya que algunas de estas competencias están sujetas, como hemos dicho, al debate y la negociación social entre los propios *gamers*, de modo que su potencial consideración como acciones virtuosas está ligada a matices y factores contextuales; por otro lado, la transferencia potencial de algunas de estas competencias al mundo laboral no implica que estas sean plenamente virtuosas *per se* si contemplamos el ecosistema laboral contemporáneo desde una perspectiva crítica.

Referencias bibliográficas

- Consalvo, M. (2007). *Cheating: Gaining Advantage in Videogames*. Cambridge: MIT Press.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Lacasa, P. (2011). *Videojuegos: aprender en mundos reales y virtuales*. Madrid: Morata.
- Mayer, R. E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media*. New York: McGraw-Hill.

Competencias performativas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Jugar a videojuegos (habilidades individuales dentro del juego)	Conocer las normas de los videojuegos y estrategias de juego	Saberse las reglas del juego; saber moverse por el entorno del juego resolviendo las actividades que contiene; llevar a cabo estrategias básicas a lo largo de la partida. Ej., [Ent] <i>¿Qué es lo que te parece interesante del Minecraft?</i> [Ad] <i>Bueno, necesitas recursos para sobrevivir. Así puedes construir tus casas. Lo que más me gusta es la modalidad multijugador porque puedo jugar y competir con mis amigos del colegio.</i>
	Conocer las distintas modalidades del juego	Saber jugar en las distintas modalidades que te ofrece el juego, como en «modo campaña» o «modo individual». Ej., [Ent] <i>¿Cómo juegas a videojuegos?</i> [Ad] <i>Depende del juego. Si es, por ejemplo, el FIFA o el Pro, entonces me gusta bastante jugar online con amigos o desconocidos. Pero también hay juegos que va bien jugarlos solo, no en modo campaña, como el Call of Duty.</i>
	Hacer combos	Saber hacer combos. Ej., [Taller] <i>Me meto en el juego solo para practicar combos, si vas a hacer alguna tontería en este tipo de juegos, implicaría ganar o perder solo por una persona.</i>
	Ser flexible y tener capacidad de adaptación	Adaptarse a los distintos entornos y normas, ser capaz de cambiar los modos de juego o los roles cuando sea necesario. Ej., [Ad] <i>Cuando jugamos con gente que no conocemos, por ejemplo si somos cuatro y nos falta uno, le dejamos escoger para que no se enfada y se vaya.</i>
	Explorar el juego	Avanzar por el juego usando mapas y guías o explorarlo libremente sin ninguna herramienta del juego. Ej., [Ad] <i>No tenía ni idea de lo que hacer, pero aquí tienes que liberar estas armaduras que están dentro de esas lápidas. Tuve que liberar poco a poco todas las armaduras con el dinero que tenía en el juego.</i>
	Escoger las herramientas más idóneas para seguir adelante	Tomar decisiones sobre el equipo y los materiales para conseguir los objetivos del juego. Ej., [Ad] <i>Esta es la mejor arma del juego pero cuesta de usar. Luego hay otra pistola que también mata de un disparo. También está la recuperación, que es la trayectoria de la bala. Si apuntas la bala no irá hacia allí, tienes que apuntar a un lado en concreto para que siempre vayan al mismo sitio. Y eso no es fácil de hacer.</i>
	Saber combinar personajes para pasarse un juego	Escoger el mejor equipo de personajes para conseguir el objetivo del juego o establecer un record. Ej., [Ad] <i>El juego se actualiza cada dos semanas. Entonces consiguen más personajes o sea que no son siempre los mismos y tienes que seguir pagando. Entonces todos empiezan a probarlos. Además, me gusta que puedas comprar los personajes con dinero del juego, pero a veces te cansas de ellos. Así que el juego lanza diez personajes nuevos cada semana. Y puedes probar esos diez personajes nuevos. Claro, eso te da la idea de qué personaje comprarte, de probarlo, y, si te gusta, te lo puedes comprar.</i>
	Identificar patrones en las acciones y motivaciones de los jugadores	Identificar comportamientos y motivaciones habituales entre los jugadores (errores comunes, conflictos, etc.). Ej., [Taller] <i>El grupo explica que cada miembro tiene una habilidad especial, o sea que coordinan sus acciones en función de lo que pueden hacer.</i>

Competencias performativas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Jugar a videojuegos (habilidades individuales dentro del juego)	Trazar estrategias para ganar partidas	Diseñar y llevar a cabo estrategias para conseguir los mismos objetivos. Ej., [Ad] <i>Tienes que ir con cuidado de que nadie te haga daño. Porque si te atacan, se perderá todo lo que tienes. Por eso siempre te puedes llevar un «kit», siempre te puedes traer algo. Por ejemplo, yo siempre cojo dos «manzanas» que son «poder». Así pierdes los «corazones» más lentamente...</i>
	Solucionar problemas mientras se está jugando	Superar problemas o situaciones difíciles mientras se está jugando, usando una serie de soluciones o estrategias de defensa. Ej., [Ad] <i>En el primer Pokémon, me quedé en la zona que decía «hay varias salidas» y si escogías la equivocada, no conseguías los puntos. Sin embargo, si escogías otra, era un lío porque tampoco conseguías los puntos. Y tuve que decir «Pokémon Rojo, ¿qué tengo que hacer para llegar a las escaleras?» Y apareció la solución. [Ent] ¿Eso está en YouTube? ¿Y te gustó? [Ad] La gente normalmente no comenta estos trucos porque dicen «me lo he pasado».</i>
	Personalizar un avatar	Crear un avatar basándose en rasgos personales. Ej., [Ad] <i>Está el personaje normal y luego tienes las pieles para caracterizarlo de otras maneras. El personaje es el mismo, pero lo tienes pintado de manera diferente...</i>
	Construir personajes	Construir creativamente una serie de personajes para un juego. Ej., [Ad] <i>Puedes jugar con tres personajes, pero si quieres puedes jugar con uno sólo. [Ent] Entonces, entre juego y juego estás mejorando. [Ad] Sí. [Ent] ¿Qué has estado mejorando con tu personaje más importante? [Ad] También he mejorado mi manera de jugar porque no sabía jugar con ese personaje. Y también las estadísticas.</i>
	Construir mundos	Construir creativamente mundos dentro del juego. Ej., [Ad] <i>Mira, te tienes que mover para construir cosas en el mundo de este videojuego.</i>
Romper las reglas	Hacer trampas	Usar trucos para conseguir objetivos y avanzar más rápido. Ej., [Ent] <i>¿Has usado trucos alguna vez? [Ad] Sí, para ir más rápido. Por ejemplo, en el Minecraft hay una instrucción que se llama «comando bloqueo». Lo pones y entonces te da algo que está muy bien, por ejemplo, una espada que no se puede romper.</i>
	Hacer que otro jugador haga trampas	Pagar a otro usuario para conseguir un rango mejor en el juego. Ej., [Ad] <i>Hay gente que dice: «Esta es mi cuenta. Si quieres juega con esta cuenta, porque se te da fatal este juego», pero si quieres tener una cuenta de oro, entonces llega una persona que sabe jugar y dice: «Me pagas cien euros y te quedas con esa cuenta, y tienes tu cuenta de oro».</i>

Competencias performativas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Actuar	Actuar en una obra de teatro	Interpretar un papel en una obra de teatro. Ej., [Ent] ¿Y qué quieres estudiar? [Ad] Quiero hacer el Bachillerato artístico, porque desde los seis años he estado en obras de teatro y estuve en una película hace años.
	Actuar en una producción audiovisual	Hacer de extra en una película. Ej., [Ent] ¿Y qué quieres estudiar? [Ad] Quiero hacer el Bachillerato artístico, porque desde los seis años he estado en obras de teatro y estuve en una película hace años.
	Bailar	Hacer ballet, salsa, breakdance, etc. Ej., [Ad] Está en el primer vídeo que subí, estaba bailando. [Ent] ¿Esto es Grease, el musical? [Ad] No, soy yo haciendo danza contemporánea.
	Tocar música	Tocar la guitarra, la batería, el saxo, etc. Ej., [Ad] Toco la guitarra, tengo un profesor particular. Empecé hace cuatro años. Si ahora me dijeran «Ve a jugar a la Play o ve a tocar la guitarra»... La guitarra es algo especial para mí... Ufff [emocionado]... ¡Me encanta!
	Hacer cosplay	Interpretar un papel en una convención o encuentro de cosplay. Ej., [Ad] Soy tan friki... no puedo esperar a ir a la Comic Con. [Ent] ¿Irás este fin de semana? ¿Disfrazado? [Ad] Sí, con un disfraz de Deadpool. Es el personaje de una película que está en el cine estos días.

1.4 Competencias con los medios y la tecnología

luke gaspard

RMIT UNIVERSITY
Australia

Heather Horst

UNIVERSITY OF SYDNEY - RMIT UNIVERSITY
Australia

Esta dimensión incluye todas las habilidades relacionadas con el conocimiento de la economía de los medios, la propia dieta mediática y los rasgos y lenguajes tecnológicos. También incluye la evaluación y reflexión sobre las cualidades o características del software, el hardware y las aplicaciones. Por último, esta serie de competencias también incluye habilidades relativas a poner en práctica los conocimientos.

Los jóvenes usan toda una gama de habilidades tecnológicas y mediáticas en la exploración de sus vidas *online*. Esto indica una serie de estrategias diferentes, tanto impuestas como usadas por ellos mismos, para gestionar y presentar aspectos diferentes del ser. Pero una serie de factores impactan en el objetivo y la profundidad de los hábitos de los jóvenes. Esto incluye

tanto habilidades tecnológicas y mediáticas como la percepción de la producción mediática, además de las formas institucionales de percibir cómo el uso de los medios incide en las maneras en que los jóvenes y la cultura digital circulan dentro de una ecología mediática convergente.

Consumo, producción y circulación de la cultura

Entender las pautas de las habilidades tecnológicas y mediáticas de los jóvenes es complicado por la manera en que la «extendibilidad» funciona como competente central en la cultura «convergente». La fluidez de las maneras con que se usan las herramientas de los

medios digitales facilita funciones multimodales en las tecnologías convergentes. Es más, el movimiento y la circulación del contenido y los consumidores a través de varias plataformas trabajan para erosionar las fronteras basadas en las redes que tradicionalmente han gobernado las relaciones entre producción y consumo (Jenkins, 2006).

A medida que el contenido y los usuarios se mueven a través de y entre las historias-mediáticas y las tecnologías-mediáticas, el interés por los medios se puede propagar fácilmente por las redes sociales para experiencias «diversificadas», difuminando los papeles que en su momento fueron «separados y distintos de productores y público» (Jenkins *et al.* 2013). La explicación de Bruns (2008) del «produsuario» (*produser*), por tanto, enfatiza el continuo por el que los contenidos mediáticos están situados dentro de este paisaje convergente.

Sin embargo, la potencialidad de la autoría o de los valores equivalentes que comenta Jenkins (2009), que reside en el hecho de leer y escribir en y a través de los medios digitales está, en general, infravalorada por los jóvenes australianos que participaron en la investigación. Como los adolescentes de Estados Unidos y Europa (véase Common Sense Media, Rideout, 2015 y OFCOM, 2016), solo un porcentaje pequeño de los adolescentes de Australia se interesan por la creación de contenido. Hay una clara distinción entre el valor que se le da a las posibilidades creativas que pueden conseguir los medios digitales admitidas por padres y profesores, y las realidades del uso e interés diario por los medios digitales que sienten los jóvenes (y otros), y esto crea un sistema binario. Parecido a las nociones de interés mediático «pasivo» (por ejemplo, ver un vídeo *online*) que reflejan un «mal» uso de los medios, los hábitos de creación de contenido mediático como hacer vídeos se consideran más productivos y «activos», y se ven como algo más positivo. Este tipo de sistemas binarios también se ven en el reconocimiento de modos de aprendizaje más formalmente organizados

que se dan en aulas y otros lugares, que contrastan con prácticas de aprendizaje informal que se dan en lugares donde los jóvenes se interesan por la tecnología mediática *online* (por ejemplo, Ito *et al.*, 2010, 2013; Sefton-Green, 2003, 2004).

Como tal, el uso de la tecnología mediática y las habilidades que se le asocian no están determinados solo por el acceso o el hecho de ser competente. La manera en que se valoran ciertos hábitos mediáticos en relación a otras da forma al uso de los medios tanto como los factores de edad y género. Los ejemplos de los hábitos que se analizan abajo sirven para ilustrar estos matices.

Regular y restringir el uso

Cómo, cuándo y dónde se usan las tecnologías son decisiones que se reflejan en cómo las tecnologías, los recursos y montajes pasan a estar disponibles para la gente joven. Por ejemplo, Roger es un chico de 12 años nacido en Bangalore, India, y vive con sus padres y hermanos en un suburbio al sureste de las afueras de Melbourne. Sus padres fueron a la universidad y trabajan en calidad de expertos. Roger no usaba Facebook, Twitter ni Instagram porque dijo que era «demasiado joven».



A lo largo de nuestra entrevista lo repitió constantemente, la repetición de las mismas palabras clave refleja qué sienten sus padres sobre el uso de las tecnologías digitales. No obstante, nos sorprendió que usara WhatsApp. Cuando le preguntamos sobre esto nos dijo que su padre se lo había instalado porque «a veces necesita saber dónde voy». Este ejemplo demuestra cómo algunas tecnologías están prohibidas mientras que otras son y están adoptadas y adaptadas, porque se las ve como herramientas útiles para mantener una estructura y fidelidad del hogar.

Teniendo en cuenta el estudio poblacional de 838 jóvenes entre los 12 y los 18 años en la zona de Melbourne, las adolescentes dijeron que estaban más interesadas en software para prácticas «de expresividad creativa» como pintar, escribir y hacer música. Esta diferencia entre géneros con las formas del software, aunque constante entre chicos y chicas, es aún más notoria entre adolescentes más jóvenes, entre 12 y 14 años. Asimismo, el interés en software de edición de fotos sigue un patrón similar en interés decreciente para las chicas más mayores, indicando que a medida que se hacen mayores, pierden interés por las herramientas de software. Sin embargo, hay ciertos tipos de software que se erigen como excepciones a esta norma general. En concreto, las chicas más mayores usaban Word y programas de edición para blogs con más frecuencia que las más jóvenes. Al contrario que este desinterés general por los programas de software entre las adolescentes más mayores, los chicos tienen un patrón de uso muy distinto. De los ocho tipos de software sobre los que les preguntamos, la mitad se mencionaron como de uso más frecuente entre los chicos más mayores (15-18) que entre los de 12 a 14. Mientras que las chicas están más interesadas en software más basado en la creatividad, las respuestas a las encuestas sugieren que los chicos expresan más interés por «software técnicamente orientado», a saber, programación de ordenadores y edición de vídeos.

Redes sociales e identidades segmentadas

Los adolescentes, y en especial las chicas más jóvenes, hablaron de la conciencia de crear y presentar un sentido de sí mismas en el uso de redes sociales más visuales como Instagram y Snapchat. Aunque el hábito de crear, editar y compartir fotos y vídeos en las plataformas de las redes sociales a menudo se pasa por alto como hábitos mediáticos productivos, vemos una negociación cuidadosa de expresión de la identidad a través de hábitos como el uso de distintas redes sociales para distintas cosas y lo que se podría llamar identidades «cortafuegos». Estas están particularmente ligadas a los públicos imaginados por sus perfiles públicos en las redes sociales. Por ejemplo, al usar «cuentas principales y otras de *spam*», como describe sus perfiles en las redes sociales la quinceañera Hailey, se refuerzan los beneficios y los peligros de ser un adolescente influido por los medios. Como subraya Hailey, «el único motivo por el que estoy en las redes sociales es porque me gusta estar en contacto con gente a la que no puedo ver a diario... [sin embargo], no soy el tipo de persona que le gusta hacer saber a todo el mundo lo que pasa en su vida. Es que es algo que no me hace sentir cómoda».

Enfrentarse al problema entre estar activo y presente en las redes sociales mientras se reducen los conflictos internos por ser visto y juzgado, el uso de varios perfiles en las plataformas para diferentes públicos aporta maneras de gestionar estratégicamente el acceso, y distancia entre el ser en el escenario y el mismo fuera de él, tal como Erving Goffman (1959) describía la relación de «gestión de la impresión». Por eso, para Hailey, estas cuestiones concernientes a cómo presentarse a sí misma en el día a día están definidas por la calidad y la profundidad de la relación que tiene con los pretendidos receptores de las redes dentro de cada plataforma propia de las redes sociales. Como ella misma dice, «mi cuenta principal es para gente que solo son amigos de amigos, o para gente que no conozco demasiado bien... O sea que la gente que de verdad me importa, en quienes confío, básicamente, les dejo ver mi cuenta *spam*».

Jugar a videojuegos y cuentas falsas

Parecido al uso de las redes sociales que vemos en el ejemplo de Hailey, los adolescentes que juegan a videojuegos también gestionan su forma de presentarse socialmente y su papel en los medios para gestionar estratégicamente sus identidades. Darius, de 12 años, un autoproclamado entusiasta de los juegos que aspira a trabajar en la industria del videojuego, se describió a sí mismo como uno de los «que más juega» de entre los usuarios de sus redes sociales. Pese a tener una identidad como jugador, Darius usó varios perfiles para las distintas plataformas con tal de diferenciar sus objetivos legítimos e ilegítimos en los juegos. Hablando del uso de trampas en el *League of Legends*, de Riot Games, Darius admitió la importancia de las cuentas falsas para acceder y descargarse «cheat scripts» para así evitar posibles consecuencias que el desarrollador del juego pueda imponerle a estas actividades ilícitas. Sin embargo, dadas las complejidades relativas a la gestión de los perfiles, que no ofrecen una demarcación clara entre ellas, Darius empezó a hacer trampas conectado a su cuenta principal. Esto implicó que el sistema, automática y permanentemente, bloqueara su cuenta, con lo que perdió los rankings y los perfiles de las partidas anteriores, acumulados tras muchas horas y muchos años de juego.

Producir cultura, expresarse uno mismo y hacer amigos

Para algunos productores mediáticos, el compromiso, la experimentación y la pericia de la tecnología no están guiados por el atractivo de dominar los medios y el software digital y la posible satisfacción y reconocimiento derivados de ello, sino que están orientados por imperativos de carácter más bien social. Charles, un chico de 12 años descrito por su madre como «especial» por su elevado nivel de inteligencia, sus tendencias compulsivas y por sus evidentes tics

físicos, representa un buen ejemplo de este enfoque social del uso de los medios digitales. Aunque hacer amigos íntimos es una dificultad a la que se ha enfrentado Charles toda su vida, el uso que hace de la tecnología le ha facilitado una competencia para construir relaciones sociales fuertes [en un principio iniciadas por interés]. A la vez, sus competencias le han facilitado una inmersión más profunda en el análisis y producción fílmicos, una de sus obsesiones más antiguas. Conocer a un entusiasta del cine de mentalidad parecida en su último año en la escuela primaria, hizo que Charles desarrollara una relación de colaboración con Arthur, a quien describió como su coproductor. En esta relación, donde su competencia tecnológica se pasea vía prácticas de aprendizaje informal, incluyendo tutoriales de YouTube y experimentación con ensayo y error, el dúo ha creado varios cortometrajes que han acabado colgando en YouTube. Como consecuencia, sus competencias como editores de vídeo aprendidas de manera informal vía iMovie, diseño de decorados, iluminación de las cámaras y filmación, no solo hicieron que florecieran sus hábitos motivados por el interés, lo que Ito *et al.* (2010) describen como «geeking out», también les facilitó el desarrollo de una comunidad de sus iguales que surgió de esta relación colaborativa. Charles se mostró satisfecho con el trabajo y con su competencia para dominarlo así como con su culminación en una amistad. Charles describió su amistad con Arthur en términos particularmente emotivos: «Es el Ying de mi Yang y yo soy el Yang de su Ying y eso mola mucho»; una relación que se desarrolló de manera orgánica donde sus gustos por hacer películas «simplemente se dieron con naturalidad» y donde «no está como controlado, simplemente hacemos lo que se nos da bien o lo que sea».

Consideraciones finales

Cuando están equipados con la responsabilidad de autogestionar sus propios compromisos con los medios, los jóvenes a menudo lo hacen de maneras que demuestran relaciones complejas, estratégicas y fortuitas entre el propio ser y la tecnología. Al hacerlo, algunos adolescentes australianos demuestran un compromiso crítico entre públicos que difieren y lo que se pueden permitir estos perfiles diferentes dentro de los servicios de las redes sociales y los videojuegos respectivamente, así como apoyar en lugar de dirigir el desarrollo de las relaciones sociales y las actividades basadas en sus intereses. Pero como han mencionado Patricia Lange (2013) y tantos otros, no todos los jóvenes experimentan la igualdad en sus vidas mediatizadas. La edad y el género siguen siendo

los determinantes clave a la hora de usar y mostrar interés por los medios. A la vez, la manera en que la juventud participa y percibe los medios no muestra argumentos teóricos clave. El valor de hacer cultura y los continuos que autores como Jenkins y Bruns articulan en relación a la cultura no se corresponden con la manera en que los jóvenes describen y perciben su uso de los medios. La facilidad con la que gente joven como Hailey demuestran cuando crean, envían y comparten fotos y vídeos vía una plataforma SNS como Snapchat es indicativa de un uso que es «muy normal» dentro de sus hábitos diarios con los medios. Esto refleja la eterna discrepancia que hay entre las instituciones tradicionales como la escuela o el hogar y la de la academia, que atribuye un valor añadido a la manera en que los jóvenes participan en un paisaje de medios convergentes.

Referencias bibliográficas

- Bruns, A., (2008). «The Future Is User-Led: The Path Towards Widespread Producership», en *Fibreculture journal*, 11. Consultado en <http://eprints.qut.edu.au/12902/>
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*, Londres: Penguin.
- Ito, M. (2010) (Ed.). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where Old and New Media Collide*, Nueva York: NYU Press.
- Jenkins, H. (2014). *Kids on YouTube: An Interview with Patricia Lange (Part One)*. Consultado en www.henryjenkins.org/2014/03/kids-on-youtube-an-interview-with-patricia-lange-part-one.html
- Jenkins, H., S. Ford y J. Green (2013). *Spreadable Media: Creating Value and Meaning in a Networked Culture*, Nueva York: NYU Press.
- OFCOM (2016). *Children and Parents: Media Use and Attitudes Report*. Consultado en https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0034/93976/Children-Parents-Media-Use-Attitudes-Report-2016.pdf
- Rideout, V. (2015). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. Consultado en https://www.common sense media.org/sites/default/files/uploads/research/census_researchreport.pdf
- Sefton-Green, J. (2003). «Informal Learning: Substance or Style?», en *Teaching Education*, 4 (1).
- Sefton-Green, J. (2004). *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Londres: FutureLab.

Competencias con los medios y la tecnología

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Reconocimiento y descripción	Reconocer y describir las estructuras y la organización de empresas e industrias de los medios	Saber cómo funcionan los lobbies mediáticos. Ej., [Ad] <i>Sé que el diario El País es parte del Grupo Prisa [un grupo mediático español], pero ya está.</i>
	Reconocer y describir las características técnicas de las redes sociales	Saber cuáles son las características principales de las redes sociales. Ej., [Ad] <i>En Facebook le puedes poner un me gusta a las fotos de tus amigos y ver las cosas que comparte la gente.</i>
	Reconocer y describir el software, hardware, los juegos y las características de las aplicaciones	Saber las características de una aplicación particular, un aparato, juego o software. Ej., [Ad] <i>En Wallapop puedes vender y comprar muebles u objetos de segunda mano contactando con usuarios que estén cerca de ti.</i>
	Reconocer y describir videojuegos y consolas	Saber las características de un juego y consola específicos (ejemplos: juegos multijugador online, arte y gráficos, tarjeta gráfica, conectividad, etc.). Ej., [Ad] <i>Solo juego al Splatoon online. Es como jugar con más gente a la vez... Aunque en este juego no me puedo comunicar con otros pero mola igual.</i>
	Estar al día con los últimos medios, productos y eventos culturales	Estar al día de lo que pasa con los medios y los eventos (ejemplos: cine, novelas, videojuegos, eventos de cosplay, convenciones de videojuegos, encuentros de juegos de mesa, etc.) Ej., [Ent] <i>¿Vas al Salón del Manga?</i> [Ad] <i>Sí, voy cada año. Y, bueno, lo que más me gusta son los cosplays con gente. Hay algunos muy buenos. Por ejemplo, el año pasado hubo uno de los tres almirantes: Aokiji, Kizaru y Akaido.</i>
	Reconocer y describir las normas básicas y la jerga de una comunidad	Moverse por varias comunidades siguiendo sus normas y su jerga («combo», «videojuegos», «posar», «Instagram», «niño rata», «YouTube», etc.) Ej., [Ent] <i>¿Sabes lo que es un niño rata?</i> [Ad] <i>No, ¿Me lo puedes explicar?</i> [Ent] <i>Niño rata, fans de YouTube, Minecraft, Call of Duty... No paran de gritar. Muy molesto. Podrías tirarles un montón de insultos para callarles y te matarían al instante. Son adictos al Minecraft, malditos adictos que estropean partidas enteras... También son fans de Vegetta, Willyrex, Perchita [youtubers famosos en España], pero estos no tienen la culpa.</i>
	Reconocer y describir estrategias publicitarias	Detectar las diferentes estrategias publicitarias y de marketing. Ej., [Ad] <i>A veces es demasiado evidente que están promocionando marcas porque los personajes solo llevan cierto tipo de camisetas.</i>

Competencias con los medios y la tecnología

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Comparación	Remarcar las diferencias y parecidos entre plataformas de redes sociales	Remarcar las diferencias y parecidos entre plataformas de redes sociales (ejemplos: Facebook vs Instagram; Instagram vs Snapchat; Twitter es para seguir a famosos mientras que Whatsapp o Skype son para hablar). Ej., [Ad] <i>En Snapchat puedes subir mensajes y fotos.</i> [Ent] <i>¿Y en Facebook?</i> [Ad] <i>Ah, y le puedes dar al me gusta en Snapchat</i>
	Remarcar las diferencias y parecidos entre tipos de software, hardware y aplicaciones	Remarcar las diferencias y parecidos entre tipos de software, hardware y aplicaciones (ejemplos: Premiere vs. Final Cut; Afterlight vs. Mextures; marcas de discos duros, de teléfonos móviles, etc.). Ej., [Ent] <i>¿Por qué iPhone?</i> [Ad] <i>Porque me cunden su sistema operativo y su diseño. Me gusta más porque, no sé, es más relajado, tranquilo, es fácil de entender, o sea que... Android me estresa, porque todo es como, ... no veo... No hay coherencia. No me gusta, no.</i>
	Remarcar las diferencias técnicas y los parecidos de videojuegos y consolas	Remarcar las diferencias técnicas y los parecidos de videojuegos y consolas (ejemplos.: los gráficos del FIFA vs. PES; PlayStation 3 vs. PlayStation 4). Ej., [Ad] <i>Necesito una cosa para captar video para grabar cuando juego a la PlayStation 3 mientras que con la Play 4 solo tengo que apretar un botón y se pone a grabar automáticamente. Cuesta mucho más grabar cosas con la Play 3.</i>
Evaluación y reflexión	Evaluar y reflexionar sobre las cualidades o las características de las plataformas de las redes sociales	Reflexionar sobre las cualidades de las distintas redes sociales como, por ejemplo, el ajetreo y la popularidad (ejemplos: likes, visualizaciones en YouTube, ser influencer, <i>youtubers</i> profesionalizándose, etc.) Ej., [Ad] <i>Me gustas... Bueno, fue emocionante recibir el primer comentario y los primeros me gustas porque había un usuario diciéndonos «Oye, me cunde tu canal, sigue así», no sé, nos animó mucho, como si nos apoyara, ¿sabes? Fue una experiencia que me hizo pensar que íbamos por el buen camino.</i>
	Evaluar y reflexionar sobre las cualidades o las características del software, hardware, y de aplicaciones	Evaluar y reflexionar sobre las cualidades o las características del software, hardware, y de aplicaciones como, por ejemplo, la usabilidad. Ej., [Ad] <i>El Windows es más proclive a los virus si no lo proteges con un antivirus.</i>
	Evaluar y reflexionar sobre las cualidades o las características de videojuegos o consolas	Evaluar y reflexionar sobre la jugabilidad de un juego y otras características (no gráficas) del juego. Ej., [Ad] <i>Es tan fácil jugar a este juego, no necesitas mucho tiempo para aprender lo básico.</i>

Competencias con los medios y la tecnología

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Evaluación y reflexión	Evaluar y reflexionar sobre las estructuras, los modelos de negocio y la organización de las empresas y la industria de los medios	Reflexionar sobre cómo las empresas de los medios están organizadas y cómo obtienen ganancias (ejemplos.: publicidad en las redes sociales - sobre todo en economías YouTube-, segmentación del mercado, aumento de canales, influencers, precio de los videojuegos, características de los videojuegos, consolas que no te dejan jugar con juegos más antiguos, etc.). Ej., [Ad] <i>Los miembros del grupo hablan de la industria del videojuego, dicen que es uno de los pocos sectores que crece cada año.</i>
	Evaluar y reflexionar sobre las propias habilidades y competencias con los medios	Evaluar sus puntos fuertes y débiles en relación a los medios (mencionando qué se les da mejor y qué peor). Ej., [Ad] <i>Soy una mierda con el Photoshop en general pero puedo decir que se me da muy bien hacer fotos.</i>
Puesta en práctica y ejecución	Llevar a cabo estrategias para escoger y validar información	Confiar en la información encontrada por internet porque es popular o compararla con otras fuentes de información. Ej., [Ad] <i>Normalmente digo, bueno, este videoclip tiene tantas visualizaciones en YouTube que tiene que ser bueno</i>
	Escoger una red social	Escoger una plataforma de red social por encima de otras en función del conocimiento y la experiencia propia con este tipo de plataformas. Ej., [Ad] <i>Me gusta Spotify, pero la versión libre. ¿Por qué pagar?</i>
	Escoger hardware, software, y aplicaciones	Escoger un aparato, programa o aplicación por encima de otros basándose en el conocimiento y la experiencia personal con este tipo de productos. Ej., [Ad] <i>Vamos, una consola está lista para jugar. Un ordenador está listo para trabajar y cosas así. Si el ordenador no está listo... Como los que tienen los profesionales. Esos ordenadores no son para trabajar, son ordenadores especiales para jugar. Si no tienes uno de esos, todo se retrasa, no puedes ver bien los movimientos, por ejemplo.</i>
	Escoger videojuegos y consolas	Escoger videojuegos y consolas por encima de otras basándose en el conocimiento y la experiencia personal con este tipo de productos. Ej., [Ad] <i>Yo siempre compro juegos Sandbox porque no tengo que seguir objetivos preestablecidos.</i>

1.5 Competencias narrativas y estéticas

Mar Guerrero-Pico

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

Nohemí Lugo

ITESM
México

Las competencias transmedia relacionadas con el ámbito de la narrativa y la estética ocupan una amplia superficie dentro del variado mapa de medios que frecuentan los jóvenes en su día a día. En líneas generales, podemos afirmar que este grupo de competencias se manifiesta de forma totalmente transversal dado que los jóvenes no suelen discriminar entre diferentes medios y plataformas en sus hábitos de consumo. A menudo prestan más atención a las historias y contenidos con los que sienten más afinidad que a las características concretas de las plataformas mediáticas utilizadas para contarlos. En este capítulo hemos dividido en tres grandes categorías estas competencias. Cabe aclarar que todas ellas se refieren a competencias relacionadas con la interpretación de narrativas (las competencias relativas a la producción de estas mismas narrativas se explican en un capítulo aparte dentro de la «Sección 1» de este libro):

- apreciar valores estéticos;
- reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias;
- expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa.

Apreciar valores estéticos

En el caso de los videojuegos y la fotografía, se aprecia una tendencia clara a observar la calidad gráfica o visual. Normalmente esta aparece vinculada a ideales de autenticidad o realismo (videojuegos), y de belleza o armonía (fotografía), tal y como comentan los siguientes participantes:

Zlatan

12 AÑOS - CHICO
Portugal

Entrevistador: *¿Por qué el FIFA y el GTA son tan buenos juegos?*

Zlatan: *Primero por los gráficos, porque son realistas y atraen al jugador a querer jugarlos.*

Lucia

13 AÑOS - CHICA
España

Entrevistador: *¿Te gustan los filtros?*

Lucia: *Los filtros no los uso mucho. Más que nada subo la luz, porque a veces hay sitios muy oscuros para hacer una foto, pero tampoco, no. O sea, se ve bien, pero si se sube la luz queda mejor, así que subo la luz y le pongo un poco de nitidez, porque a veces está un poco borroso, y ya está.*

Reconocer géneros, reconstruir mundos narrativos y comparar historias

Además de este tipo de competencias estéticas, destacan otras adscritas a la interpretación de estructuras narrativas y al análisis de géneros y personajes. Por ejemplo, conocer y describir los géneros y formatos básicos de los productos que consumen o crean; reconstruir las piezas de un mismo mundo narrativo que se expande por diferentes medios y plataformas; comparar el tratamiento de un mismo personaje, género o historia en una variedad de medios; reconocer las influencias mutuas entre contenidos diversos; y aplicar estos conocimientos a la hora de evaluar o producir sus propios contenidos.

Las series de televisión ocupan un lugar prominente en la dieta mediática de los jóvenes y constituyen un interesante observatorio de sus intereses en

cuanto a géneros y argumentos, donde dominan las series dirigidas al público juvenil (*Pretty Little Liars*, *Teen Wolf*), los dramas policíacos (*Dexter*, *Mentes criminales*) y superproducciones como *Juego de Tronos*. La predilección por estos productos está determinada, en ocasiones, por su catalogación genérica y la particular estructura de sus episodios, entre otros factores:

Kelly

14 AÑOS - CHICA
Reino Unido

Entrevistador: *¿Tienes alguna película favorita, serie, libro, deporte, cómic; algo de lo que seas fan?*

Kelly: *Pretty Little Liars.*

Entrevistador: *Ah, vale, sí. ¿Y qué te gusta de ella?*

Kelly: *Es romance, terror, misterio, aventura, todo a la vez, por eso, es muy entretenida de ver y nunca sabes lo que va a pasar.*

Amaia

16 AÑOS - CHICA
España

Todo lo que es policía pues lo miro por la tele, porque tampoco hay mucha relación entre un capítulo y otro, son casos distintos, así que tampoco me importa si me pierdo uno...

El seguimiento continuado de un género alejado de los cánones culturales de Occidente, como la animación japonesa, puede conllevar una interesante reflexión sobre la influencia del doblaje en la apreciación estética de estos productos por audiencias globales. Asimismo, nos invita a considerar qué detalles entran en juego en el juicio estético de los jóvenes, y pensar en actividades

que fomenten la construcción y argumentación de criterios en este sentido. En este caso, vemos cómo la alineación entre la nacionalidad del personaje y el idioma original determina la opinión:

Lily

15 AÑOS - CHICA
Reino Unido

Lily: Crunchyroll ofrece anime japonés por streaming que puedes ver subtulado, o sea, con la voz original en japonés y con subtítulos debajo. También lo puedes ver doblado; actores de voz americanos hablan y hacen suyos los personajes. Así que es muy interesante ver las diferencias entre uno y otro, ¿sabes?

Interviewer: ¿Prefieres el doblaje o el subtulado?

Lily: Bueno, cuando empecé a ver anime definitivamente prefería la versión doblada, creo que eso era porque no estaba acostumbrada a oír a gente hablando en japonés, pero ahora me he dado cuenta de que los actores de voz japoneses quedan mejor con los personajes, quizá porque se supone que los personajes son japoneses porque son de Japón originalmente, así que sí...

En ocasiones, ahondar en un género desemboca en otros tipos de saberes no estrictamente vinculados con cualidades narrativas o estéticas, sino con la estructura mediática que rodea al consumo de dicho género. Sin abandonar el anime, los aficionados saben dónde buscar sus contenidos favoritos (el mencionado Crunchyroll, o YouTube), y de quiénes dependen las tareas de subtulado, por ejemplo:

Olivia

13 AÑOS - CHICA
España

Entrevistador: ¿Y pasas horas viendo YouTube?

Olivia: Sí. Viendo animes, ya que los animes, como son originales de Japón, están en japonés y en YouTube te los traducen a tu versión española.

Entrevistador: ¿Eso también lo hacen los youtubers?

Olivia: No, los youtubers, no. Esto son gente que se dedican a coger la serie anime y traducirla.

Sagas originadas en el mundo de los videojuegos y extendidas hacia otros territorios mediáticos como Assassin's Creed permiten acercarnos a la reconstrucción de mundos narrativos transmedia, un proceso en el que los jóvenes «persiguen» y mapean las distintas expansiones narrativas de sus productos culturales favoritos a través de varios medios y plataformas. Esta competencia también incluye el reconocimiento de contenidos generados por los usuarios a partir de un producto mediático existente (por ejemplo, la *fan fiction*), acercando a los jóvenes a los procesos de reapropiación cultural que realizan sus pares en comunidades creativas formadas alrededor de estas prácticas en plataformas sociales como Wattpad o Tumblr.

Jorge

12 AÑOS - CHICO

Portugal

Entrevistador: ¿También lees las historias que has visto en los videojuegos?

Jorge: *¿Fan fiction?*

Entrevistador: **Sí.**

Jorge: *Lo leo en Wattpad.*

Entrevistador: Cuando compras un libro, ¿te pica la curiosidad por el videojuego?

Jorge: *Con Assassin's Creed primero jugué al juego, y después vi el libro y lo leí.*

Entrevistador: **¿Y es diferente?**

Jorge: *No, es parecido al juego.*

Entrevistador: ¿La emoción de leer es parecida a la de jugar?

Jorge: *Mmmm, no mucho porque ya sabía la historia.*

Entrevistador: ¿Has leído algún otro libro relacionado con los videojuegos?

Jorge: *Estoy leyendo una fan fiction sobre una película, que es sobre el Joker, y también estoy leyendo una fan fiction sobre Harry Potter y Until Dawn.*

Entrevistador: ¿Sobre Until Dawn va la historia que estás leyendo ahora, no? ¿Qué te llevó a leerlo?

Jorge: *El juego.*

Entrevistador: **¿Es lo mismo?**

Jorge: *La fan fiction está bastante modificada, por eso es diferente.*

Entrevistador: ¿Les dan finales diferentes?

Jorge: *Sí, pero incluso en Until Dawn hay finales distintos en muchos personajes porque las elecciones que hacen las personas es lo que lleva a los finales. Pero aquí [en la fan fiction] es de otra manera, con otros personajes e historias.*

Si los jóvenes pueden cartografiar y comparar los componentes y características internas de un mundo narrativo, también pueden llevar a cabo una operación similar cuando se trata de mundos narrativos diferentes. Las relaciones y comparaciones establecidas por los jóvenes del estudio entre productos distintos hablan de su particular capital o universo cultural, lo cual puede ser aprovechado para confeccionar intervenciones que maximicen esos intereses en favor del aprendizaje:

Cristòfol

13 AÑOS - CHICO

España

Entrevistador: ¿En qué dirías que se parecen Minecraft y Uncharted?

Cristòfol: *En nada... El Minecraft es un juego de rol de los que dices «me conecto y tengo que sobrevivir» y el Uncharted es un juego de acción, parkour, un poco de tiros, un poco shooter...*

Entrevistador: ¿Y cuál es el objetivo del Uncharted?

Cristòfol: *El Uncharted es una historia, tienes que descubrir un tesoro. Por ejemplo, el primero es el Dorado, vas a la selva, entras en un mundo... O sea, debajo de unas catacumbas. Es muy divertido.*

Expresar identidades y visiones del mundo a través de la narrativa

La narrativa genera una metáfora a través de la cual los jóvenes se entretienen y dotan de sentido el mundo que les rodea. Citando al fan activista Andrew Slack, «la fantasía no es solo una forma de escapar del mundo sino también una forma de profundizar en él». De este modo, podemos abordar el consumo y la creación de narrativas como una herramienta que nos permita aproximarnos y abordar una variedad de conceptos y situaciones. Algunos jóvenes utilizan personajes de la ficción o personajes famosos como dispositivos narrativos para comprenderse a sí mismos y a los demás en un momento crítico en la formación de su identidad y visión del mundo, fortaleciendo de este modo sus competencias individuales. Así, en el siguiente comentario, una joven ofrece una mirada a la homofobia y el mundo que rodea a las celebrities basada en sus interacciones entre un grupo de fans en Whatsapp dedicado a la banda *One Direction*¹:

Bella

14 AÑOS - CHICA
Italia

Entrevistador: ¿Y entonces, qué significa Larry?

Bella: Larry es una mezcla de nombres de Louis y Harry.

Entrevistador: Ah, entiendo, ¿y entonces, qué ocurre?

Bella: No pueden estar juntos y entonces han inventado que Louis ha tenido un bebé.

Entrevistador: ¿Pero, quién lo inventó?

Bella: Su mánager.

Entrevistador: ¿Por qué?

Bella: Porque no quiere que la gente descubra que son homosexuales.

Entrevistador: ¿Pero esto es idea tuya?

Bella: No, no, es todo lo que necesita el mánager para pensar que no lo sabemos. Suelen hacer estas cosas.



¹*One Direction* residen en Londres y la formación está compuesta por Niall Horan, Liam Payne, Harry Styles, Louis Tomlinson y, previamente, también por Zayn Malik, hasta que dejó la banda el 25 de marzo de 2015.

Consideraciones finales

Fuera de contexto, una enumeración formal de competencias narrativas y estéticas como esta podría darnos a entender que la mayoría de los jóvenes participantes en nuestro estudio son plenamente conscientes de la extensión de sus conocimientos y competencias en este ámbito, así como capaces de reflexionar sobre ellos con detalle. La realidad ofrece una visión más matizada con unos jóvenes a los que, en general, les cuesta encontrar las palabras precisas para explicar sus prácticas y experiencias. Pero, al mismo tiempo, esta circunstancia se puede atribuir a las propias singularidades del proceso de aprendizaje en entornos informales donde las competencias se adquieren de manera invisible (Cobo y Moravec, 2011).

Dicho de otro modo, el hecho de aprender deviene en un efecto colateral de interés personal (Ito *et al.*, 2013) y no un objetivo prioritario o aparente. Dado que tienden a sumergirse en los productos mediáticos que los acompañan en su día a día, los jóvenes no suelen ser conscientes de su aprendizaje, de las competencias cognitivas y prácticas que pueden llegar a adquirir, y de cómo construyen su propia identidad a medida que pasan el tiempo compartiendo prácticas y experiencias con sus pares, e inmersos en mundos narrativos.

A lo largo de nuestra investigación hemos podido observar que los estudiantes sienten una gran desconexión entre sus prácticas diarias y los métodos

de aprendizaje en la escuela. Cabe recordar que Bruner (1986) habla de dos modalidades del pensamiento: el argumento, que convence de su verdad, y el relato, que convence de su semejanza con la vida. Por lo que si el relato se introduce en clase, si se presentan personajes y mundos narrativos y se utilizan de forma efectiva, los profesores tendrán una potente herramienta para hacer frente a este desafío. La narrativa cuenta con la ventaja de acercarse a la realidad de los alumnos a través de materiales de no ficción, así como de invitarlos a jugar con la imaginación en contextos de ficción, y así poner en juego competencias creativas como la simulación, la imaginación y otras competencias performativas, de las cuales se habló en el primer capítulo.

Para el equipo de Transmedia Literacy, las palabras clave aquí son «familiaridad» y «afecto». Extraer los intereses en géneros narrativos para compartirlos en clase, utilizar los conocimientos que los estudiantes tienen del mundo y validar su cultura popular (Buckingham, 2005) es una manera de fomentar el aprendizaje conectado (Ito *et al.*, 2013). Los estudiantes buscan establecer un continuo entre el hogar y la escuela que los empuje a querer aprender basándose en puntos de referencia significativos para ellos. De esta forma, los estudiantes ven el valor añadido de las competencias que ya dominan y, por lo tanto, pueden descubrir otros usos potenciales para progresar dentro y fuera de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona: Gedisa.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura*, Madrid: Paidós Ibérica.
- Cobo, C. y J.W. Moravec (2012). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Ito, M., K. Gutierrez, S. Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green y C. Watkins (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*, Irvine, California: Digital Media and Learning Research Hub.

Competencias narrativas y estéticas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Interpretar	Entender la historia, la narración, etc.	Entender cómo avanza una historia y saber explicarlo. Ej., [Ent] <i>¿De qué va?</i> [Ad] <i>Es un país llamado Panem que está en un período de posguerra mundial. Para evitar que los distritos se peleen, el gobierno organiza Los Juegos del Hambre todos los años. O sea que escogen a alguien al azar de cada distrito, y los ponen en un sitio para que luchen, y solo puede sobrevivir uno. Se tienen que matar unos a otros. Están todos bajo vigilancia, un poco como en 1984, y luego, no sé, es una especie de crítica social de cómo el gobierno controla a la gente para que no se peleen, para que hagan lo que quiera el gobierno. Imagino que este es el mensaje.</i>
	Reconstruir mundos narrativos transmedia	Encontrar y rastrear las distintas expansiones transmedia (cine, libros, juegos, etc.) que construyen un mundo narrativo. Ej., [Ent] <i>¿Y cómo viste los episodios anteriores?</i> [Ad] <i>Empecé viendo los primeros episodios y al ver que la TV ya no emitía más, fui a una página web que usa la comunidad fan donde puedes compartir tu propia página. Y hay distintas secciones como los episodios, el manga, las películas y, bueno, estrenos especiales que lanza la empresa.</i>
Reconocer y describir	Reconocer y describir géneros en diferentes medios y plataformas	Saber las características y enumerar los distintos géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos y YouTube, entre otros. Por ejemplo, saber distinguir una novela de un cuento; saber distinguir entre cómics de superhéroes a historietas o manga; distinguir entre el drama, la comedia y la acción. Y distinguir géneros entre distintas culturas y subculturas del mundo (por ejemplo: dramas coreanos o sudamericanos). Ej., [Ent] <i>¿Dé qué va el libro?</i> [Ad] <i>Es como ciencia ficción, como futurista, y transcurre en Marte, y hay algo como... La sociedad está dividida en clases, por decirlo de alguna manera.</i>
	Reconocer y describir las características de los distintos formatos y saber nombrarlos	Saber las características y nombrar los distintos formatos (por ejemplo: saber distinguir entre series, tráilers y películas, etc.). Ej., [Ent] <i>Tus compañeros me dijeron que te gustaba mucho el anime y el manga de One Piece.</i> [Ad] <i>Solo el anime. Bueno, leí el manga una vez. Pero me gusta más el anime... ¡La serie empezó hace veinte años!</i>
	Reconocer y describir las características de distintos mundos narrativos	Identificar los elementos oficiales, canónicos, populares (por ejemplo: personajes, canciones, eslóganes, etc.) de un mundo narrativo y explicar sus expansiones. Ej., [Ent] <i>¿Divergente es más de un libro, no?</i> [Ad] <i>Sí, es una trilogía.</i> [Ent] <i>¿Ya han salido las tres?</i> [Ad] <i>Sí, y vi las películas. Se supone que están haciendo otra, pero aún no hay noticias. Están haciendo películas de los libros...</i>
	Reconocer y describir los valores estéticos y narrativos de una historia	Subrayar los aspectos estéticos y narrativos de un contenido específico. Ej., [Ad] <i>Dulceida, yo diría, es la más genuina de todas. Tiene buenas fotos, buenas cámaras, pero... Es la típica que ya sabes a primera vista que no es falsa... Quiero decir, no va por ahí cambiando de vestuario y etiquetando marcas todo el tiempo... No, ella es diferente.</i>

Competencias narrativas y estéticas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Comparar	Destacar las semejanzas y diferencias entre los géneros mediáticos	Géneros literarios, de cómic, fotografía, cine, música, videojuegos, de YouTube, por ejemplo. Novela vs. cuento; drama vs. comedia; pop vs. reggae; juegos vs. tutoriales. Ej., [Ad] <i>Me gustan demasiadas cosas. Me gusta el reggaeton para las fiestas. Pero también es verdad que es un tipo de música que, pese a... No presto mucha atención a las letras porque todos sabemos lo que dicen... El ritmo y todo eso. No sé, cuando estás de fiesta bailas estas cosas. También me gusta la música clásica para relajarme.</i>
	Destacar las diferencias y semejanzas entre los diferentes formatos	Juegos en la nube vs. juegos de móvil o videojuegos de consola; series vs. films, etc. Ej., [Taller] <i>Una de las entrevistadas dijo que las series de TV son más «de ficción o están más planeadas» mientras que los realities es «como si pasaran en la vida real».</i>
	Destacar las diferencias y semejanzas entre distintos mundos narrativos	Remarcar las diferencias y semejanzas en relación a los elementos oficiales, canónicos, populares (por ejemplo: personajes, canciones, eslóganes, etc.) de distintos mundos narrativos. Ej., [Ad] <i>Tiene que vengar y liderar a su gente... Y los otros le hacen creer que son... Los que están construyendo Marte, pero, en realidad, Marte ya está construido. Le están mintiendo para que continúe... Es un poco como Braveheart, sabes, la película sobre el tío escocés, es como, vale, le matan... Bueno, pues hay una revuelta...</i>
	Destacar las diferencias y semejanzas entre los distintos contenidos en base a los valores estéticos y narrativos	Remarcar las diferencias y semejanzas entre los distintos contenidos en base a los valores estéticos y narrativos. Ej., [Ent] <i>¿Te gusta?</i> [Ad] <i>Me gustan las películas antiguas, medievales, no sé. Clásicas. Viejas. Pero bien hechas, no como... Es decir: El medico. ¿Sabes cuál te digo?</i> [Ent] <i>Sí.</i> [Ad] <i>Me encanta cómo estaba hecha. ¿Sherlock Holmes? Esas también me gustan. Las románticas... esas las odio. Con las comedias me parto. Ciencia ficción, La Guerra de las galaxias, no. O sea, están bien hechas, no digo que no, pero no me atraen.</i> [Ent] <i>¿Qué es lo que te atrae?</i> [Ad] <i>La atmósfera. Lo real que pueden parecer las cosas que se ruedan en el siglo XX. Las heridas, la caracterización...</i>

Competencias narrativas y estéticas

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Evaluar y reflexionar	Evaluar y reflexionar sobre un mundo narrativo específico	<p>Evaluar y reflexionar sobre un mundo narrativo.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Por qué crees que el Assassin's Creed es una obra maestra?</i> [Ad] <i>A ver, es filosóficamente relevante, ideas de cómo ver el mundo... Básicamente es eso. Así que, en el Assassin's Creed, el eslogan del asesino es «Nada es real, todo está permitido»... O sea que lo ves y al principio no entiendes nada. Después de tres años jugando... En un juego lo explican un poco... Nada es real porque la sociedad está formada por personas. O sea que puedes romper con eso, por ejemplo, una persona que se equivoca... Y esa persona puede ser un político corrupto; puede llegar a estar 3 años sin ir a prisión. Mientras que alguien que ha robado para alimentar a sus hijos pueden ir a la cárcel en dos días.</i></p>
	Evaluar y reflexionar sobre un contenido en relación a valores narrativos y estéticos	<p>Evaluar y reflexionar sobre estética, caracterización, ritmo narrativo, escenarios, originalidad.</p> <p>Ej., [Taller] <i>Después de ver los vídeos de presentación, los adolescentes comentaron: «Falso», «Algunas partes parecían profesionales, pero podías ver que otras parecían grabadas con un teléfono o sea que la calidad no es tan buena...»</i></p>
	Evaluar y reflexionar sobre diseño y contenido de videojuego	<p>Evaluar y reflexionar sobre el diseño y contenido de videojuegos como escenarios, gráficos, etc.</p> <p>Ej., [Ad] <i>En cuanto a las misiones y todo eso, el videojuego está bien hecho, creo. Los gráficos son de la media... Están bien detallados pero no llegan al máximo detalle.</i></p>
	Evaluar las creaciones propias	<p>Hacer observaciones estéticas o narrativas sobre las creaciones propias.</p> <p>Ej., [Taller] <i>El grupo vuelve a grabar algunas escenas porque «no les gusta lo que habían grabado» con el móvil el primer día en el patio. El metraje no parecía lo suficientemente bueno, en su opinión.</i></p>
Aplicar	Escoger y consumir / dejar un contenido en base a los valores estéticos o narrativos	<p>Tomar decisiones narrativas y estéticas sobre consumo y actuar de acuerdo con ellas.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Cómo decides a qué juego quieres jugar a continuación?</i> [Ad] <i>Ni idea, por ejemplo, voy a la tienda y miro el videojuego para ver las imágenes y de qué va. Primero miro los gráficos, para que si están bien y, si me gustan, entonces me leo de qué va.</i></p>
	Tener en cuenta valores estéticos y narrativos cuando crean contenido	<p>Tener en cuenta valores estéticos y narrativos cuando se están creando contenidos.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Y cuando compartes fotos, les pones filtros?</i> [Ad] <i>Sí, las subo...Les puse un filtro o algo así, un marco, no sé, como en blanco y negro.</i></p>

1.6 Competencias en la prevención de riesgos, ideología y ética

Maria-Jose Masanet

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

María-José Establés

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

En este capítulo trabajaremos con dos dimensiones que han despertado preocupación entre las instituciones internacionales centradas en la educación, entre los diferentes agentes educativos y entre los padres y madres. Por una parte, los riesgos asociados sobre todo al uso de internet y de las redes sociales y, por otra, a la ideología latente en los mensajes mediáticos y al uso ético de estos. Es lógico que sean estos agentes los que han mostrado más preocupación por el uso que los adolescentes hacen de los medios, teniendo en cuenta que son los que tienen el principal peso socializador en la etapa adolescente y los medios cada vez son usados a una edad más temprana y devienen también una fuente de socialización importante.

En muchos casos estas preocupaciones han resultado en una exaltación de los riesgos y una invisibilización de las

oportunidades que los medios brindan a los adolescentes. Pero los estudios centrados en la relación entre adolescentes y medios se han expresado destacando tanto aspectos positivos como negativos (Livingstone, Mascheroni y Staksrud, 2015; EU Kids Online, 2014; Byrne, Kardefelt-Winther, Livingstone y Stoilova, 2016). Como destacan Fernández-Planells, Masanet y Figueras-Maz (2016), las nuevas tecnologías presentan tanto riesgos como potencialidades en la construcción de la identidad de los adolescentes y en su socialización. Riesgos asociados al aislamiento físico, a las adicciones, al ciberacoso o a la pérdida de privacidad, entre otros, pero también potencialidades como la mejora en las relaciones sociales, la adquisición de competencias mediáticas o la potenciación de las capacidades creativas o de resolución de problemas, etc.

Por lo tanto, es importante detectar estos riesgos y dotar a los adolescentes de herramientas para hacerles frente, pero también se deben reconocer los posibles beneficios e intentar potenciarlos. Para ello, es necesario explorar qué conocimientos tienen los adolescentes y cómo toman medidas de prevención.

En base a esto, en el presente capítulo exploramos las competencias de los adolescentes en relación a la prevención de riesgos y a la detección y acción en relación a la ideología y ética en el uso mediático. La dimensión centrada en las competencias de «prevención de riesgos» engloba el conocimiento y la capacidad de adoptar medidas de prevención en relación con la privacidad y la seguridad en el uso de los medios, poniendo especial atención a las redes sociales.

La dimensión centrada en las competencias de «ideología y ética» contempla la capacidad de detectar y analizar de manera crítica las representaciones de estereotipos relacionados con el género, la raza o la cultura, entre otros, y las cuestiones éticas relacionadas con los derechos de autor, la adopción de trampas - sobre todo en videojuegos - y el *hacking*.

Ambas dimensiones incluyen la perspectiva de la identificación, análisis y reflexión, pero también la de la acción, más centrada en las actitudes de los adolescentes frente a los medios de comunicación, como veremos a continuación.

Competencias en la prevención de riesgos

Una parte amplia de los participantes han alcanzado las capacidades para: a) hacer frente a los riesgos asociados a la autoexposición en redes sociales; b) detectar las posibles adicciones derivadas del consumo de medios; c) conocer el funcionamiento de las características de seguridad de dispositivos, hardware y software; d) gestionar la propia identidad digital; o c) protegerse y responder a los ataques *online* de otras personas.

Una de las mayores preocupaciones de los adultos son las posibles enfermedades y adicciones que pueden derivarse de un consumo excesivo de dispositivos digitales, redes sociales o videojuegos. En este sentido, algunos adolescentes son conscientes de estos riesgos, ya bien sea a través de la evaluación de su propia dieta o de las advertencias que les hacen otras personas de su entorno. Es por ello, que algunos de ellos toman medidas para evitar que dicho consumo sea perjudicial:

Noémia

15 AÑOS - CHICA
Portugal

Noémia: Estamos todos muy enganchados a la tecnología y ya casi no vivimos sin ella.

Antes la gente vivía sin tecnología.

Entrevistador: ¿Tú vivías sin tecnología?

Noémia: Sí.

Entrevistador: ¿De qué podrías prescindir?

Noémia: A veces del móvil, incluso de la tablet...

Hasta mi hermana a veces me dice que estoy muy enganchada.

Por otra parte, hay adolescentes que son conscientes de los riesgos asociados al uso de los medios y aplican estrategias de prevención. Así, por ejemplo, seleccionan con quién quieren compartir sus contenidos en las redes sociales, llegando incluso en algunos casos a tener diferentes perfiles filtrando por el grado de privacidad sus contenidos:

Riina

14 AÑOS - CHICA
Finlandia

Si destaco en algo, me gusta mostrárselo a la gente.

En mi perfil público de Instagram, tengo algo así como 200 o 300 seguidores. Pero en mi perfil privado tengo unos 50. Ahí solo agrego a gente que conozco [...].

Siguiendo esta línea, existe una preocupación reseñable en plataformas de vídeo como YouTube. Por ejemplo, la grabación de un gameplay puede convertirse en un problema a la hora de difundir el contenido. Los adolescentes tienen muy en cuenta el control de acceso a dichos contenidos, principalmente por tres motivos: a) falta de interés en que otras personas vean sus producciones; b) miedo o vergüenza al juicio externo; y c) la auto percepción de la falta de competencias de producción. Por otra parte, los adolescentes pueden llegar a ser muy cuidadosos con la información y datos personales que comparten en las redes.

Las familias también juegan un rol fundamental en este sentido, ofreciendo a los adolescentes pautas sobre cuestiones de privacidad:

Victor

16 AÑOS - CHICO
España

No voy a firmar, no voy a dar mi información a gente que no sepa que realmente es fiable. O sea, no sé, los spams estos que te salen en internet de «Vas a ganar un coche si pones aquí...». A ver, esto de cabeza que no es normal. No te van a dar un coche por decir «Me llamo Pepito», ¿vale? O decirles que vives en la calle tal o no sé qué. Esto es que realmente da mucho miedo [...] Y es que en mi familia me han criado así, o sea «No des tu información a no ser que hables con nosotros antes porque puede pasar tal o puede pasar cual».

En este sentido, se observa preocupación por el acceso a datos personales que tienen las empresas mediáticas y el uso que hacen de los mismos y algunos adolescentes incluso reflexionan sobre el modelo de negocio publicitario.

Competencias en la ideología y ética

En el caso de las competencias relacionadas con la ideología y la ética, una gran parte de los adolescentes es capaz de detectar y reflexionar con mayor o menor medida sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos mediáticos; la legitimidad y precisión de las fuentes de información; las implicaciones legales de la producción y difusión o las estructuras económicas y políticas de los medios.

Catalina

17 AÑOS - CHICA
España

Entrevistador: ¿Cuál es el mensaje o valor de esta peli? [...]

Catalina: [...] Es como un poco de crítica social de cómo el gobierno controla a la gente para que no se pelee, para que hagan siempre lo que ellos quieren [...]

Entrevistador: ¿Y estás de acuerdo? [...]

Catalina: Puede que ahora mismo no hayamos llegado a un punto tan exagerado, pero quién sabe, con todo eso de internet, ¿no? [...] No sé, si ahora todo el mundo tiene acceso a todo por internet, pues puede que algún día acabemos controlados de alguna manera, no sé.

Obviamente, no todos los adolescentes muestran estas competencias y aunque en muchas ocasiones muestran capacidad para detectar y describir estos ítems, son muy pocos los que muestran una actitud crítica frente a ellos. Es decir, son capaces de reflexionar y detectar estereotipos pero no son críticos con ellos. Esto conlleva que prácticamente ningún adolescente afirme dejar de consumir un producto mediático a causa de sus representaciones, connotaciones ideológicas o condiciones de uso. Masanet, Contreras y Ferrés (2013:231) reflexionan sobre esta situación y afirman que «de poco sirve, por ejemplo, que sepan reconocer

un estereotipo sexual si no les molesta o si su presencia en un mensaje mediático no les concierne».

Esto se traduce en una falta de acción en este ámbito. Son muy pocos los adolescentes que afirman centrar o abordar en sus propias creaciones cuestiones ideológicas o éticas. Muchas de sus producciones se centran en fotografías y vídeos para las redes sociales. En el caso de las fotografías, se trata de una producción estrechamente vinculada a la construcción de la propia identidad y difícilmente implica la deconstrucción de estereotipos o el abordaje de cuestiones ideológicas - con algunas excepciones. En el caso de los vídeos, mucha de la producción se centra en tutoriales o *gameplays*, productos que difícilmente atienden estas cuestiones. Por el contrario, sí es más generalizada la evaluación y reflexión en torno a la propia dieta mediática y a la selección de productos

Y también reconocen qué prácticas mediáticas son legales y cuáles no, como por ejemplo la piratería o el *hacking*, pero esto no conlleva que eviten realizarlas. De hecho, son pocos los adolescentes que afirman evitarlas. En algunos casos reflexionan sobre ellas e incluso las criminalizan mientras que en otros se muestran críticos con la política económica mediática y las reivindican como prácticas legítimas para romper con los *lobbies* o centros económicos de los medios. Estas prácticas se insertan dentro de lo que en el proyecto llamamos «competencias antisociales»:

prácticas legalmente o socialmente penalizadas pero que son llevadas a cabo de manera consciente y que pueden implicar, también, cierta reivindicación social. A través de estas prácticas algunos adolescentes aumentan su implicación social mostrando una actitud crítica con las estructuras mediáticas.

Pablo

17 AÑOS - CHICO
España

A ver, la informática en realidad tiene dos caras, tiene una cara buena y una mala. Tú dentro de estas dos caras puedes elegir la que a ti más te apetezca. Hay gente que utiliza la cara mala, pero en cambio hace cosas buenas. [...] por ejemplo, los de Anonymous, el grupo ese de hackers, aunque hagan cosas... Hackeen y todo eso, lo hacen por una buena causa, para la gente... Para que sepa la gente en realidad qué está pasando.

Pero es necesario destacar que muchas veces estas prácticas se realizan por comodidad o ahorro - descargar películas o videojuegos - y, por lo tanto, no conllevan implicaciones ideológicas. Lo que sí que conllevan es la adquisición de otras competencias transmedia como las relacionadas con las tecnologías o el manejo de contenidos.



Consideraciones finales

Una parte importante de los adolescentes tiene competencias relacionadas con la detección y evaluación de los posibles riesgos y de las implicaciones ideológicas y éticas de los medios. Posiblemente esta concienciación y reflexión provenga de la preocupación generalizada de la sociedad en estos aspectos. Paradójicamente, la detección y evaluación no se ve igualmente reflejada en la toma de acciones. Son muchos más los adolescentes que son conscientes de los riesgos que los que toman medidas de precaución. Obviamente, esta realidad varía por países pero son pocos aquellos adolescentes que afirman abandonar un producto por los estereotipos que presenta o por sus términos de uso, por ejemplo.

Así mismo, esta preocupación también ha comportado un menor desarrollo de otras competencias como podrían ser la producción o la gestión de la propia identidad en las redes sociales. Algunos adolescentes dejan de difundir sus contenidos por miedo a, por ejemplo, la llamada «huella digital» o al juicio ajeno. Como afirma Livingstone (EU Kids Online, 2014:8),

«...cuanto más usan internet los niños, más competencias digitales desarrollarán, y más se beneficiarán subiendo por la “escalera de las oportunidades en línea”». Por lo tanto, esta situación puede comportar una menor adquisición de competencias.

Por último, hemos observado que algunos adolescentes asocian ciertos comportamientos nocivos al uso de los medios como es el caso, por ejemplo, del ciberacoso o el control de la pareja. No es que las tecnologías promuevan estos comportamientos pero sus características, como por ejemplo el anonimato, pueden facilitarlos. Y, como afirman Fernández-Planells, Masanet y Figueras-Maz (2016), la solución no es limitar su acceso, sino empoderar a los adolescentes para que las utilicen correctamente y, paralelamente, educar a los y las adolescentes en la prevención de las relaciones abusivas en general.

Para todo ello, son necesarios programas de formación en educación mediática que den herramientas a los adolescentes tanto para prevenirse de los posibles riesgos, como para aprovechar las potencialidades.

Referencias bibliográficas

EU Kids Online (2014). *EU Kids Online: Findings, Methods, Recommendations*, EU Kids Online, LSE. Consultable en <http://eprints.lse.ac.uk/60512/>

Fernández-Planells, A., M-J. Masanet y M. Figueras-Maz (2016). *TIC i Joves. Reflexions i reptes per al treball educatiu [ICT and Youth. Reflections and Challenges for the Educational Work]*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Byrne, J., D. Kardefelt-Winther, S. Livingstone y M. Stoilova (2016). *Global Kids Online Research Synthesis, 2015–2016*. UNICEF Office of Research-Innocenti and London School of Economics and Political Science. Consultable en www.globalkidsonline.net/synthesis

Livingstone, S., G. Mascheroni y E. Staksrud (2015). *Developing a Framework for Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe*. Consultable en <http://eprints.lse.ac.uk/64470/>

Masanet, M-J., P. Contreras y J. Ferrés (2013). «Highly Qualified Students? Research into the Media Competence Level of Spanish Youth», en *Communication & Society*, 26 (4).

Competencias de ideología y ética

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Reconocer y describir	Reconocer y describir las implicaciones legales y éticas de la producción y difusión del contenido de los medios	Ser consciente de las implicaciones legales y éticas de la creación y difusión de contenido en los medios (ejemplo: descargar películas de páginas web es ilegal, coger un texto de un blog y usarlo para un trabajo escolar es plagio, te tienen que dar permiso para usar material de otros, etc.). Ej., [Ent] <i>¿Coges fotos de otras personas, las modificas, las subes a las redes?</i> [Ad] <i>No.</i> [Ent] <i>No las sueles coger.</i> [Ad] <i>No, no, no. Porque si alguien se entera de que compartes fotos tuyas, que las estás haciendo tuyas, porque a veces hay gente que coge fotos y...</i>
	Reconocer y describir estereotipos y connotaciones ideológicas en el contenido de los medios	Ser consciente de los estereotipos y sesgos ideológicos en el contenido de los medios. Ej., [Ad] <i>De hecho, había un equipo con un jugador que era trans, con la cirugía y todo... Quiero decir, ella... Él... es un hombre...</i> [Ent] <i>Sí.</i> [Ad] <i>Y ahora juega en un equipo masculino pero ya es... Ya no es un hombre, se criticó mucho porque dejó el equipo, solo por las críticas, no porque sea... Bueno, no sé si tengo que hablar en masculino o femenino.</i>
	Reconocer y describir las normas o las condiciones de uso en una comunidad online	Reconocer y describir normas y condiciones de uso en YouTube o en una comunidad de videojuegos, entre otros. Ej., [Ent] <i>¿Y puedes comprar o hacer trampas en un videojuego?</i> [Ad] <i>Sí, sí que puedes. Y lo que pasa es que, si te pillan, cierran la cuenta.</i>
Evaluar y reflexionar	Evaluar y reflexionar sobre dieta mediática personal y decisiones personales	Expresar y evaluar las motivaciones que te llevan a usar los medios y la adecuación del comportamiento personal. Qué programas de TV son los más vistos y por qué, cuánto tiempo invierten los jóvenes viendo la TV o con los videojuegos, etc. Ej., [Ent] <i>¿Qué puedes decir sobre videojuegos y YouTube?</i> [Ad] <i>Hay chicos que se pasan muchas horas con eso. A mí no me gusta estar mucho rato conectado a la Play o a la tablet, porque hay gente del colegio que llega a casa y juega toda la tarde.</i>
	Ser autocrítico con las creaciones propias	Evaluar y ser crítico con las creaciones propias y las motivaciones para hacer algo. Ej., [Ad] <i>Porque sino es como «Bueno, aquí estamos, ¿cómo estás?», prefiero hablar todo el tiempo, de lo que sea, me da igual. Hablo de lo que veo y si hablo, tú tienes que hablar. Sientes la presión de hablar, es un poco difícil. Te quita la diversión pero a la vez también es divertido</i>
	Evaluar y reflexionar sobre la legitimidad o precisión de algunas fuentes de información	Cuestionar la legitimidad o precisión de algunas fuentes de información. Ej., [Ent] <i>Ya tienes suficiente información de YouTube, los youtubers, de otros usuarios que quizá no son famosos pero comparten cosas.</i> [Ad] <i>Sí, porque en YouTube también se hacen muchas trampas porque quizá anuncian una actualización del Minecraft que es falsa. Por eso vamos a los creadores primero para ver si es verdad o no y entonces vamos a YouTube, porque no todo puede ser verdad.</i>
	Evaluar y reflexionar sobre estereotipos y connotaciones ideológicas de los contenidos	Reflexionar sobre ideología y estereotipos en los medios. Ej., [Ad] <i>Sí. Uno de los youtubers que sigo lo mencionó, que el autor había interpretado la novela a su manera. Quiere decir, por ejemplo, que hizo que Bella fuera un chico. O sea que Edward es una chica. Se criticó mucho porque Bella era una chica y siempre estaba metida en líos y cosas así.</i>

Competencias de ideología y ética

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Evaluar y reflexionar	Evaluar y reflexionar sobre el papel de los medios y la tecnología en la sociedad	<p>Evaluar y reflexionar sobre el papel de los medios en la sociedad a través de temas como la tecnología en el colegio o fuera de él, o aprender con los videojuegos, entre otros.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Pero crees que se aprende jugando a videojuegos?</i> [Ad] <i>Por ejemplo, en un shooter aprendes inglés porque casi todos son rusos. Y tienes que hablar inglés y así aprendes más. Por ejemplo, no sé cómo decir «suerte» o algo así. O sea que le pregunté a mi amigo y aprendí esa palabra. Y luego siempre digo algo como «buena suerte» en inglés.</i></p>
	Reconocer y describir las normas o las condiciones de uso en una comunidad online	<p>Evaluar y reflexionar sobre comportamientos diferentes en una comunidad online, como, por ejemplo, hacer trampas.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Y qué opines del uso de estos recursos para avanzar en un juego?</i> [Ad] <i>En teoría no deberías usar trucos porque es más divertido avanzar en el juego aunque sea más difícil.</i></p>
	Evaluar y reflexionar sobre la piratería	<p>Ser consciente y evaluar motivaciones y criterios personales a la hora de bajarse contenido de los medios, o saber si «vale la pena» piratear un contenido o no.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Y qué opinas de la piratería?</i> [Ad] <i>Va bien para algunos juegos porque dices «si solo vas a jugar tres horas, entonces te bajas una copia pirata y adiós muy buenas». Como harías con las películas que no te importan demasiado.</i></p>
	Evaluar y reflexionar sobre la violencia en los medios	<p>Evaluar y reflexionar sobre si los medios pueden o no inspirar actos violentos.</p> <p>Ej., [Ad] <i>El Assassin's Creed empezó como un videojuego parecido al Call of Duty... que no era muy importante, pero poco a poco se transformó en uno de esos videojuegos que no es solo matar gente...</i></p>
Aplicar	Evitar prácticas ilegales y antiéticas	<p>Evitar prácticas ilegales y antiéticas como usar fotos de otros usuarios de las redes sociales o la piratería.</p> <p>Ej., [Ent] <i>¿Coges fotos de otras personas, las modificas, las subes a las redes?</i> [Ad] <i>No.</i> [Ent] <i>No las sueles coger.</i> [Ad] <i>No, no, no. Porque si alguien se entera de que compartes fotos tuyas, que las estás haciendo tuyas, porque a veces hay gente que coge fotos y...</i></p>
	Escoger y consumir o dejar un contenido basado en estereotipos y en connotaciones ideológicas	<p>Escoger y consumir o dejar un contenido basado en estereotipos y en connotaciones ideológicas.</p> <p>Ej., [Ad] <i>Mis padres no me dejan jugar al GTA 5. Sí, es para mayores de 18. Pero, por ejemplo, puedes matar gente, robar coches, dispararles, drogarte... Siempre les digo a mis padres que si tuviera este juego no mataría, pero siempre me dicen que no.</i></p>
	Escoger y consumir o dejar un producto por sus condiciones de uso	<p>Escoger y consumir o dejar un producto por sus condiciones de uso.</p> <p>Ej., [Ent] <i>Sí, esas políticas de privacidad que han cambiado en Snapchat... Era muy bestia. Por ejemplo, se pueden quedar con cualquier foto que envíes, cualquier dato que compartas, cualquier cosa que compartas, Snapchat se lo queda. Porque antes de esto todo se borraba, y ahora no, o sea que ya no me gusta.</i> [Ad] <i>O sea que no te gustó y lo dejaste, o...</i> [Ent] <i>No, aún lo uso pero...</i></p>

Competencias de ideología y ética

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Aplicar	Denunciar prácticas ilegales o no-éticas	Denunciar prácticas ilegales o no-éticas como, por ejemplo, maltrato o hacer trampas en una comunidad. Ej., [Ent] <i>¿Te lo puedes creer? Hay cien personas que tienen el ordenador hackeado y no lo saben porque no has visto cómo es eso porque tienes que meterte en foros para eso. Todo el mundo te ha dicho que pasa esto, tienes que verificar que hay hackers, es un lío y, al final, suelen seguir haciéndolo, aunque al final se les prohíbe.</i>
	Participar en comunidades para tratar temas éticos	Mantener conversaciones y actuaciones enfocadas a la prevención o mejora de las representaciones éticas o estereotípicas en los medios. Ej., [Taller] <i>Una chica en internet explica que hay gente en Instagram que cuelga o comenta fotos sobre autolesiones para ayudar a otros.</i>
	Tratar temas éticos en contenidos personales	Usar la ironía, parodias, memes y otro tipo de contenido como una manera informal con la que se pueden exponer opiniones no comprometedoras sobre temas éticos. Ej., [Taller] <i>Algunas chicas del taller usan Tumblr para expresar sus propias visiones del amor y el romance que chocan con las visiones mayoritarias: «Estoy soltera, cierto, pero tú no estás enamorada».</i>

Competencias en la prevención de riesgos

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Reconocer y describir	Reconocer y describir cómo funcionan la seguridad y la privacidad en hardware, software, aplicaciones y en las redes sociales.	Saber cómo funcionan la privacidad y la seguridad en el hardware, software, aplicaciones o en las redes sociales. Ej., [Ad] <i>Porque, bueno, ahora todos los ordenadores tienen una dirección y ese Mac es como un... como un pasaporte. Tus datos y todo están registrados. Y con esa dirección del Mac te pueden localizar y saber dónde estás.</i>
	Reconocer y describir posibles adicciones a los productos mediáticos	Reconocer y describir posibles adicciones en relación a videojuegos, móviles, el juego, etc. Ej., [Ad] <i>Vi un documental en la TV sobre el uso de los móviles. «No puedo vivir sin ti». Y el documental explicaba cuánto depende la gente de los móviles. Ahora estamos muy enganchados al móvil. También hablaban de los accidentes de tráfico, que hay mucha gente que se distrae...</i>
	Ser consciente de los riesgos de la autoexposición en las redes sociales	Ser consciente de los posibles riesgos de la autoexposición en las redes sociales como las críticas sociales, etc. Ej., [Ent] <i>Cuando quieres compartir algo... ¿tienes alguna norma?</i> [Ad] <i>Bueno, si no salgo bien en una foto... no la subo. Si no salgo bien y la sube un amigo... hago que la quite... No sé, me molesta mucho y no tengo Snapchat porque la gente acaba enseñando su vida privada. Es como ya no tener vida, porque tengo amigos que hasta suben vídeos de cuando están en el lavabo, ¿sabes? Eso es como... ¿Qué? Si compartes eso, ¿qué más vas a compartir? No sé.</i>

Competencias en la prevención de riesgos

COMPETENCIAS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	DESCRIPCIÓN Y EJEMPLOS
Evaluar y reflexionar	Evaluar y reflexionar sobre los riesgos de construirse una identidad personal digital	Evaluar y reflexionar sobre el riesgo de exponer la intimidad y las críticas en las redes sociales. Ej., [Ad] <i>YouTube es peligroso, porque quizá subes un vídeo de tu cara o algo parecido y puede acabar determinando tu vida. En Facebook son dueños de toda la información que subes. La subes y es suya. Sin embargo, YouTube es más... Es igual de comercial pero no tan... tan peligroso.</i>
	Evaluar y reflexionar sobre el riesgo de aceptar las políticas y condiciones de uso de las redes sociales	Evaluar y reflexionar sobre políticas de los medios y condiciones de uso. Ej., [Ad] <i>Lo que no me gusta de Snapchat son sus políticas de privacidad. Porque no suelo leer las políticas de privacidad, soy el típico que no las lee... Cuando dicen «He leído y acepto, he leído y acepto»... pero nadie lo lee. Entonces las acepté y oí en la radio que sus prácticas de privacidad habían cambiado, que ahora eran una locura, como... Se quedarían cualquier foto que envíases, cualquier dato que compartieras, lo que sea que envíes, Snapchat se lo queda...</i>
Aplicar	Gestionar la identidad personal <i>online</i> teniendo en cuenta la privacidad y seguridad	Gestionar las redes sociales propias teniendo en cuenta temas como seguridad y privacidad para no colgar documentos legales (ejemplo: Número de DNI) <i>online</i> , tener cuidado con las fotos e imágenes que subes a las redes sociales; compartir solo fotos bonitas, etc. Ej., [Ent] <i>¿Tus amigos te preguntan antes de subir fotos en las que apareces?</i> [Ad] <i>Él me pregunta. O decidimos juntos, nos hacemos una foto y mi amigo la sube. Me pregunta. Me dice que va a colgar esta foto. Y yo le digo: «Vale, cuélgala». Y me etiqueta en la foto.</i>
	Gestionar las relaciones y los contenidos teniendo en cuenta la privacidad y seguridad	Filtrar contenidos dependiendo de la gente con la que los quieras compartir, tener un control sobre los contactos y gestionar tu autoría para evitar la piratería, como poner filtros para compartir (Ejemplo: Sólo Amigos) en las fotos o los post que subes a Facebook; eliminar a gente de la lista de contactos; y no hablar con extraños, entre otros. Ej., [Ent] <i>¿Has tenido algún tipo de problema en una red social como Instagram...?</i> [Ad] <i>Sí, una vez. Tuve uno, un... tío... un tío me abrió una conversación...dijo, «Ey, yo te conozco, sé dónde vives» o algo... Me dijo cosas muy raras, «Ven a verme» o algo así y lo que hice fue bloquearle y decirle «adiós». Y no he vuelto a saber más de él...</i>
	Tomar precauciones a la hora de descargar contenido o software	Tomar precauciones a la hora de descargar contenido o software para evitar problemas legales o virus en el ordenador, etc. Ej., [Ad] <i>Siempre me dicen «No te bajes esto que te puede entrar un virus» o «Ve con cuidado con el contenido que te bajas» e instalan el antivirus y todo y se bajan películas... Se saben las páginas que puedes usar para las descargas.</i>
	Tomar precauciones para evitar adicciones	Tomar precauciones para evitar convertirse en un adicto. Ej., [Ad] <i>He combinado videojuegos y deporte, de manera sana. Nunca he llegado al punto de jugar a solas en una habitación durante horas. Porque soy responsable. Siempre he sido un poco... vamos a decir maduro. Sabía que no era sano y mis padres no tenían que decirme cosas como «Llevas demasiado rato jugando al Pokémon, déjalo...» ¿Sabes? o «Ve a estudiar» o «Haz otras cosas», o lo que sea. Tengo una relación sana con los videojuegos. No estoy enganchado.</i>
	Identificar y neutralizar a un <i>hacker</i>	Solucionar un hackeo poniendo en práctica una combinación de recursos y habilidades. Ej., [Ad] <i>Alguien hackeó mi cuenta una vez. Mi cuenta personal.</i> Ej., [Ent] <i>¿Y qué pasó?</i> [Ad] <i>Bueno, llegué un punto en el que podía retirar la cuenta porque fui al foro y me dijeron: «Bueno, para asegurarnos de que es tu cuenta nos tendrías que proporcionar algún dato como cuál fue el primer personaje que compraste. Tú lo sabes y la otra persona no». Y te dicen: «Vale, ahora te puedes cambiar la contraseña y acceder a tu cuenta». Y así tuve acceso a la cuenta y vi que, por ejemplo, se había gastado parte del dinero que había pagado con mi tarjeta de crédito. Y les dije que había sido usada por la persona que me había hackeado la cuenta y me devolvieron el dinero.</i>

1.7 Estrategias de aprendizaje informal

Carlos A. Scolari

UNIVERSITAT POMPEU FABRA - BARCELONA
España

El concepto de «aprendizaje informal» no es nuevo. Si bien se considera que fue introducido por Knowles en su libro *Informal Adult Education* (Knowles, 1950), a principios del siglo XX ya John Dewey y otros filósofos de la educación como Mary Parker Follett fomentaron y dieron valor a las prácticas de la educación informal. En *Experience and Education*, Dewey (1938) había dicho:

El aprendizaje tiene lugar a partir de las experiencias individuales, los conocimientos adquiridos a lo largo de la vida y el papel que juega el el pensamiento reflexivo en la educación. Creía [Dewey] firmemente que el elemento humano era vital en la educación vocacional y que era necesario desarrollar las competencias propias de cada uno para ser productivo en una sociedad democrática (Conlon, 2004:286).

Las prácticas de educación informal estaban ya presentes mucho antes de la emergencia de los sistemas de educación formal. En Estados Unidos, por ejemplo, a finales del siglo XVIII, instituciones tales como librerías, iglesias y museos fueron

consideradas «como las principales instituciones al cargo de la educación pública. Vistas como espacios que estimulaban la exploración, el diálogo y el conversación entre el público» (Bell *et al.*, 2001:14).

No obstante, en materia de investigación, el aprendizaje informal tardó más tiempo en desarrollarse y llegar a su consolidación. Al principio, los investigadores estaban especialmente interesados en definir estas prácticas y explorar los procesos de aprendizaje informal de los adultos en sus lugares de trabajo. En un estudio pionero, Marsick y Watkins (1990) concluyeron que solo el 20% del aprendizaje de sus empleados procedía de la estructura relativa a la educación formal. En las siguientes dos décadas, la investigación de las prácticas de aprendizaje informal se expandió a otros campos del saber.

Pero, ¿qué es el «aprendizaje informal»? La definición clásica del concepto procede de Coombs y Ahmed (1974):

La educación informal es el proceso de «duración vital a través del cual cada persona adquiere y acumula conocimiento, competencias, aptitudes y nociones

profundas a partir de su experiencia cotidiana y de su simple participación en un entorno dado» (1974:8).

Tras analizar una serie de estudios sobre las prácticas informales de aprendizaje en el lugar de trabajo, Marsick y Volpe (1999:5) caracterizaron esta específica forma de conocimiento en los siguientes términos:

- está conformado por la rutina diaria;
- se activa mediante la experimentación de una impresión interna o externa;
- no es un conocimiento conscientemente adquirido;
- es desordenado y está influido por la casualidad;
- es un proceso inductivo basado en la acción refleja;
- el conocimiento están muy vinculados a aquello que se aprende de los demás.

La función, estructura y lugares del aprendizaje informal han evolucionado a lo largo de los últimos años. A días de hoy, los avances tecnológicos han expandido los espacios tradicionales del aprendizaje informal (librerías, museos, zoológicos, etc.) y han establecido otros nuevos espacios tales como las redes sociales, las páginas web y las comunidades *online*, entre otros. El rol de las familias, incluso el de las escuelas (por ejemplo la interacción y práctica mediática por parte de los adolescentes en la pausa), debería tenerse en cuenta. En consecuencia, la última década de investigación relativa a este aprendizaje se ha extendido a los entornos digitales participativos y se ha dedicado a analizar cómo los adolescentes están utilizando en la actualidad las redes sociales para su aprendizaje (Sefton-Green, 2006, 2013).

Adolescentes y estrategias de aprendizaje informal

Las investigaciones previas en este campo (véase Sefton-Green, 2006) concluyen que el «uso y la interacción que la gente joven hace de las TIC más allá de la educación formal constituyen una experiencia “educacional” compleja» (2006:30). Ello da como resultado dos recomendaciones clave para el proyecto

de investigación Transmedia Literacy:

- profesores, padres y otros educadores deben encontrar maneras de ir más allá de las definiciones «estrechas» o simplistas acerca del aprendizaje y la educación para fundamentar y poner en valor los conocimientos descritos en este estudio con vistas a enriquecer y fortalecer la formación curricular educativa de los alumnos;
- los tipos de conocimiento y las formas de aprendizaje ejemplificadas en la prácticas informales que se producen fuera del marco escolar son muy relevantes a la hora de aprender cómo constituir un modelo moderno de trabajador; el sistema educativo formal necesita encontrar formas para darse la mano con este tipo de aprendizaje y hacer que dichas competencias resulten competencias curriculares a las que aspirar (Sefton-Green, 2006:30).

Este tipo de aproximación no rechaza el marco del aprendizaje formal, sino que promueve un continuo intercambio de experiencias y acciones entre los dos entornos de aprendizaje mencionados. De acuerdo con Black, Castro y Lin (2015:2)

Los entornos de aprendizaje formal continúan siendo importantes al mismo tiempo que el modelo informal adquiere una progresiva significancia, pues juega un papel clave en la educación moderna de nuestros jóvenes [...] Los jóvenes de nuestra era digital son autodidactas y tienden a formar comunidades culturales a medida que participan por sí mismos en los medios sociales más allá de las aulas.

Reforzados por investigaciones como las de Buckingham (2007) y Clark *et al.* (2009), Black, Castro y Lin (2015) sugieren que hay un vacío entre la pericia con que nuestros jóvenes utilizan los medios más allá del entorno académico en su vida diaria y “las formas estructuradas, controladas y, a menudo, forzadas que se emplean en el ámbito escolar”; esta brecha ha sido definida como “disonancia digital”. El estudio de Clark *et al.* concluye que los «educadores deben tener en

consideración el tipo de competencias y conocimientos que los jóvenes aprendices aportan al entorno formal»(2009:4). También según Clark *et al.*

Las instituciones académicas suelen tener dificultades para adaptar rápidamente el potencial de lo participativo, la interacción comunicativa y el potencial abierto y flexible del aprendizaje que procede de más allá de las aulas (2009:68).

En este contexto, el equipo del proyecto Transmedia Literacy puso el foco de su interés en la identificación, la descripción y la clasificación de dichas estrategias.

¿Cómo aprenden los adolescentes sus competencias transmedia fuera de la escuela?

Con la mirada puesta en las previas investigaciones llevadas a cabo en este campo, el equipo identificó seis estrategias de aprendizaje informal. En el contexto de la investigación han sido definidas como «modalidades»:

- **APRENDER HACIENDO**
Es la estrategia mediante la cual el joven pone en práctica un conjunto de actividades relacionadas con la competencia que desea adquirir. Tales actividades normalmente incluyen los procesos de ensayo-error que ayudan gradualmente al aprendiz a perfeccionar dicha competencia.
- **APRENDIZAJE MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**
Es la estrategia mediante la cual el joven se enfrenta con un problema o cuestionamiento que le motiva para adquirir la competencia más adecuada con vistas a su resolución.
- **APRENDIZAJE POR IMITACIÓN O SIMULACIÓN**
El aprendiz reproduce acciones, secuencias y decisiones realizadas por alguien muy experimentado.
- **APRENDIZAJE MEDIANTE EL JUEGO**
Es la estrategia mediante la cual el joven adquiere

ciertas competencias a través de la inmersión en entornos de videojuego.

- **APRENDIZAJE MEDIANTE EXAMINACIÓN**
Es la estrategia con que el joven adquiere o perfecciona una competencia bien sea poniendo a prueba su propio trabajo (o el de otro), o bien sometiendo su trabajo al examen de terceros.
- **APRENDIZAJE A TRAVÉS DE UNA ENSEÑANZA**
Es la estrategia mediante la cual el joven adquiere una competencia al transmitir una enseñanza a terceros, inspirándole para que domine una competencia que ya tiene o bien descubriéndole una nueva que le ayude en su papel instructor.

Esta primera aproximación a las estrategias de aprendizaje informal manifiesta una serie de limitaciones. La más importante es que de estas modalidades no se deduce una categorización formal. En otras palabras: las distintas modalidades que conforman el total de estrategias de aprendizaje informal en ningún caso son sistemáticas, ya que pueden ser implementadas por los adolescentes por separado o al mismo tiempo. Es más, algunas de estas modalidades están entremezcladas o superpuestas con otras muchas estrategias distintas. Por ejemplo, «el aprendizaje mediante la práctica» puede funcionar como una especie de concepto «paraguas» para el resto de modalidades, teniendo en cuenta que todas ellas son de naturaleza esencialmente práctica y requieren de la activa participación del joven.

En este contexto, el equipo de investigación desarrolló un conjunto básico de categorías que puedan facilitar el análisis y la clasificación de las estrategias de aprendizaje informal:

- **Sujeto:** ¿cuáles son los actores en la práctica de aprendizaje informal?
- **Tiempo:** ¿cómo se desarrolla la dimensión temporal del aprendizaje?
- **Espacio:** ¿cómo se desarrolla su dimensión espacial?
- **Interrelación:** ¿cuáles son las relaciones que se establecen entre los distintos actores en el aprendizaje?

Para expandir estas categorías y profundizar en ellas, el equipo ha desarrollado un conjunto de oposiciones para cada una de ellas. Por ejemplo, la categoría de «sujeto» incluye oposiciones como individual/colaborativo o interés situacional/interés personal. La siguiente tabla muestra las categorías y las oposiciones identificadas durante la investigación:

Estrategias de aprendizaje informal

CATEGORÍA	OPOSICIONES	DESCRIPCIÓN
Sujeto(s)	Individual / Participativo	Las estrategias de aprendizaje informal serán desarrolladas/aplicadas por una sola persona. En el segundo caso, habrá una división del trabajo o una estrategia de aprendizaje participativo. La cuestión principal es: <i>¿Cómo participan varios sujetos en una estrategia de aprendizaje informal?</i>
	Interés situacional / Interés personal	En este caso la oposición se centra en cuáles son las motivaciones del sujeto. Este, a veces, está motivado por un interés ocasionado por una determinada situación (por lo general no planeada y relativa a la resolución de un problema y a la adaptación a un contexto específico), mientras que, en otras ocasiones, no hay una «llamada a la acción» externa, sino un puro interés personal que puede implicar una planificación previa. La cuestión principal es: <i>¿Por qué el aprendiz está buscando unas determinadas competencias u objetos de conocimiento?</i>
Tiempo	Continuo / Excepcional	Las estrategias de aprendizaje informal pueden desarrollarse a lo largo del tiempo en forma de actividad continuada en pos de una secuencia o modelo serial (de un modo muy parecido al de la experiencia formal) o pueden reducirse a una sola intervención específica. La cuestión principal es: <i>¿Cuáles son los patrones temporales en la experiencia del aprendizaje informal?</i>
	Corto plazo / Largo plazo	Las estrategias pueden dividirse entre aquellas que se realizan a corto plazo (durante unos pocos minutos) o a largo plazo (el caso de una secuencia de vídeo durante un videojuego puede durar varias horas). La cuestión principal es: <i>¿Cuál es la duración de una experiencia de aprendizaje informal?</i>
	Planeada / No planeada	Las estrategias de aprendizaje informal pueden planearse con un objetivo preconcebido, coordinadamente a través de una serie de pasos, etcétera; o bien sin planificación ninguna, procediendo de un modo casual. La cuestión principal es: <i>¿Ha sido o no ha sido planeada la experiencia de aprendizaje informal?</i>
Espacio	Espacios diseñados / No diseñados	Los espacios diseñados han sido creados para el aprendizaje informal (léase: foros educativos <i>online</i> , cursos digitales, tutoriales, muestras, programas de corta duración, librerías...) mientras que los espacios no-diseñados pueden incluir actividades de aprendizaje informal pero, a diferencia de los anteriores, no han sido creados para ese propósito (por ejemplo, una comunidad fan en Tumblr). La cuestión principal es: <i>¿Se suele llevar a cabo la experiencia de aprendizaje formal en un lugar destinado a tales efectos?</i>
	Espacios <i>offline</i> / Espacios <i>online</i>	Las estrategias de aprendizaje informal puede tener lugar en entornos <i>online</i> (el caso de los social media) o bien en espacios <i>offline</i> (una obra teatral). La cuestión principal es: <i>¿Se lleva a cabo el aprendizaje informal en un espacio virtual o en una localización física?</i>
Interrelaciones y roles	Transmisión del conocimiento	En estos casos es posible identificar dos roles, el de «profesor» y el de «aprendiz» (en la estrategia pedagógica). La cuestión principal es: <i>¿Cómo se transmite el conocimiento de un sujeto a otro?</i>
	Conformación del conocimiento	Dos o más sujetos aprenden juntos, ambos son «aprendices» (estrategia no-pedagógica). La cuestión principal es: <i>¿Cómo crean colaborativamente ambos sujetos el conocimiento?</i>

Los siguientes 5 ejemplos muestran cómo funcionan estas modalidades, categorías y oposiciones analíticas:

Situación de aprendizaje informal n. 1

Rodrigo

15 AÑOS - CHICO
Portugal

Quando tengo un problema mientras juego al FIFA, mi primo me muestra algunos trucos. Es el único que me ha influenciado desde que tengo 10. Solía ir mucho a su casa y me enganché mucho al juego... Solía leer las instrucciones de los juegos, pero ahora sé cómo va el FIFA... En un juego nuevo sería distinto: siempre leo las instrucciones porque creo que me serán de ayuda. Busco guías en internet pero solo cuando quiero pasarme misiones y busco cómo hacerlo al quedarme bloqueado en el juego.

MODALIDAD	Aprender haciendo
CATEGORÍAS	
Sujeto	Colaborativo (apoyo mutuo) e individual (lectura de instrucciones)/situacional
Tiempo	A largo plazo/planificado/continuo
Espacio	Diseñado/ <i>online</i> (multijugador) y no diseñado/ <i>offline</i> (con lectura de instrucciones)
Interrelación y roles	Transmisión de conocimientos (entre uno y otro aprendiz)

Situación de aprendizaje informal n. 2

Arwen

17 AÑOS - CHICA
Reino Unido

Estoy muy viciada con el Minecraft, y quería introducir una modificación en el juego pero no sabía cómo hacerlo, así que me metí en YouTube para buscar un tutorial. Si quiero cambiar la apariencia de un juego, voy a YouTube y miro cómo modificar los archivos, y cuando encuentro un tutorial los cambio tal y como lo he visto hacer.

MODALIDAD	Resolución de problemas - Imitación/simulación
CATEGORÍAS	
Sujeto	Individual/interés personal («Estoy muy viciada al Minecraft»)
Tiempo	A corto plazo/planificado/excepcional
Espacio	No diseñado/ <i>online</i>
Interrelación y roles	Transmisión de conocimiento (entre aprendices, vía YouTube)

Situación de aprendizaje informal n. 3

Ross

14 AÑOS - CHICO
Reino Unido

Tuve que seguir un vídeo de YouTube para eso porque, en ese momento, no tenía ni idea, tenía muchos componentes, muchos cables. Pero quería tener cuidado, porque me había instalado un anti-estático, porque cuando se trata de la CPU, y no quería destrozarla, porque sin la CPU tu ordenador no es nada, en realidad. [...] Mi padre estuvo intentando ayudarme, pero tardé dos noches en construirlo. Dos horas cada noche, en realidad, pero siguiendo el vídeo de YouTube, que duraba unos cuarenta minutos. Tenía que ir yendo atrás en el vídeo, pero sin ese vídeo es probable que me hubiera quedado bloqueado.

MODALIDAD	Aprender haciendo Imitación/simulación
CATEGORÍAS	
Sujeto	Principalmente individual
Tiempo	A corto plazo/planificado/continuo («Tardé dos noches en construirlo. Me llevó dos horas cada noche, en realidad, pero siguiendo el vídeo de YouTube, que duraba unos cuarenta minutos.»)
Espacio	No diseñado/online
Interrelación y roles	Transmisión de conocimiento (entre aprendices, vía YouTube)

Situación de aprendizaje informal n. 4

Eduardo

12 AÑOS - CHICO
Uruguay

No te ha pasado nunca que te hayan pedido ayuda en casa?
¿En casa?
Ni que sea tu madre o tu abuela, no sé con quién vives, pero que te hayan dicho: «¿Puedes ayudarme a descargar esto?»
Claro que sí. He tenido que ayudar a mi abuela porque se descarga cualquier cosa [...] y tampoco sabe cómo usar su móvil.

MODALIDAD	Aprendizaje vía enseñanza
CATEGORÍAS	
Sujeto	Colaborativo
Tiempo	Excepcional/a corto plazo/no planificado
Espacio	No diseñado/offline
Interrelación y roles	Transmisión de conocimiento (del adolescente al adulto) («He tenido que ayudar a mi abuela»)

Situación de aprendizaje informal n. 5

José

14 AÑOS - CHICO

España

Me acuerdo de que el primer juego que me compraron era el Comecocos [Pacman] y que empecé a usar los botones y ver qué hacía cada uno de ellos, y aprendí así. Luego, cuando me compraron el God of War también empecé jugando con los botones para ver qué hacían, qué se podía hacer con cada uno, y así lo hice también, poco a poco, practicando.

MODALIDAD	Aprendizaje a través del juego Aprender haciendo
CATEGORÍAS	
Sujeto	Individual/interés personal
Tiempo	A largo plazo/no planificado/excepcional («También empecé jugando con los botones para ver qué hacían, qué se podía hacer con cada uno, y así lo hice también, poco a poco, practicando.»)
Espacio	No diseñado/ <i>online</i>
Interrelación y roles	-

Estos ejemplos, extraídos de situaciones de aprendizaje informal identificadas durante la investigación, muestran cómo las distintas modalidades, categorías y oposiciones operan. Esto es, cumplen una doble función: facilitan la descripción de cualquier situación de aprendizaje informal y, a su vez, permiten que cada una de las situaciones sea clasificada de acuerdo con distintos parámetros formales. En algunos de los casos, las categorías y oposiciones no se aplican a modalidades específicas de aprendizaje informal (por ejemplo, el aprendizaje por enseñanza nunca es individual).

Respecto a las categorías y oposiciones, y en el caso concreto del «sujeto», es posible identificar entre estos ejemplos diferentes situaciones de aprendizaje: individual, colaborativo, o incluso experiencias mixtas. En cuanto al tiempo, los resultados de la investigación muestran un amplio espectro de situaciones a corto y largo plazo, con sesiones tanto planificadas como no planificadas, así como actividades de frecuencia continuada o simplemente excepcional. El espacio del aprendizaje es otro punto crítico del análisis: en muchos de los casos, la experiencia de aprendizaje informal fue llevada a cabo en lugares no destinados a dicha tarea (YouTube, Skype, un videojuego, etcétera). El equipo ha encontrado casos de experiencias de aprendizaje tanto *online* como *offline*, pero en el caso específico de los videojuegos tiende a prevalecer la primera forma de aprendizaje. Algunos vídeos de YouTube (véase, por ejemplo, los tutoriales de videojuegos) pueden considerarse espacios diseñados para el contenido educativo dentro de una interfaz en la que el aprendizaje no ha sido tenido en cuenta para su diseño. Por último, las interrelaciones y la configuración de roles han demostrado ser uno de los conjuntos de categorías de análisis más útiles para el estudio de las experiencias de aprendizaje informal. Durante la investigación, fueron detectadas situaciones de distinta índole, desde trabajo en pareja en entornos colaborativos hasta modalidades de aprendizaje por enseñanza en las que los adolescentes

enseñaban a jugar a sus compañeros menos experimentados. El aprendizaje autodidacta mediante ensayo-error es otra de las alternativas que pueden combinarse con las modalidades colaborativas.



Consideraciones finales

En comparación con las competencias transmedia, el número de estrategias de aprendizaje informal identificadas durante esta investigación no ha sido demasiado elevado. Las estrategias están organizadas en 6 modalidades, algunas de ellas reconocidas por el contexto educativo formal: aprender haciendo, la resolución de problemas, la imitación/simulación, el juego, la evaluación y la enseñanza. Lo que varía es, por lo tanto, el contexto dentro del cual estas estrategias tiene lugar (por ejemplo, a partir de los videojuegos o de las redes sociales) y la forma que adoptan (véase: la colaboración a tiempo real entre compañeros de países distintos a través de puntos de encuentro *online*). El equipo de investigación ha observado también que los adolescentes llevan a cabo estrategias de aprendizaje tradicional, de forma individual y colaborativa, durante la adquisición de las competencias en los medios más allá de las fronteras del marco de la educación formal. En estos casos concretos, las estrategias se desarrollan mayoritariamente en un entorno digital donde predomina el entretenimiento, que termina siendo el factor determinante de la motivación.

A lo largo del proceso de investigación hemos observado que la imitación es una de las principales estrategias empleadas por los adolescentes. Por ejemplo, los adolescentes visionan vídeo de YouTube para ver cómo juegan sus videojugadores favoritos (es decir, cómo resuelven los problemas que plantea el juego, cómo manejan los personajes, etcétera) e imitarlos después en sus propias sesiones de juego.

Uno de los principales descubrimientos de este estudio ha sido la primacía de la plataforma YouTube en la vida de los adolescentes. Es un elemento clave de su cultura mediática y, en algunos casos, su fuente principal de información. YouTube, más que Google, es para muchos adolescentes la principal herramienta de búsqueda. Por otro lado, los *youtubers* (vloggers)

se han convertido en un modelo para los adolescentes (muchos de ellos desean convertirse en *youtubers* en el día de mañana, y lo consideran una profesión), lo cual implica la existencia de elementos que les seducen y con los que se sienten identificados. La relación de YouTube con los adolescentes debe ser analizada, sobre todo en la función social y educativa que juegan dichas celebridades emergentes.

Padres y madres perciben cómo sus hijos son más diestros que ellos a la hora de desenvolverse en el campo de los medios digitales. Los adultos se acercan a los adolescentes para que les aconsejen,

reubicándolos en la posición de quien imparte la enseñanza. Al mismo tiempo, los adolescentes adquieren o consolidan sus competencias transmedia durante ese mismo proceso de conocimiento compartido. En ese contexto, enseñar es aprender. Esta situación, que no es tan extraña entre los adultos y los adolescentes, es en cambio muy popular entre los propios adolescentes (por ejemplo cuando estos graban sus partidas para enseñar a sus compañeros cómo pasarse un juego). Estos descubrimientos deberían ser tomados en cuenta por las instituciones de educación formal a la hora de programar sus nuevas estrategias didácticas.

Referencias bibliográficas

- Bell, P., B. Lewenstein, A.W. Shouse y M.A. Feder (eds.) (2001). *Learning Science in Informal Environments: People, Places, and Pursuits*, Washington, DC: National Research Council.
- Black, J., J. Castro y C. Lin (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*, Nueva York: Palgrave.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Cambridge: Polity.
- Clark, W., K. Logan, R. Luckin, A. Mee y M. Oliver (2009). «Beyond Web 2.0: mapping the technology landscapes of young learners», *Journal of Computer Assisted Learning*, 25:56-69.
- Conlon, T. (2004). «A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence», *Journal of European Industrial Training*, 28:283-295.
- Coombs, P. H. y M. Ahmed (1974). *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*, Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- Knowles, M. (1950). *Informal Adult Education*, Nueva York, NY: Association Press.
- Marsick, V. J. y M. Volpe (1999). «The Nature of and Need for Informal Learning», en V. J. Marsick y M. Volpe (eds.), *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*, 3, San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Marsick, V. J. y K. Watkins (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*, Londres y Nueva York: Routledge.
- Sefton-Green, J. (2006). Report 7. *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*, Londres: Future Media Lab.
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning Not at School: A Review for Study, Theory and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge, MA: MIT Press.

2.

MEDIOS Y PLATAFORMAS

YouTube y otras plataformas como Wattpad o Instagram se basan en la inteligencia colectiva. Al estar fundadas en la participación en ellas se desarrollan o aplican muchas competencias transmedia. En este contexto, el equipo del proyecto Transmedia Literacy confirmó que YouTube es uno de los espacios de aprendizaje online más importantes ya que ocupa un lugar central en el consumo y, a veces, en la producción de contenidos mediáticos por parte de los adolescentes.

2.1 YouTube

Eduardo Gutiérrez

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Colombia

Elías Rey

UNIVERSIDAD UNIMINUTO
Colombia

Leonardo Melo

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Colombia

Desde su creación en 2005, YouTube ha transformado el ecosistema mediático y las potencialidades de una «plataforma». Fundamentalmente, una plataforma alberga una variedad de aplicaciones y servicios que generan valor para sus usuarios (Snickars y Vonderau, 2009); como tal, YouTube se ha convertido en un medio híbrido que combina las capacidades de almacenamiento de un archivo con el entretenimiento de la televisión y la interfaz interactiva de una red social. Millones de usuarios se involucran diariamente en el ciclo de consumir, compartir y producir vídeo, y en el proceso, acceden a una serie de valores agregados como conocimiento, entretenimiento y visibilidad social.

La clave de YouTube como mediador es su introducción en la cultura participativa (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison y Weigel, 2006). Aunque la plataforma (que surgió con fines sociales) ha desarrollado formas de monetizarse, el *youtuber* promedio no está necesariamente motivado por objetivos económicos, sino por el deseo de acceder a contenidos mediáticos o como un medio de expresión personal. Para la mayoría de las personas, YouTube es principalmente una fuente de entretenimiento pasivo, tendencia que se confirmó en el estudio con jóvenes. Sin embargo, sus capacidades archivísticas y dinámicas sociales han provocado la emergencia de

ejercicios más proactivos y el desarrollo de estrategias de aprendizaje informal.

Una naturaleza dual

La investigación con estudiantes de diferentes contextos reveló que, junto a la televisión, YouTube es el medio con mayor presencia en la cotidianidad de los jóvenes. Cumple diferentes funciones en sus rutinas como una manera de acceder a entretenimiento (ver vídeos graciosos, escuchar música, seguir a otros usuarios), información (varios participantes lo consideran una fuente de noticias confiable) y conocimiento. Aunque no son exclusivos de YouTube, *gameplays*, *blogs*, *fanvideos*, *fandubbing*, videoensayos y tutoriales han ganado importancia como una fuente de conocimiento tanto práctica como escolar. Muchos participantes afirmaron que muchas de las competencias prácticas que han adquirido provienen de este tipo de vídeos: aprender cómo tocar un instrumento musical, hacer manualidades, cocinar, etc. Los tutoriales se integran cada vez más a una aproximación participativa para construir inteligencia colectiva (Jenkins, 2010; Hartley, 2009); estos contenidos no componen guías institucionalizadas o currículo, sino que están impulsados por los intereses individuales y espontáneos de sus autores.

Un *youtuber* activo podría subir un vídeo acerca de una competencia particular que posee, un tema definido por las tendencias existentes o su curiosidad; ellos son quienes definen qué es «relevante» para compartir. Los usuarios también buscan información de acuerdo a estas razones personales. Opera como un intercambio que puede ser individual en cuanto a sus motivaciones, pero colectivo en su ejecución.

Más aún, el contenido de YouTube está ganando relevancia como una fuente de conocimiento académico para estudiantes. Algunos participantes afirmaron que los tutoriales han sido de gran ayuda

como una especie de «tutor» complementario. Por ejemplo, estudiantes colombianos señalaron un canal llamado «Julio Profe», cuyo fin es enseñar matemáticas de forma sencilla:

Lucero

14 AÑOS - CHICA
Colombia

Lucero: Aprendo mejor con él [Julio Profe].

Interviewer: ¿Por qué piensas que aprendes mejor con él?

Lucero: Casi no entiendo a mi profesor actual. Así que veo vídeos de YouTube sobre lo que estamos estudiando y ahí entiendo y es más fácil.

Interviewer: ¿Cómo lo haces?

Lucero: Lo miro y, mientras él me explica, hago el ejercicio.

Interviewer: ¿Por qué crees que funciona mejor?

Lucero: En la clase, uno puede preguntar tal vez un par de veces «profe, no entendí»; pero en YouTube u otra red social uno puede repetirlo las veces que quiera.

Al asumir algunas de las funciones de la escuela, YouTube está creando un nuevo espacio para llenar vacíos que los educadores no pueden asumir. El carácter dinámico de la plataforma permite prácticas individuales para adquirir conocimiento específico que va desde las matemáticas, filosofía, química e historia hasta las lenguas extranjeras. La diversidad de temáticas es tan grande como la misma comunidad en línea.

Youtubers y videojuegos

El *videoblogging* o *vlogging* es una práctica de creación de contenido impulsada por los usuarios, es una especie de monólogo dirigido directamente hacia la cámara que abarca una variedad extensa de temas (de debate político a rutinas y tips). Permite

la participación activa de los suscriptores y abre la expresión personal a posibilidades sin precedentes; invita a la interacción, a participar del conocimiento, las narraciones y discusiones.

Los *youtubers* se han posicionado a sí mismos como un fenómeno cultural, no como un mero contenido sino como una figura social inserta en la cultura participativa. Al compartir sus opiniones, estas «celebridades de YouTube» (Snickars y Vonderau, 2009) atraen a millones de jóvenes y se relacionan con sus referentes culturales, problemas e intereses compartidos.

Fernando Flores [Fernanfloo] es un *youtuber* salvadoreño de 25 años; en su canal, que cuenta con más de 25 millones de suscriptores, expresa su punto de vista sobre la vida cotidiana de un adolescente. Utiliza la sátira, bromas y expresión corporal para comentar sobre asuntos como «romper con una pareja», «los profesores locos», «perder a un amigo», etc. Ha creado un personaje que habla a sus seguidores en un lenguaje común y con referentes compartidos que son tanto caricaturescos como personales.

Aunque parece *amateur*, el estilo casero de sus vídeos contiene una estética pre-fabricada; los clips evidencian una producción elaborada que imita sus primeros vídeos para darle «autenticidad». Los *youtubers* han monetizado su imagen como celebridades *mainstream*: redes sociales, apariciones en TV, libros, etc. El consumo masivo de su contenido los ha establecido como *influencers* y una especie de mercancía transmedia. Al mismo tiempo, su rápida popularidad y aparente independencia financiera los ha convertido en una opción deseable para sus seguidores (especialmente aquellos en contextos precarios). Son - en su mayoría - jóvenes, por lo que resultan personajes cercanos para los adolescentes, quienes se identifican con ellos y se sienten motivados a participar. Una actitud de «si él o ella pueden, yo puedo» ha motivado a varios participantes a tomar parte de estos ejercicios.

José

14 AÑOS - CHICO
Colombia

Interviewer: ¿Hay alguna figura que te inspire?

José: Me gustaría ser como un youtuber, como los que sigo. Me gustaría ser una combinación entre él y ser divertido, que la gente lo siga a uno, jugar y que la gente diga «wow, que bacano es este youtuber», y que me digan sus problemas.

La imagen del *youtuber* se ha vuelto tan familiar en el imaginario de estos jóvenes que se han transformado en figuras cercanas: «Ellos [los *youtubers*] se la pasan todo el tiempo juntos, viajan juntos. Sebastian [Villalobos] (usuario: VillalobosSebastian) es como más personal a veces, Juana [Martínez] (usaria: Juna144) también. Son una mezcla de todo». Esta estudiante admite ser una «seguidora de *youtubers*»; los describe como si fueran amigos. En cierta manera, lo son porque el lenguaje y las temáticas de sus vídeos están diseñados para simular una percepción de pares y una comunicación directa. El deseo de descubrir nuevos lugares, conocer diferentes personas y evadir su realidad son motivaciones para la identificación con ellos y las aspiraciones que proveen.

Un tipo de contenido observado durante la investigación fueron los *gameplays*: sesiones de videojuegos registradas para compartir con otros *gamers*. Los *gameplays* sirven como una guía para otros jugadores mientras se pasan un juego; pero también han generado diferentes prácticas participativas. Para algunos jóvenes, no se trata únicamente de buscar una guía sobre un juego particular sino de acceder a una cultura que (para algunos) está vedada debido a limitaciones económicas o técnicas. Los *gameplays* generan una forma de participación mixta en la cultura de los videojuegos: los espectadores pueden ser pasivos en su aproximación al juego (si no tienen la posibilidad de jugarlo por sí mismos) y seguidores activos (comentar, ingresar en foros, etc.) en un intento por participar de la experiencia.

Varios *youtubers* han aprovechado esta interacción. Después del éxito de su canal «Hola Soy Germán», el *youtuber* chileno, Germán Garmendia, abrió un segundo canal llamado «Juega Germán», centrado en *gameplays* y reseñas. El canal es muy popular gracias a que ha tomado prestado el éxito del canal original y porque el mismo Germán se ha convertido en otro personaje pero sigue siendo un mediador fiable para sus seguidores.

Los *youtubers* presentan una flexibilidad transmedia incomparable. Además de su canal de YouTube, Garmendia administra varias cuentas en redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter) e, incluso, publicó un libro que fue *bestseller* en 2016. Mientras su persona en YouTube exhibe su imagen como *gamer* y animador, utiliza Instagram y Twitter para compartir aspectos más personales de sí mismo, y Facebook para anunciar sus próximas publicaciones.

Néstor

13 AÑOS - CHICO
Colombia

Interviewer: ¿Qué es lo que te llama la atención sobre él?

Néstor: Sus videos me entretienen, ellos publican libros y yo puedo leerlos. [¿Los has leído?] Estoy leyendo el de Germán y he querido comprar el de Rubius...

Los *youtubers* han creado una narración transmedia expansiva que cubre diferentes aspectos de la cultura juvenil; han desarrollado una narración unificada en la que su identidad se convierte en protagonista, tema, personaje y narrador. A través de una comunicación interactiva y un discurso, incentivan a los usuarios a seguirlos, pero también han formado un personaje inspirador que invita a muchos de ellos a intentarlo por sí mismos. El deseo de emular a los *youtubers* los conduce a aspirar una carrera profesional similar a la de sus «ídolos».

Competencias y estrategias derivadas

A pesar de la tendencia recurrente al consumo pasivo, se identificaron diferentes competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje derivadas de la interacción de los usuarios con la plataforma. Los estudiantes revelaron el haber adquirido competencias a partir del uso de medios y las TIC: enviar mensajes de texto, compartir, buscar información, seleccionar y evaluar contenidos, reseñarse entre pares, persuadir y dominar la narración transmedia. A nivel narrativo, los contenidos se caracterizan por un tono caricaturesco y una auto-ironía basada principalmente en la cotidianidad y la cultura mainstream. Comprenden universos simples de conocimiento disponible que no requiere de mayor elaboración por parte de los receptores. Abarcan una diversidad de temas, pero son usualmente presentados en formatos sencillos para maximizar las posibilidades de consumo.

Varios participantes admitieron haber realizado producción audiovisual (usualmente como esfuerzos colaborativos con pares). A través de estas actividades han desarrollado competencias como la edición de vídeo, criterios estéticos de diseño, narración, valores éticos en el manejo de información (como derechos de autor) e, incluso, la proficiencia en una segunda lengua (por medio del *fundubbing* y los tutoriales). Es importante recalcar que los usuarios activos de YouTube son una minoría en comparación con los consumidores pasivos. Los participantes los señalaron más como «experimentos» que como compromisos regulares.

Estas competencias y estrategias de aprendizaje se caracterizan por el desarrollo de una inteligencia colectiva a través de la participación. YouTube se ha convertido cada vez más en una fuente fiable de información, pero es importante destacar que la plataforma es impulsada por los usuarios, lo que implica que ellos dependen de otros usuarios para la creación y consumo de contenidos, también que existe un acuerdo tácito respecto a su credibilidad. La diversidad de

contenidos depende principalmente de los usuarios, no obstante, las tendencias emergen e instalan ciertas temáticas sobre otras, están relacionadas con coyunturas específicas y con una popularidad efímera que puede ser dictada por las industrias mediáticas y el algoritmo de búsqueda de YouTube basándose en las preferencias de cada persona. Esto fomenta dos posibles resultados: el desarrollo de estrategias activas de apropiación de contenidos o la continuación del consumo pasivo.

Consideraciones finales

¿Puede YouTube ser convertido en una herramienta pedagógica? Este capítulo ha abordado esta pregunta describiendo las diferentes prácticas y estrategias desarrolladas por jóvenes usuarios. YouTube es una plataforma donde las competencias transmedia se están desarrollando fuera de entornos formales de aprendizaje; aunque no necesariamente son conjunto de competencias tradicionales sino derivadas. La naturaleza dual de los contenidos de YouTube ha establecido la coexistencia de temas educativos y de entretenimiento, sin embargo, lo particular sobre esta plataforma es la creación de formatos narrativos específicos que guardan sus propios tonos y estéticas; sus discursos están orientados para ser simples, reconocibles y pragmáticos. Los usuarios acuden a

YouTube mayoritariamente en busca de conocimiento práctico, aunque los asuntos académicos se han vuelto más frecuentes.

En cuanto a las habilidades emergentes, este estudio ha elaborado un catálogo extenso de competencias de aprendizaje que involucran dinámicas colaborativas. Antes de crear una herramienta metodológica, es necesario comprender las lógicas que hay detrás de las competencias que ya se están desarrollando como estrategias informales de aprendizaje (Conlon, 2004; Marsick y Volpe, 1999) y cuál podría ser su resultado. En esta era de tecnologías convergentes, la memoria podría ceder espacio a las competencias para compartir, producir y evaluar contenidos. Esto supone una visión abierta a las potencialidades que pueden proveer plataformas de consumo masivo como YouTube a las instituciones educativas.

YouTube es definido por una participación lúdica, donde los usuarios son capaces de discernir por sí mismos qué tipos de contenidos desean consumir o producir. Es a través de la participación que se construye la inteligencia colectiva de YouTube, así que la educación informacional y las estrategias detectadas son las primeras competencias que deberían ser desarrolladas como fundamento para educar usuarios con criterio y competencias de aprendizaje proactivas y participativas.

Referencias bibliográficas

- Conlon, T. (2004). «A Review of Informal Learning Literature, Theory and Implications for Practice in Developing Global Professional Competence», en *Journal of European Industrial Training*, 28 (2 de marzo de 2004), 283-295. doi:10.1108/03090590410527663.
- Hartley, J. (2009). «Uses of YouTube - Digital Literacy and the Growth of Knowledge», en J. Burgess, and J. Green, *YouTube. Online video and participatory culture* (pp. 126-143). Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H. (2010). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. Nueva York: New York University Press.
- Jenkins, H., K. Clinton, R. Purushotma, A. Robison y M. Weigel (2006). *Confronting challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Chicago: MacArthur Foundation. Consultado en: <http://digitalllearning.macfound.org/>
- Marsick, V. y M. Volpe (1999). «The Nature of and Need for Informal Learning», en V. Marsick y M. Volpe, *Informal learning on the job, advances in developing human resources*. San Francisco, CA: Berrett Koehler.
- Snickars, P. y P. Vonderau (2009). *The YouTube Reader*. Estocolmo: National Library of Sweden.

2.2 Wattpad

Simona Tirocchi

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO
Italia

Enmarcado en un contexto de trabajo amplio de la fase de estudio de la netnografía, el equipo italiano ha analizado la plataforma social digital Wattpad. Se eligió Wattpad en detrimento de otras *apps* porque es una comunidad con muchas implicaciones respecto a temas educacionales y porque ofrece numerosas oportunidades para reflejar las prácticas de consumo del público más joven.

Wattpad fue cofundado en 2006 por dos ingenieros canadienses que eran compañeros de trabajo: Allen Lau y Ivan Yuen plantearon la plataforma como «una comunidad *online* de lectores y escritores. Una plataforma tanto para aspirantes a escritores como para autores consolidados que permitiera publicar su trabajo, recibir *feedback* y conectar con otros escritores y lectores». Wattpad se basa en contenidos generados por los usuarios y también ha sido descrita como el «YouTube para las historias (sin vídeo)» (Bold, 2016:4). Además, combina la vertiente social de las redes con la vertiente propia de una plataforma de publicación.

¿Qué pueden hacer en esta plataforma los adolescentes (así como el público en general)? Pueden tanto leer como escribir libros o historias cortas, comentar y revisar el trabajo de otra gente de un modo colaborativo en un acto de participación. Los miembros de la comunidad, conocidos como «wattpaders», serializan sus historias, subiendo uno o dos capítulos cada vez e invitando al *feedback* o a los consejos de cada capítulo o de una parte de su trabajo. Los trabajos de los usuarios también pueden recibir premios en forma de «estrellas» (votos positivos), seguirse mutuamente en sus perfiles o unirse a «clubes» temáticos (foros de discusión) focalizados en géneros concretos o sobre otros aspectos de la escritura o la lectura.

Wattpad está reinventando progresivamente la industria de los productos culturales, subvirtiendo los roles tradicionales de autor y lector y las leyes del márketing, ya que el éxito de un trabajo depende únicamente de sus lectores.

En el momento de redacción de este texto, el registro de Wattpad es gratuito, tiene más de 60 millones de usuarios mensuales y más de 400 millones de textos subidos (Wattpad, 2018). El 90% de la actividad se lleva a cabo a través de la tecnología móvil (Wattpad, 2018). Esto se debe a que muchos fans, especialmente los adolescentes, usan para ello dispositivos móviles como *tablets* o *smartphones*.

Describimos seguidamente algunas de las características que han asegurado el éxito de la plataforma, especialmente entre su público adolescente:

- **LA IMPORTANCIA DEL STORYTELLING**
Wattpad interpreta a la perfección nuestra necesidad como sociedad de redescubrir el placer del *storytelling*. Las *stories* son, por un lado, una expresión de la identidad de las personas mientras que, por otro lado, la plataforma ofrece una vía para la relectura, la reinterpretación y la reinención de narraciones, comenzando por las narraciones existentes y más conocidas. Finalmente, las *stories* son una herramienta a través de la cual compartir emociones y conectar con los demás.
- **LA PERSPECTIVA TRANSMEDIA**
Wattpad tiene la capacidad de representar la evolución del consumo cultural a través de la experiencia transmedia. Recientemente se ha convertido en una empresa de entretenimiento multiplataforma que recibe millones de visitas. Las historias más populares han sido adaptadas a otros formatos como películas *blockbuster*, series de televisión, *webseries* y libros bestseller, creacione una experiencia atractiva y extensa para sus usuarios. En relación a este objetivo, Wattpad está en estos momentos tendiendo puentes con empresas relevantes tales como Turner, Universal Cable Productions, Paramount Pictures, Simon & Schuster, por mencionar solo algunas. Uno de los planes futuros de la empresa es construir parques temáticos en muchas ciudades importantes (Wattpad, 2018).

- **LA DIMENSIÓN GLOBAL Y LA «MARKETING VISION»**
Wattpad tiene la «visión» de entretener y conectar a gente de todo el mundo a través de historias que son escritas en más de cincuenta idiomas. Wattpad quiere lograrlo a través de técnicas procedentes del *data mining* y mediante la construcción de una amplia base de datos, en combinación con el uso del *machine learning* (un tipo de inteligencia artificial). Con todo ello, la plataforma intenta interpretar los gustos y las expectativas de sus usuarios (Wattpad, 2018).



Los adolescentes y el mundo Wattpad

La netnografía de Wattpad fue llevada a cabo semanalmente entre el 1 de mayo y el 1 de julio de 2017. A partir de las sugerencias de los cuestionarios, las 39 entrevistas en profundidad y los *workshops*, hemos analizado los perfiles de autores (perfiles de autores consagrados y otros perfiles adolescentes) y sus obras originales (tanto las obras más famosas como las producciones originales de los adolescentes).

Según los datos obtenidos en la investigación, los usuarios de Wattpad suelen ser, en su mayoría, chicas adolescentes en los primeros años de la educación secundaria, pero también de bachillerato. Estas jóvenes escritoras muestran una gran pasión por la literatura y son, al mismo tiempo, grandes lectoras de otros trabajos que podemos hallar en la plataforma. Muestran una voluntad de imitar a los escritores y las escritoras más célebres, pero añadiendo su propia creatividad original.

Los adolescentes señalan dos usos principales de Wattpad. Por un lado, buscan obras de renombre que, en la mayoría de los casos, son recomendaciones de sus amigos. Estas historias - a menudo escritas por «autores híbridos»: autores que han publicado de manera profesional gracias a su popularidad en Wattpad (Bold, 2016) - constituyen un lugar común para compartir valores generacionales, estilos de vida, mundos simbólicos y significados propios.

Por otro lado, hemos detectado usos más creativos de la plataforma, basados en la creación de historias originales, para expresar emociones, celebrar, expresar malestar u otras necesidades. Con esta perspectiva, los estudiantes actúan como si fuesen creadores en medios digitales (Ito *et al.*, 2008), porque su escritura en Wattpad forma parte del proceso de la Online Content Creation (OCC).

Uno de los títulos más «famosos» y citados por los adolescentes es *After*, la primera de una serie de novelas escritas por Anna Todd, una antigua lectora. La serie ha generado más de 5 millones de comentarios, más de 11 millones de *likes* y más de mil millones de lecturas. *After* ha dado el salto a las bibliotecas, en una nueva versión, todavía inédita y expandida. La serie es también uno de los primeros ejemplos de contenido generado por el usuario que puede catalogarse como *fan fiction* (una ficción creada por fans en la que se incluyen personajes y lugares de una obra original preexistente), cuya práctica está directamente relacionada con *fandoms* predominantemente femeninos (Korobkova, 2014). El concepto de *fan fiction* está vinculado también al de *fangirl*, «una categoría identitaria que se refiere a la identificación profunda y emocional con el objeto de *fandom*, incluyendo expresiones de emoción involuntarias cuando un suena una determinada canción, o la necesidad de escribir, debatir, o crear por el mero hecho de fan». *After*, como tantos otros títulos de *fan fiction*, está inspirado en One Direction (frecuentemente abreviado como 1D), una banda de chicos británico-irlandeses altamente popular entre los más jóvenes.

Una de las chicas que entrevistamos durante la investigación tiene un perfil en Wattpad, *Solaconlametta*. En él, la chica escribe novelas centradas en la adolescencia y la ansiedad, dando salida a aquellos problemas e inquietudes personales que cree necesario compartir con su grupo de pares. Así, por ejemplo, una de sus obras, titulada *Self-harm - Anorexia - Bulimia - Depression - Love*, habla del deseo de estar en contacto con su grupo y buscar apoyo.

¹ *One Direction* residen en Londres y la formación está compuesta por Niall Horan, Liam Payne, Harry Styles, Louis Tomlinson y, previamente, también por Zayn Malik, hasta que dejó la banda el 25 de marzo de 2015.

Giulia

16 AÑOS - CHICA

Italia

Este es ya el quinto libro que he escrito en Wattpad. No sé... Intento hacer tantos capítulos como me sea posible porque no me gustan las secuelas... Así que intento introducir cuantos más capítulos mejor en el mismo libro... Digamos que entre 100 y 150 [...] y no lo he terminado todavía. El primer comentario que recibí fue: «Buena idea, pero los verbos están mal», pero en ningún caso dijeron: «Es guay pero la puntuación está bien». Sobre los contenidos [...] una chica me escribió: «...Básicamente solo hablas de lo que son la anorexia y la bulimia... Pero la anorexia es más compleja que una chica saltándose las comidas; una bulímica es alguien que siente su propio peso como un insulto [...]». Esa misma chica me dijo: «Este capítulo es mucho mejor que el primero [...]» y entonces me dijo: «Has expresado los conceptos tan bien que he sentido realmente lo mismo... Esta vez te mereces la estrella[...]». Y yo le respondí: «Muchísimas gracias».

Otra novela, *Non ci resta che gridare*, de dezy462 (otra estudiante) trata el tema del bullying, mientras que *Shadowhunters. Città delle mezze verità*, de waffle_02, aborda el género fantástico. Esta última novela es muy popular (especialmente si la comparamos con otras de autores «invisibles»). Recibió 2.300 visitas y 266 estrellas. *Shadowhunters* se inspira en el drama sobrenatural de la serie de televisión desarrollada por Ed Decter, basada en la popular saga *The Mortal Instruments*, escrito por Cassandra Clare. Otra chica vinculada a esta investigación, Wildvolcano, escribió un libro, *Challenging the Boys*, en colaboración con una amiga. El libro fue escrito en inglés porque su amiga es nativa en este idioma, y les era más fácil a ambas escribir en una lengua extranjera. A lo largo de los talleres, la chica nos contó algo acerca del libro, y también sobre cómo la cubierta del libro fue seleccionada por la misma app. En su caso, el libro relata la historia de amor entre un chico y una chica. La major amiga de esta empieza a enamorarse de ella. La historia parte de una experiencia autobiográfica.

Las tendencias publicadas por el propio Wattpad (2018) nos ayudan a entender qué géneros o contenidos son los más populares entre los jóvenes. Por ejemplo, el auge del K-Pop (abreviación del pop coreano) es evidente. Las historias del K-pop están inspiradas en la

música de Corea del Sur, caracterizadas por una amplia variedad de elementos audiovisuales. La mayoría de estas historias están relacionadas con la banda coreana BTS (Bangtan Boys or Beyond The Scene). Un ejemplo de este trabajo es *Roomies*, una *fan fiction* sobre Jeon «Jungkook», el miembro más joven del grupo, que ha generado más de 180 000 lecturas.

Otra de las tendencias de 2017 incluyen *fan stories* inspiradas por franquicias de TV, como *Riverdale*, *Game of Thrones* y *Stranger Things*. Otros temas de importancia abordan el *bullying* o a las cuestiones relativas al colectivo LGTBQ+ y, más en general, muestran un aumento de la diversidad e inclusión en cualquier género. Otra de las tendencias está relacionada con la banda de chicos *Why don't we?*, y las líneas argumentales de terror: caníbales, payasos asesinos, zombis y hombres lobo. Finalmente, también destacan los cruces de géneros (*genre mashups*), que combinan el romance y la acción.



Consideraciones finales

Wattpad es un entorno digital muy interesante y con un enorme potencial para el ámbito escolar y el aprendizaje en general. En primer lugar, Wattpad otorga la posibilidad de reflejar el valor de la lectura entre los jóvenes, en un momento histórico en el que mucho se ha dicho y escrito acerca de la muerte de la lectura. Por estos motivos, el potencial principal de la plataforma, desde el punto de vista educativo es, en nuestra opinión, que acerca a los estudiantes al mundo de la lectura y la escritura, y lo hace través de un canal puramente informal y basado en las relaciones entre iguales. Por ejemplo, la creación y experimentación con nuevos géneros literarios estimulan la reflexión acerca de los géneros tradicionales, y la habilidad para transformarlos y para ponerlos a prueba. Los libros, a menudo escritos en inglés, suelen clasificarse de acuerdo a una variedad de géneros. Algunos de ellos son bastante clásicos, tales como el romance, la acción/aventura, el horror, o la fantasía, pero otros, como la *Teen Fiction*, la *Chick Lit*, el *Werewolf*, o el *Random* constituyen nuevas categorías establecidas a partir de

la labor de *tagging* llevada a cabo por los usuarios de la plataforma. Más allá de eso, en Wattpad también se encuentra la sección de clásicos, donde los usuarios transcriben obras famosas (por ejemplo, *Cumbres Borrascosas*) en la interfaz de Wattpad.

Los géneros son muy importantes en Wattpad, especialmente para poner énfasis en el trabajo creativo de los escritores. Por ejemplo, hay metanarrativas que solamente funcionan teniendo en cuenta las características de Wattpad, y que contienen capítulos específicos sobre géneros (*Welcome Home! A Newcomer's Guide to Wattpad*). Otro ejemplo es la «Guía Wattpad. Cómo funciona Wattpad» escrita por Ambasciatori Wattpad, un grupo que busca ofrecer sugerencias a los lectores y escritores de la plataforma. Este perfil y muchos otros muestran cómo un grupo de influencers puede emerger en Wattpad, dando consejos y ayudando a la visibilidad y el éxito de los futuros trabajos. Otro aspecto interesante es el llamado *Wattpad challenge*, donde jóvenes escritores son *taggeados* por otros usuarios. En algunas ocasiones, el resto consiste en responder a una serie de cuestiones; en otras, se trata de escribir capítulos usando un determinado número de palabras. Los retos siempre están bien definidos y marcados por una rutina y una serie de reglas.

En conclusión, y con la idea de contextualizar las evidencias de la investigación que han emergido del análisis, anotamos algunas consideraciones. Wattpad es un entorno interesante para la educación por, al menos, dos motivos:

- es un entorno de socialización donde los jóvenes reciben el apoyo de sus iguales y comparte valores, intereses, gustos y emociones. Wattpad se postula, por tanto, como un espacio para el encuentro y el crecimiento donde los adolescentes reflexionan sobre aspectos de su vida cotidiana y donde interactúan realidad y fantasía constantemente;
- si analizamos Wattpad desde una perspectiva más amplia, también puede funcionar en el entorno del aprendizaje escolar.

De este modo, si tenemos en cuenta los límites éticos asociados al uso de las redes sociales en la escuela (en especial en el contexto italiano), así como las preocupaciones de los padres, podemos afirmar que Wattpad puede usarse como una ayuda para vincular los entornos escolares con los extraescolares, en la que la escritura cumpliría una función de mediadora entre ambos mundos. La experiencia de la escritura, si tiene lugar en entornos informales (por ejemplo, las comunidades de fans), puede ser una contribución positiva a las clases de literatura. Comparar los trabajos hechos en Wattpad (cuyas características intrínsecas favorecen la retroalimentación entre compañeros y el debate), podría derivar en una experiencia más enriquecedora que el intercambio aislado y, en ocasiones, excesivamente estructurado, entre profesor y alumno.

De acuerdo con Korobkova (2014), podemos decir que los jóvenes desarrollar competencias de escritura, edición y nuevos medios, expandir su vocabulario y reforzar las actitudes positivas hacia el alfabetismo mediático. Sin embargo, los adolescentes consideran con frecuencia que las competencias y prácticas desarrolladas dentro de sus *fandoms* no tienen cabida en la escuela y que, de hecho, el universo escolar sigue estando completamente alejado ajeno de los mundos informales de Wattpad.

Referencias bibliográficas

- Bold, M. R. (2016). «The Return of the Social Author. Negotiating Authority and Influence on Wattpad», en *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 1-20.
- Ito, M., H. Horst, M. Bittanti, d. boyd, B. Herr-Stephenson, P. G. Lange, C.J. Pascoe y L. Robinson (2008). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, Summary of Findings from the Digital Youth Project, The D. John and T. Catherine MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning | November 2008.
- Korobkova, K. A. (2014), *Schooling the Directioners: Connected Learning and Identity-Making in the One Direction Fandom*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Wattpad (2018). *Wattpad Pressroom*. Recuperado el 12 de enero de 2018, consultado en <https://www.wattpad.com/press/>

2.3 Instagram

Israel Márquez

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
España

Débora Lanzeni

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
España

Instagram es un servicio de red social que permite a las personas capturar, compartir, editar y mostrar imágenes en una página personal. La plataforma permite también tener seguidores y seguir a otros, e interactuar con ellos a través de comentarios, *post* y *likes*. Lanzado como una aplicación para iPhone el 6 de octubre de 2010, Instagram «vino a ejemplificar la nueva era de la fotografía móvil - a diferencia de otras plataformas de fotografía de internet de escritorio anteriores como Flickr» (Manovich, 2017:11).

En palabras del cofundador de Instagram, Kevin Systrom, «Instagram, en esencia, es ver y hacer fotos sobre la marcha [...] es producir fotos sobre la marcha, en el mundo real, en tiempo real»¹. Recientemente, el servicio ha incorporado la función de historia,

«Instagram Stories», inspirada en la función «MyStory» de Snapchat. Esta nueva función permite a los usuarios subir contenido que está disponible *online* durante solo 24 horas. Junto con Snapchat, Instagram es hoy en día la plataforma móvil para compartir fotografías más popular entre los jóvenes (Kofoed y Larsen, 2016).

Instagram también persigue ser una plataforma de apoyo para proyectos personales y empresariales. Todas estas características son fomentadas por la propia arquitectura de la plataforma, así como por la mejora constante de los algoritmos que influyen en la navegación.

¹<http://blog.instagram.com/post/42363074191/instagramfeed>

¿Para qué sirve?

Como plataforma, Instagram es actualmente el servicio de red social más popular entre los adolescentes. Los adolescentes utilizan Instagram durante el tiempo académico y el tiempo de ocio, y su uso está unido al de otros servicios de redes sociales como YouTube, Facebook o Snapchat. Hoy, compartir fotos, vídeos e imágenes a través de servicios digitales como Instagram es parte de la vida cotidiana y las interacciones en línea de las personas, especialmente entre los más jóvenes, que utilizan las aplicaciones para compartir fotos en un mayor grado (Kofoed y Larsen, 2016). Los adolescentes suben sus propias fotografías a la plataforma, las manipulan a través de filtros, y comentan, comparten y dan *like* a las fotos de otras personas. Pero Instagram es también un lugar donde los adolescentes siguen las vidas y las interacciones de las celebridades - que son los usuarios con más seguidores de la plataforma -, de sus pares, e incluso de extraños. Marwick explica el significado de «seguir» en esta plataforma: «Seguir en Instagram es unidireccional; a diferencia de Facebook, un usuario puede seguir a otro sin permiso, y, al igual que Twitter, en general no existe una expectativa mutua de seguimiento. Este modelo crea un entorno más propicio para los fanáticos o extraños curiosos que para los “amigos” conocidos, ya que los usuarios pueden agregar alegremente cualquier cuenta que les parezca interesante» (Marwick, 2015:143). Por lo tanto, los adolescentes usan Instagram principalmente para subir y compartir fotos, así como para seguir a personas, desde celebridades hasta extraños.

Algunas ideas sobre la importancia de Instagram para los adolescentes

Como base de perfil y marca de la cuenta personal, Instagram se ha convertido en la red social más importante para los adolescentes junto con YouTube. A continuación, desarrollamos algunas ideas sobre el significado de Instagram para los adolescentes de nuestro estudio.

CURARSE A SÍ MISMO

La identidad y la reputación en línea son una cuestión central para los adolescentes. Se preocupan por la imagen que proyectan en Instagram y trabajan diariamente para presentarse en línea de la mejor manera posible. Les importa más su imagen en Instagram que en otras plataformas digitales similares como Snapchat. Como señala en este sentido un adolescente de nuestro estudio: «Snapchat es más... Tu vida... No sé, igual aquí [en Instagram] lo que haces es poner tus fotos bonitas, ¿sabes?, con editor y todo... Y en Snapchat es más... Si quieres subir la foto, la subes...». Otro adolescente dice lo siguiente: «Instagram es como que lo veo para... Das la imagen que tú quieres de ti mismo. Entonces, como los amigos, también está eso de que haces fotos haciendo tonterías y tal como tú eres más, Instagram es como la imagen que tú quieres dar. Lo veo más así».

Los adolescentes subrayan claramente las diferencias y similitudes entre las diferentes redes sociales y saben cómo usarlas en cada contexto: «[Instagram] es más bien un espacio para compartir fotos. Mientras que Twitter es meramente para tuitear. Y Facebook, no sé, lo usaría si voy a una fiesta y voy a agregar a alguien.... En Instagram solo puedes añadir, en realidad hacer como un collage, solo puedes añadir una foto. Pero con Facebook puedes añadir como diez. Entonces, si me gustan varias fotos de una fiesta, las añado desde Facebook». En el caso de las aplicaciones móviles para compartir fotos, los adolescentes distinguen claramente entre Snapchat e Instagram a la hora de

publicar fotos de ellos mismos. En Snapchat no se preocupan especialmente por su imagen personal, ya que el contenido desaparece después de 24 horas. Por el contrario, en relación a Instagram, los adolescentes son plenamente conscientes de que el contenido permanece en línea y visible para todos («se queda ahí»), por lo que piensan cuidadosamente las imágenes que van a subir y ofrecen una versión más cuidada y editada de sí mismos: «La diferencia entre el Instagram y el Snapchat es que Instagram es pose, o sea, tú posas porque se queda ahí para siempre, aunque la puedes borrar. Pero Snapchat puedes hacer de cualquier manera que en veinticuatro horas se borra, ¿sabes? Es como el momento, y en veinticuatro horas ya... Ya no lo puedes volver a ver.» En su vida diaria, los adolescentes navegan intensamente a través de diferentes plataformas y con diferentes dispositivos tecnológicos. Es a través de Instagram que los adolescentes guían a los seguidores y visitantes ocasionales de sus perfiles a sus otras plataformas (canales de YouTube, cuentas de Facebook, Twitter, Periscope, etc.), actuando también como un lugar de autopublicidad para aquellos que aspiran a convertirse en «influencers».

PUBLICAR SELFIES

Muchas de las imágenes que encontramos en Instagram son autorretratos digitales o «selfies». Los *selfies* son una nueva forma de autocuración en línea en la era de las redes sociales digitales y las aplicaciones móviles para compartir fotos. Como señala Marwick, «los *selfies* son tan populares entre los jóvenes que se han convertido en un género en sí mismos, con sus propias convenciones y clichés visuales» (Marwick, 2015:141). Tomar, editar y compartir *selfies* en Instagram en parte de las prácticas y rutinas diarias de los adolescentes: «Publico muchos *selfies*», dice uno de nuestros informantes. «Normalmente me gustan los *selfies*, o si voy a algún lugar, como cuando voy a la playa o algo así, tomaré fotos y luego las colocaré allí», señala otro.

Instagram también se preocupa por los *selfies* y en su aplicación ofrece varios editores destinados a mejorar

los autorretratos. Construir una imagen personal y un perfil cuidadosamente editado es, por tanto, el significado principal de Instagram para los adolescentes.

CREAR Y MODIFICAR FOTOGRAFÍAS

Los adolescentes no solo editan su propia imagen.

También crean y modifican otro tipo de fotografías (tomadas por ellos mismos o bajadas de internet) usando filtros, efectos y herramientas de edición de imágenes (estilo blanco y negro, estilo retro, etc.). Como señala un adolescente: «Lo que hago normalmente con las fotos que subo a Instagram es ponerle los bordes blancos y miro el filtro que me gusta y, si no, pues la dejo normal, pero le pongo siempre los bordes». A los adolescentes les gusta Instagram porque pueden editar fotografías fácilmente («Me gusta Instagram, me gusta editar las fotos y volver a ponerlas allí... Hacerlas en blanco y negro, o hacer un tema diferente») e incluso escribir notas o frases sobre ellas: «Lo que hago es elegir la foto y la edito. Le pongo que sea otro color, en blanco y negro o colores más fuertes, y después le pongo... Escribo algo, como una nota, busco frases en internet y eso...».

SEGUIR A GENTE

Seguir es otra competencia específica que los adolescentes desarrollan en Instagram. Les gusta seguir a compañeros e incluso a extraños, como señalamos anteriormente, pero lo que más les gusta es seguir a celebridades y gente famosa. Como dice un adolescente de nuestro estudio: «Sigo a gente famosa, solo para ver lo que hacen, es más interesante que cuando te desplazas hacia abajo, no solo ves cosas aburridas y al azar... Gente de la música... O comediantes y esas cosas. Gente del fútbol, deportistas, y cosas así...». Otros adolescentes reconocen que solo siguen a sus mejores amigos en Instagram («Solo sigo a mis mejores amigos en Instagram») y en otras plataformas de redes sociales: «Con Instagram es más abierto, más gente puede seguirte, pero sí, agrego a las personas que tengo en Facebook, y la gente sabe mi nombre de Instagram si van a Facebook por mi biografía. Lo mismo en Instagram: mi biografía para Facebook y Snapchat».

«Seguir» se convierte en parte de la comercialización de likes y en el acceso a los perfiles privados a los que los propietarios tienen que dar acceso por solicitud.

Esto es notorio cuando se trata de hashtags: «¿Y cuántos sueles tener? 100 o por ahí... Pero también por el uso de los hashtags también... Es como que cuando subes una foto pones hashtags y luego a la gente le gustan y tal... Entonces luego los quitas y es como...». Por lo tanto, el uso de herramientas para compartir («following», «hashtags», «likes», etc.) es estratégico y consciente, y se convierte en una forma de intercambiar y desarrollar tu propia persona en las redes sociales digitales (Marwick, 2015; Tiidenberg *et al.*, 2017; boyd, 2014). Además de curarse a sí mismos a través de fotografías y selfies, compartir es crucial para que los adolescentes se sientan parte de ciertas comunidades imaginadas y para medir el éxito digital en internet.

Consideraciones finales

Instagram es un medio social central en la vida de los adolescentes. Entre los resultados del proyecto Transmedia Literacy en relación a la experiencia transmedia de las plataformas de navegación en la vida cotidiana, observamos que para dar sentido a su propia trayectoria, los adolescentes confían en Instagram como ventana estética de uno hacia el mundo (donde se verá cómo quieren ser y donde pueden ver a los demás en relación consigo mismos y en su forma personal) y, por otro lado, como plataforma de conexión (Instagram funciona como una aguja de tejer de su propio mundo mediático personal) siguiendo perfiles aspiracionales (celebridades o figuras prominentes de su entorno, tales como estudiantes de último año, chicas populares o buenos jugadores de fútbol) y amigos.

Referencias bibliográficas

- boyd, d. (2014). *It's complicated: The social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Kofoed, J. y M. Larsen (2016). "A snap of intimacy: Photo-sharing practices among young people on social media," en *First Monday*, 21 (11), consultable en <http://firstmonday.org/article/view/6905/5648>
- Manovich, L. (2017). *Instagram and Contemporary Image*, consultable en http://manovich.net/content/04-projects/147-instagram-and-contemporary-image/instagram_book_manovich.pdf
- Marwick, A. E. (2015). «Instafame: Luxury Selfies in the Attention Economy», en *Public Culture*, 1 (27).
- Tiidenberg, K., A. Markham, G. Pereira, M. Rehder, R. Dremljuga, J. K. Sommer y M. Dougherty (2017). «I'm an Addict and Other Sensemaking Devices: A Discourse Analysis of Self-Reflections on Lived Experience of Social Media», en *Proceedings of the 8th International Conference on Social Media & Society*, ACM.

2.4 Facebook

Rosalía Winocur

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Uruguay

Soledad Morales

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Uruguay

Pese a la aparición de nuevas redes sociales, como Instagram, de gran popularidad entre los y las adolescentes que se inician, Facebook sigue siendo la de mayor importancia entre los jóvenes de entre 16 y 18 años. Pero, ¿qué hacen en ella? Las principales motivaciones manifestadas para usar la plataforma son las de jugar, mantenerse informado, «fisgar» y estar comunicado con familiares y amigos. Lo cual indica claramente que cualquier actividad que realicen en las redes sociales tiene una alta significación en su vida cotidiana vinculada a sus afectos cercanos y referentes más importantes.

Los adolescentes y Facebook

Los adolescentes comienzan a utilizar Facebook alrededor de los 8 y los 10 años motivados por los

juegos que la plataforma habilita. La plataforma cuenta con cientos de posibilidades de videojuegos, de hecho, algunos de ellos fueron desarrollados en primera instancia para ser jugados en esta red y posteriormente se desarrollaron en multiplataforma. El ejemplo más claro de juego de Facebook es el *Candy Crush*. Pero, a medida que van creciendo se van diversificando los usos en dicha red social, particularmente relacionados con la sociabilidad y el entretenimiento entre pares. Estar en contacto con los pares y la familia constituye la principal motivación para compartir contenidos de todo tipo, pero también es un estímulo muy importante «seguir», y ocasionalmente interactuar, con los ídolos juveniles y adolescentes populares en sus perfiles a través de la plataforma. Lo que define la popularidad de alguien reconocido por los adolescentes en Facebook, u otras redes sociales, no es necesariamente su notoriedad

mediática, sino la cantidad de seguidores, amigos y *likes* que obtiene en cada una de sus publicaciones.

Los adolescentes desarrollan competencias de escritura con guiños y códigos propios para «chatear», «comentar» y «publicar» en las redes. Sin esto, el «estar» en las redes tendría un carácter más pasivo limitándose a «compartir» y «reapropiarse» de contenidos. Asimismo, la publicación de contenidos muchas veces va acompañada de sus reflexiones y opiniones. Para informarse de las noticias también utilizan Facebook donde siguen las páginas de los distintos medios de comunicación en sus muros.

Los adolescentes utilizan mayormente Facebook para subir, compartir y comentar diversos tipos de contenidos que no son producidos por ellos. No obstante, la práctica de tomar y editar fotografías usando distintos programas y/o aplicaciones, está muy generalizada. En el grupo de adolescentes de 16 a 18 años se comparten en Facebook fotografías personales con sus amistades más cercanas y familiares, donde, a diferencia de la práctica de subir fotografías en Instagram, no se prioriza la composición estética ni los cuidados de edición, sino la demostración y confirmación de las relaciones afectivas.

Los adolescentes que son videojugadores desarrollan prácticas colaborativas relacionadas fundamentalmente con responder preguntas o solucionar problemas sobre los videojuegos en foros o grupos de Facebook (también de Whatsapp) que comparten con gente conocida en el mundo *offline* como en el mundo *online*, y también con desconocidos. Por ejemplo, un videojugador que esté atascado en una parte del juego puede encontrar en páginas de Facebook comentarios de otros videojugadores que se hayan pasado esa etapa del juego, pero al mismo tiempo ver una partida de *gameplay* de ese juego. También puede formular las preguntas que necesita para avanzar en el juego, y probablemente, luego, se comunique contando si funcionó o no la ayuda prestada.

Las *fanpages* de Facebook se han vuelto muy populares entre los adolescentes que comparten a través de ellas sus gustos por bandas de música, cantantes, actores/actrices, películas, videojuegos, entre otros. La construcción del mundo narrativo de las *fanpages* se desarrolla a través de una cultura colaborativa que actúa y se expresa en varias direcciones. Si bien son los adolescentes administradores quienes asumen el rol más claro de productores, muchos de sus seguidores



participan de una forma u otra en la generación y crítica de los contenidos. Una característica muy evidente en las actividades llevadas a cabo en estas páginas es el uso del *spanglish* para comunicarse entre ellos y con sus seguidores que les permite juegos verbales y metafóricos que tienen una mayor capacidad de significación para quienes consideran interlocutores válidos.

También es importante destacar la jerga que comparten donde se utilizan neologismos, términos coloquiales, abreviaciones o la combinación de letras y números para expresar una palabra o una idea. Por ejemplo: «2spooky4me», «Never 5get» (aquí hay hasta un doble juego, pues el 4 es el número que se utiliza en internet para escribir «never forget»).

Las páginas de memes

Un ejemplo particularmente interesante es el caso de las páginas de memes. Los memes constituyen recursos simbólicos privilegiados entre los adolescentes para expresar su malestar a través del humor y la sátira. Estas páginas se caracterizan especialmente por la utilización de figuras retóricas y recursos literarios para satirizar diversas situaciones en la vida de los adolescentes que se adquieren a través de la socialización constante de códigos de interpretación en las redes sociales, particularmente de claves semánticas para comprender la ironía, la sátira y el sarcasmo dentro de determinadas comunidades *online*. Un *meme* es una producción individual, pero al mismo tiempo surge de una cultura colaborativa cuyos recursos están disponibles en internet. Al igual que con otros fenómenos de la cultura digital de los adolescentes, se aprende a crear, o a editar memes básicamente de forma individual, practicando habilidades elementales adquiridas por ensayo y error en la navegación transmedia y en el entrecruzamiento de las redes sociales. Por lo general sucede que mientras va navegando y visitando páginas, el usuario se topa con los comentarios de otros usuarios que los realizaron muchos meses atrás, y que a su vez remiten a otras

páginas o tutoriales/vídeos específicos para crear o editar *memes*. El uso de tutoriales es muy frecuente entre los adolescentes, pero no parecen ser necesarios para la creación de *memes*, aunque sí para aprender a utilizar programas más complejos de edición de foto y vídeos, como pueden serlo Photoshop y Adobe Premiere.

Consideraciones finales

Antes de la generalización de las TIC en la vida cotidiana, lo que los adolescentes hacían, pensaban, consumían, compartían o socializaban entre ellos eran asuntos que preocupaban a los estudiosos de los temas de adolescencia y juventud, y pocas veces el campo educativo encontraba razones válidas para ocuparse o inquietarse por dichos asuntos, salvo que perturbaran el normal desenvolvimiento de las actividades escolares. Pero, a partir de la apropiación intensiva y extensiva de los recursos digitales en todos los ámbitos sociales y culturales de la sociedad, la escuela tuvo que afrontar desafíos pedagógicos inéditos derivados de la necesidad de incorporar las TIC en distintos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer, entender y recuperar las prácticas transmedia y las estrategias informales de aprendizaje que desarrollan en internet los adolescentes, ayudará, por una parte, a impulsar una adaptación más rápida y eficiente de la institución escolar a la complejidad de dichos cambios, y, por otra, a diseñar estrategias pedagógicas y recursos didácticos que sean significativos para los jóvenes.

Las *selfies*, *gifts*, *memes*, videojuegos, historias en Wattpad y otros contenidos digitales que circulan en Facebook, constituyen recursos lúdicos y afectivos claves en la vida de los adolescentes porque reflejan los ámbitos y referentes de la sociabilidad en la Redes sociales, sus prácticas de consumo, gustos y sensibilidades y, también, sus códigos de comunicación y las estrategias simbólicas de afirmación, distinción e inclusión entre los pares. No obstante, los adolescentes encuentran sentido en estas prácticas transmedia cuando están situadas

dentro de los contextos culturales específicos en los que tienen lugar, por ejemplo, en la cultura *gamer* o *youtuber*. ¿Qué pasa con esos sentidos si las abstraemos de esos contextos para transferirlas a la escuela? El desafío educativo, entonces, reside en cómo recontextualizar sin descontextualizar, es decir, en cómo propiciar espacios pedagógicos donde los estudiantes puedan recontextualizar estas habilidades en la escuela de modo que no estén del todo desconectadas de los significados y valores culturales que estas tienen en sus contextos originales.

Como se concluye en el informe relativo a América Latina (Winocur *et al.*, 2017), se hace necesario, entonces, identificar, por una parte, cuáles son las habilidades y competencias propias del alfabetismo transmedia de los adolescentes, reconociendo su propio modo de narrar y circular contenidos libremente en el tiempo de juego y entretenimiento, y, por otra, las competencias y habilidades que la escuela desarrolla de otros modos, para poder ponerlas en diálogo. Si consideramos, además, los contextos locales, la estrategia de poner en diálogo las dos lógicas referidas, requiere una didáctica de sentidos convergentes que también se haga cargo de las diferencias entre los chicos de diferente condición sociocultural.

En el sentido aludido, la escuela secundaria no debería intentar «habitar» esta plataforma desde sus lógicas tradicionales, sino procurar recrearla siguiendo las lógicas de la plataforma, pero con objetivos pedagógicos. La potencialidad de Facebook radica en ser un espacio de participación, de búsqueda de información, de entretenimiento y de colaboración y puede aprovecharse de múltiples formas, por ejemplo, creando distintas páginas para compartir lecturas y noticias de la vida escolar, realizar concursos de fotografías,

vídeos sobre distintas temáticas, diseñar campañas de sensibilización sobre ciertos tópicos, o crear una *fanpage* de *memes*. El humor es parte constitutiva de los contenidos que se generan y comparten en Facebook por lo que cualquier actividad escolar que pretenda hacer uso de la plataforma debe prever cómo integrarlo.

Otra cosa muy importante a tener en cuenta es el fuerte y dominante componente audiovisual de todos los contenidos y productos que se comparten en Facebook. La práctica recurrente de tomar, editar y compartir fotografías y vídeos por los adolescentes en Facebook, podría recrearse en distintos contenidos y actividades escolares curriculares y extracurriculares vinculada a «proyectos». La cultura colaborativa que desarrollan los adolescentes en internet para crear, editar o compartir contenidos siempre está vinculada a algún proyecto o propósito como superar un nivel o salvar un escollo en un juego; organizar un festejo; visibilizar una idea o iniciativa, competir, generar una comunidad de fans o espacio de pertenencia con una identidad definida. Además, estos proyectos, que son de distinta naturaleza y duración, pueden implicar varias etapas diferidas o simultáneas, que no necesariamente tienen un principio o final claro, por lo que su aprovechamiento para fines pedagógicos debe contemplar la flexibilidad y diversificación de los objetivos iniciales.

Por último, otro reto que debe afrontar la escuela de enseñanza media, es el de cómo propiciar una relación crítica de los adolescentes con el universo digital. No se trata solo de reproducir las lógicas de los aprendizajes soportados, lenguajes y prácticas transmediales, sino también de promover un cuestionamiento de las visiones del mundo implícitas en su uso y apropiación, como por ejemplo, las distinciones de género y de clase social (Winocur *et al.*, 2017).

Referencias bibliográficas

Winocur, R., S. Morales, C. Barreneche Jurado, y E. Gutiérrez (2017). *Transmedia Literacy. Research findings in Latin America*. Consultable en: <https://transmedialiteracy.org/>

3.

INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN

El alfabetismo transmedia se propone al mismo tiempo como un programa de investigación y un programa de acción. En pocas palabras, no se limita al análisis de las prácticas culturales participativas, los contenidos generados por los jóvenes o las estrategias de aprendizaje informal: va más allá de la intervención científica y propone alternativas para aplicar y beneficiarse de las competencias transmedia, desarrolladas por los adolescentes fuera de la escuela, dentro del sistema educativo formal.

3.1 Estrategias etnográficas para revelar prácticas transmedia de los adolescentes

Sarah Pink

RMIT UNIVERSITY
Australia

Elisenda Ardévol

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA
España

El proyecto Transmedia Literacy ha demostrado que los adolescentes a menudo tienen muchos recursos y poseen una gran creatividad relacionados con los medios digitales, obtenidos a través de su propio proceso de aprendizaje, ya sea independiente o dirigido por sus pares, generalmente fuera del aula. Sin embargo, estas habilidades y estrategias de aprendizaje a menudo permanecen invisibles en el contexto escolar, tanto porque los estudiantes mismos no se las revelan a sus profesores y compañeros, como porque los modos existentes de actividad en el aula no los sacan a la superficie.

En este capítulo esbozamos cómo las estrategias etnográficas para revelar estas prácticas transmedia

se involucraron en nuestra investigación, y cómo los profesores pueden adaptarlas a situaciones reales en el aula. El objetivo es delinear cómo pueden surgir modos de aprendizaje y habilidades que normalmente no son evidentes, de modo que su uso y valor puedan extenderse al contexto de aprendizaje del aula.

Primero, mostraremos cómo se desarrolló la investigación etnográfica, los principios que la informan, los métodos clave utilizados, y los tipos específicos de conocimiento que producen. Para llevar esto a cabo, tomamos como ejemplo nuestra propia experiencia de investigación sobre las prácticas de YouTube de los estudiantes y cómo

nos explican sus estrategias de aprendizaje. A continuación, proporcionamos un marco de trabajo para desarrollar métodos pedagógicos orientados etnográficamente, y algunas orientaciones sobre cómo aplicar estas técnicas y cómo el conocimiento que producen puede ser utilizado de manera beneficiosa por maestros y estudiantes.

¿Por qué la etnografía digital?

Nuestra investigación se llevó a cabo en entornos contemporáneos en los que las tecnologías digitales, los medios y las comunicaciones interpersonales por internet se enredan en casi todo lo que hacemos. Al investigar cómo los adolescentes aprenden en estos contextos transmedia, debemos considerar que las formas en que aprenden a través de sus propias prácticas y las de los demás no son necesariamente visibles para el investigador porque la mayoría de las veces son performativas y no textuales o documentadas. Como discutiremos más adelante, los métodos etnográficos ofrecen formas de acceder a este tipo de conocimiento.

La etnografía es un enfoque de investigación cualitativa bajo el cual se agrupan un conjunto de métodos y técnicas de investigación que permiten a los investigadores sumergirse bajo la superficie de lo que parece estar sucediendo. Busca obtener una comprensión más profunda de lo que las personas en cualquier situación determinada hacen, lo que les importa, cómo crean significado, cómo se sienten, lo que imaginan y esperan, y cuáles podrían ser sus experiencias sensoriales y perceptivas de ese contexto específico. Por lo tanto, es un enfoque ideal si lo que pretendemos es investigar las estrategias de aprendizaje y las habilidades que se encuentran detrás de las actividades visibles y observables de los adolescentes fuera y dentro del entorno escolar. El enfoque etnográfico que defendemos aquí se basa en la teoría antropológica y específicamente busca

centrarse en los elementos sensoriales y emocionales (Pink, 2015) vinculados a los medios digitales en la actividad cotidiana, la experiencia y los ambientes que se crean (Pink *et al.*, 2016). En este sentido no debe confundirse con los objetivos holísticos más tradicionales de la etnografía, que tienden a centrarse en los elementos observables, visibles, simbólicos y lingüísticos de lo cotidiano. Llamamos a este enfoque «etnografía digital» entendiendo lo digital como parte de algo más amplio, en lugar de situarlo en el centro de nuestro trabajo, y utilizando lo visual como modos de acceso a sentimientos, relaciones, materialidades y configuraciones contextuales (Pink *et al.*, 2016:11-13).

Por lo tanto, la etnografía digital es particularmente adecuada para investigar las prácticas transmedia ya que es una estrategia de investigación que se centra en revelar cosas de las que normalmente no se habla (por ejemplo, las estrategias de aprendizaje y las habilidades que los adolescentes ponen en juego cuando usan las tecnologías digitales en casa), y aspectos sensoriales, elementos emocionales y habituales de la vida cotidiana que las personas no suelen mostrar a los demás (por ejemplo, las rutinas cotidianas que tienen los adolescentes cuando se levantan por la mañana, llegan a casa y antes de acostarse en relación a ver películas o series, contarse historias o chismes a través de las tecnologías cotidianas). A veces, esto se debe a que estas cosas las hacen solos y simplemente no se discuten con otros, o solo con un pequeño grupo de compañeros que tienen intereses comunes. A veces es porque ni siquiera se les ocurre a las personas hablar sobre los elementos más rutinarios, mundanos y normales de sus vidas.

El modo de etnografía que utilizamos en este proyecto no es tradicional en el sentido de que desarrollamos principios y técnicas etnográficas concretas para ser utilizadas en el contexto de un estudio a gran escala de varios países y en un entorno escolar. Por lo tanto, hemos desarrollado técnicas flexibles que puedan adaptarse y usarse en diferentes contextos nacionales

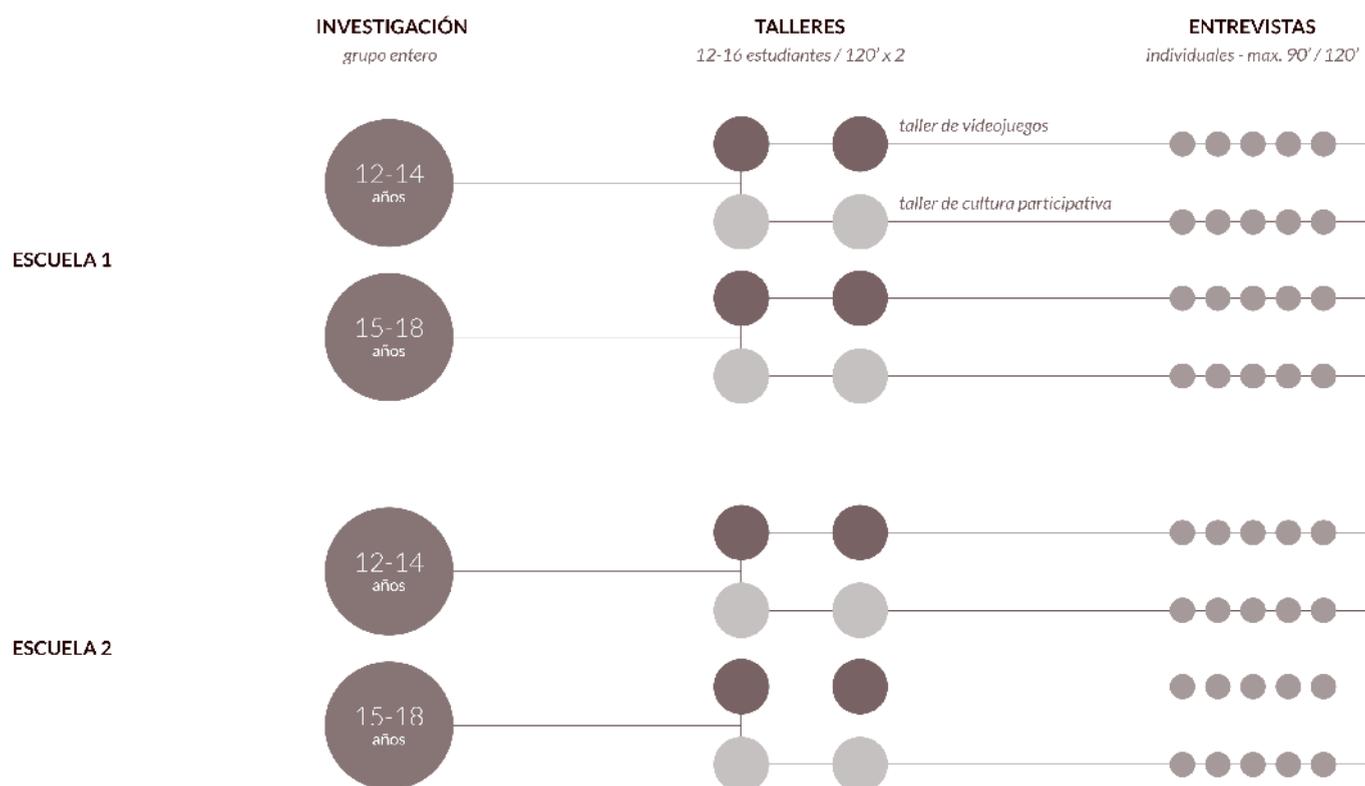
y culturales. Además, el tema de nuestro proyecto exigía técnicas novedosas: queríamos descubrir cómo los adolescentes usaban las tecnologías y medios digitales y las estrategias y habilidades de aprendizaje que esto implicaba, pero esto no era algo que fuera obvio o fácilmente visible. Por lo tanto, necesitábamos desarrollar métodos etnográficos experimentales (Estalella y Sánchez-Criado, en prensa) y de corta duración (Rosa y Morgan, 2013) a través de los cuales pudiéramos, con la colaboración de los adolescentes, profundizar en sus actividades cotidianas y comprender cómo las hacen y lo que significaron para ellos. Para ello creamos el kit de herramientas de investigación de trabajo de campo, que fue utilizado por todos los investigadores del proyecto.

El kit de trabajo de campo

El kit de herramientas de investigación de campo para la etnografía se pensó como un conjunto de procedimientos y técnicas no solo para generar datos interesantes, sino también para involucrar a los jóvenes participantes en un contexto significativo para ellos. El conjunto de herramientas está compuesto por: a) protocolos de consentimiento informado desarrollados siguiendo las directrices internacionales y las normas europeas para escuelas, padres y adolescentes; b) un cuestionario inicial para conocer los antecedentes socioculturales de los adolescentes y los usos y percepciones que tienen de los medios; c) talleres participativos sobre videojuegos y narrativas mediáticas

Metodología

cuestionarios, taller de cultura participativa y entrevistas en profundidad



para explorar de manera inmersiva las prácticas de narración transmedia de los adolescentes y que ellos mismos participaran en la producción de medios y nuevos juegos; d) Entrevistas en profundidad con los adolescentes y diarios de medios para conocer sus acciones y explicaciones sobre los medios, las redes sociales y los videojuegos; y e) la última fase del proceso de recopilación de datos incluyó una observación en línea de los sitios web favoritos de los adolescentes, celebridades y comunidades en línea (netgrafía).

De acuerdo con los criterios de muestra, cada uno de los ocho países participantes en la investigación seleccionó al menos dos escuelas en función de atributos dicotómicos socioculturales determinados (variación sociocultural), y la población de la muestra se dividió en dos grupos de edad de 12 a 14 y de 15 a 18 años (variación etaria), teniendo en cuenta un equilibrio de género. Al final de la investigación, el equipo transnacional realizó un total de 1.633 cuestionarios, 58 talleres y 311 entrevistas; además de la descripción de la actividad de 8 comunidades en línea. Los datos fueron analizados por países y en su conjunto mediante un programa de tratamiento de datos cualitativos. En este capítulo nos detendremos en aquellas estrategias que pensamos que son más inspiradoras para que los maestros puedan apreciar las potencialidades del enfoque etnográfico, y ver cómo se complementan entre sí las distintas técnicas, particularmente talleres, entrevistas y observación en línea (netgrafía) para lograr una mayor comprensión de las prácticas transmedia de los adolescentes.

El cuestionario

El cuestionario fue ante todo una forma de presentar el equipo de investigación y los temas de investigación a los adolescentes y de poder involucrarlos en las fases posteriores del estudio. Fue administrado en las escuelas después de que se firmara el consentimiento informado (escuela, padres y adolescentes). En cada

caso, los protocolos explicaron detalladamente los propósitos de la investigación, que la participación era voluntaria, el derecho a retirarse, el tipo de actividades que los adolescentes realizarían y los temas relacionados con la protección de datos y la diseminación de los resultados de la investigación (Lobe, Livingstone *et al.*, 2012; Powell *et al.*, 2012). Así pues, aunque el cuestionario se utilizó para generar datos demográficos sobre la población de la muestra, su función principal en la estrategia etnográfica es conectarse con adolescentes y abrir la investigación. Si bien las encuestas son métodos altamente formales y estandarizados, en este caso el cuestionario estaba abierto a una mayor flexibilidad y adaptabilidad por los diferentes equipos nacionales de investigación ya que su propósito en cuanto a recabar datos era describir la variación dentro de la muestra y mapear los usos y percepciones de los adolescentes en torno a los medios, redes y videojuegos.

Los talleres participativos

Los talleres no se han usado convencionalmente como método de investigación etnográfica, sin embargo, desarrollos recientes en este área (Akama *et al.*, 2018) muestran que este tipo de actividad participativa puede ofrecer un modo conciso y coherente para la realización de etnografías a corto plazo, ya que permite indagar más allá de la superficie de lo que podríamos normalmente «ver» mediante el uso de métodos de observación. Los talleres crean situaciones en las que podemos usar métodos tradicionales etnográficos (por ejemplo, observación), métodos participativos (por ejemplo, pedirle a los participantes que contribuyan a un trabajo en grupo) y métodos colaborativos (por ejemplo, trabajar con los participantes para debatir y resolver preguntas en pequeños grupos). En este sentido, los talleres proporcionan tres tipos de datos: 1) grabaciones del evento (grabación de vídeo del taller, cuyo audio puede transcribirse); 2) las observaciones de los investigadores (por ejemplo,

notas escritas, fotografías y recuerdos personales o impresiones); 3) cualquier nota o material producido por los participantes.

Para el proyecto Transmedia Literacy se desarrollaron dos talleres participativos; uno en torno a las narrativas mediáticas y las redes sociales, y otro sobre las culturas de los videojuegos. Los talleres se organizaron con una estructura común: una introducción de «bienvenida» al tema para los participantes, acompañada de videoclips relevantes; una sección «listos para empezar» que incluye la cocreación colectiva de un mapa de los medios o videojuegos favoritos de los adolescentes; y una etapa «práctica» o de «manos a la obra» en la que los adolescentes realizaban trabajos creativos juntos en pequeños grupos; los talleres finalizaron con una sesión de intercambio, donde los adolescentes presentaron sus resultados creativos, y una «recapitulación» para evaluar y cerrar el taller. Cada taller se llevó a cabo durante dos días, con dos sesiones de dos horas. Tres investigadores participaron en cada taller en diferentes roles intercambiables: coordinación del taller, tareas de apoyo, grabación de vídeo y fotografía. La materialidad digital de nuestros mundos cotidianos estuvo presente en los talleres, ya que se alentó a los adolescentes a usar sus propias tecnologías y las computadoras disponibles en la sala, si era necesario.

MÉTODOS DE DOCUMENTACIÓN DEL TALLER Y EL CONOCIMIENTO QUE PRODUCEN

El vídeo es una herramienta muy potente y nos permitió documentar los talleres para su posterior reflexión y análisis. Aunque el vídeo es un medio que puede imponer, los adolescentes generalmente se sentían cómodos, sobre todo si la cámara de vídeo se introducía en los talleres de un modo informal y amigable, como parte del equipo. La utilización del vídeo fue particularmente importante en el sentido etnográfico de colaborar con los adolescentes para poder aprender con ellos sobre lo que hacen, grabándolos mientras realizaban su actividad habitual. Por ejemplo, durante un taller en Barcelona, los adolescentes trabajaban en

la creación de vídeos falsos y llevamos la cámara a los pequeños grupos que se habían formado, hablando con ellos mientras filmábamos, viendo cómo en cada grupo usaban las tecnologías de diferentes maneras. Por ejemplo, un grupo de chicas comenzó a buscar en colaboración vídeos en YouTube, cada una en su *smartphone*, mostrándoselos las unas a las otras y a la investigadora. En otro pequeño grupo de niños, la atención se centró en usar las computadoras de escritorio en el laboratorio donde se realizaba el taller, para buscar vídeos, discutiendo cómo hacerlo y viendo colectivamente cada uno de ellos.

Por lo tanto, este proceso de investigación les dio a los adolescentes un contexto performativo en el que mostrar al equipo de investigación la creatividad normalmente invisible de lo que hacían, y también los investigadores podían llevar un registro de esta actividad, a veces muy rápida. Es importante destacar que los adolescentes estaban llevando a cabo un proceso del que generalmente no hablarían, es decir, que debía mostrarse en lugar de ser mencionado en una entrevista estándar, y pudimos ver su desempeño como actividades de aprendizaje y grabarlos en vídeo en este contexto. Nuestro objetivo no era simplemente observar lo que estaban haciendo con el vídeo, sino también centrarnos en ellos para sondear qué estaban haciendo y por qué. El método también nos mostró cuánto de lo que saben los estudiantes cuando usan las tecnologías digitales es lo que podemos llamar conocimiento «sensorial» o corporizado: es decir, lo que las personas saben porque lo hacen usando sus cuerpos (pero que no necesariamente saben explicar) en lugar de cosas que la gente sabe o piensa conscientemente (y lo puede decir). Por lo tanto, este método se reveló como muy eficaz para sacar a la luz nuevos conocimientos sobre las habilidades reales que los participantes utilizaron y cómo las realizan en contextos cotidianos, y para permitir que los investigadores, los docentes y los propios estudiantes reconozcan estas habilidades.

También se tomaron fotografías durante los talleres principalmente para documentar los resultados de la actividad. Por ejemplo, la fotografía fue fundamental para mantener un registro de los mapas conceptuales que los adolescentes hicieron durante la primera fase de los talleres. Estas fotografías fueron codificadas con NVivo (un programa de análisis de datos cualitativos) junto con la grabación de vídeo del taller y las notas que los investigadores tomaron durante los talleres. Los talleres participativos también revelaron que los adolescentes tienen sus propias formas de clasificar los medios de comunicación y las redes sociales. Por ejemplo, durante los talleres, «youtubers» solía aparecer como una categoría principal, al mismo nivel que «series de televisión» y «películas» o «cantantes». Muchos de los adolescentes consideraron la música como un producto mediático importante, junto con los libros, y no hacían diferencias entre las series de televisión y los reality shows. El mapeo en los medios sociales también mostró que había un acuerdo entre ellos sobre por qué y con qué propósito utilizan diferentes plataformas

y aplicaciones. Por ejemplo, Facebook fue descrito como importante para leer noticias y para felicitar aniversarios de familiares y amigos; Instagram lo usan para seguir a amigos y famosos, indistintamente, mientras que en Snapchat solo comparten vídeos con amigos y WhatsApp les sirve para comunicarse con amigos y familiares. También demostraron un gran conocimiento acerca de las aplicaciones para diferentes propósitos (filtros de fotos, creación de vídeos, escuchar música, etc.) y surgieron discusiones reflexivas sobre el control parental, la seguridad y la privacidad. Con respecto a las culturas de los videojuegos, fue a través de estos debates en el taller que los investigadores descubrieron el importante papel que tenía la enseñanza intergeneracional entre los participantes. Por ejemplo, la mayoría de los estudiantes reconocían que aprendieron a jugar videojuegos con la guía y ayuda de sus padres y otros familiares, e incluso aprendieron jugando regularmente con ellos, cuestionando la idea de los padres como una fuerza «resistente» contra los videojuegos.



Las entrevistas en profundidad

Las entrevistas son uno de los métodos de investigación más establecidos en las ciencias sociales (Skinner, 2013). Fueron un elemento importante de este proyecto al permitirnos sondear sistemáticamente cómo los adolescentes vivían con los medios digitales. Al realizar entrevistas, los investigadores pudieron hacer un seguimiento basado en preguntas similares en toda nuestra muestra transnacional sobre qué hacen con los medios y cómo aprendieron a hacerlo. Las entrevistas en profundidad se llevaron a cabo después de los talleres, con el fin de obtener una comprensión más profunda de las habilidades de los adolescentes y las estrategias de aprendizaje en relación con los videojuegos, las redes sociales y la producción de contenido propio. Las entrevistas se llevaron a cabo como una conversación interactiva frente a la pantalla de una computadora o con los teléfonos celulares de los participantes, para que los investigadores pudieran conocer sus prácticas y al mismo tiempo reconocer la materialidad digital de la vida cotidiana. La sesión se grabó en vídeo colocando la cámara discretamente, en una posición que no enfocara directamente la cara del adolescente, generalmente focalizada en el teclado y cuando los adolescentes lo necesitaban, dirigiéndola hacia la pantalla para mostrar sus actividades, brindando a los investigadores información sobre sus prácticas en línea y el rendimiento como aprendizaje. Como los entrevistados ya se conocían con los investigadores y habían tratado con ellos en los talleres, los adolescentes se sentían seguros y cómodos en el contexto de la entrevista, y los investigadores tuvieron cuidado de mostrar respeto y atención durante la entrevista (siguiendo a Bray, 2007).

Los encuentros anteriores entre investigadores y participantes fueron fundamentales para el éxito de las entrevistas, y ayudaron a crear una forma de empatía y confianza que de otro modo no se podría obtener. Cada investigador adaptó la entrevista semiestructurada de acuerdo con las respuestas y preferencias previas

de los estudiantes. Por ejemplo, si un estudiante no tenía mucha experiencia jugando juegos, pasamos menos tiempo discutiendo esto y nos enfocamos en su experiencia en las redes sociales o con los *youtubers*. En general, los adolescentes estaban ansiosos por mostrar a los investigadores sus sitios favoritos, *youtubers* y videojuegos. Se programaron dos horas para cada entrevista, de modo que los adolescentes sintieran que tenían tiempo suficiente para explicar sus puntos de vista en un entorno sin presiones. Los adolescentes también fueron invitados a mantener un «diario de medios» durante una semana antes de la entrevista con el fin de obtener un conocimiento más profundo sobre sus rutinas diarias con los medios. Algunos participantes olvidaron hacer el diario de los medios o no estaban interesados en hacerlo, mientras que otros lo completaron con mucho cuidado, sacando a la superficie sus prácticas transmedia, muchas veces invisibles incluso para ellos.

MÉTODOS DE DOCUMENTACIÓN DE LA ENTREVISTA Y EL CONOCIMIENTO QUE PRODUCEN

Todas las entrevistas fueron grabadas en vídeo y transcritas. Las transcripciones se codificaron y analizaron con NVivo (un paquete de software de análisis de datos cualitativo) de acuerdo con los dos temas predeterminados que habían informado nuestro proceso de investigación y siguiendo las nuevas categorías que surgieron de nuestro análisis de los datos (véanse otros capítulos). Significativamente, en las entrevistas surgió el tema de los *youtubers* y cómo los adolescentes se sentían con respecto a su actividad, cómo aprendieron de ellos y cómo conceptualizaban los distintos modos de comunicación en la red. Como dijo un entrevistado: «Si tengo una opinión sobre algo, hago un videoblog. Si sé algo y quiero que la gente lo sepa, hago un tutorial para ayudarlos, y si me divierto con un juego, hago grabaciones de partidas para que otras personas puedan disfrutarlos».

Mediante las entrevistas, los investigadores aprendieron cómo los adolescentes establecen

distinciones sobre el tipo de aprendizaje dependiendo si es entre pares, tutoriales y grabaciones de partidas de juegos. Por ejemplo, un participante describió: «Yo no aprendo a jugar [mirando vídeos] porque ya tengo a mis amigos y primos [para eso], pero sí los busco... ¿sabes? Para pedir ayuda en línea o buscar usuarios de YouTube... Veo vídeos de *youtubers* por lo que me ayudan a hacer cosas que no sé ». De este modo, los adolescentes usan wikis y tutoriales para aprender sobre un tema especial que quieren saber, pero miran a los jugadores para descubrir nuevos juegos y divertirse viendo jugar a otros. Como dijo un entrevistado: «Los wikis explican las cosas y son más informativos, y los *gameplayers* ponen en práctica más cosas» (...) «Sí, prefiero a los *youtubers* mucho más, porque es más divertido, es algo que hacen... Los tutoriales son muy serios y todo eso... los *youtubers* no lo son. Lo veo [un *youtuber* jugando con otros en una partida grabada] así con sus amigos... y cómo lo están disfrutando, entonces, si sabes cómo jugar, también lo disfrutas [viendo la partida]. Es como si... ellos juegan con sus amigos y te imaginas que eres tú, y así es como... como si jugaras tu». Este modo de aprendizaje a través de la observación también tiene un elemento empático que requiere que los adolescentes intenten comprender lo que hacen los demás para aprender de ellos y, posteriormente, participar en una comunidad de práctica específica.



Netgrafía

Si bien los talleres y las entrevistas nos permitieron tener conocimiento de primera mano sobre los dichos y prácticas de los adolescentes sobre las redes sociales, los videojuegos y la cultura popular, y cómo explican sus estrategias de aprendizaje, los investigadores no siempre estaban familiarizados con estos entornos y las experiencias de los adolescentes. Por ejemplo, los investigadores desconocían en ese momento la importancia de los *youtubers* en la vida de los adolescentes o por qué les parecía tan interesante ver una partida grabada de un vídeo de un juego. La netgrafía fue diseñada entonces para permitir a los investigadores obtener una mejor comprensión y una interpretación más precisa de los datos recopilados durante las entrevistas y los talleres al profundizar los investigadores en la comprensión de los contextos que los adolescentes nos mostraron o de los cuales nos hablaron.

La netgrafía es un modo de observación y participación en línea. Por ejemplo, puede permitir al investigador tener una experiencia directa de lo que sucede en un foro de juegos en línea como Steam; conocer cómo ser miembro de una comunidad creativa como Wattpad, aprender a jugar al League of Legends o participar en las tendencias más recientes de YouTube que siguen los adolescentes. Al seguir las historias y los usuarios de un sitio de redes sociales a otro, y al experimentar estos movimientos, los investigadores pueden interpretar mejor y ampliar de manera reflexiva lo que los participantes les han contado durante las entrevistas. Al hacer la netgrafía, el investigador también aprende los procedimientos prácticos y tecnológicos para acceder a estos sitios. Estas exploraciones ayudan a los investigadores a comprender empáticamente las prácticas y las estrategias de aprendizaje que han observado durante el trabajo de campo o de las que se han hablado en entrevistas y talleres. Conectar estas observaciones y experiencias a las narrativas y prácticas reales de los adolescentes es crucial para

entender las actividades de los adolescentes desde sus perspectivas.

MÉTODOS DE DOCUMENTACIÓN DE LA NETGRAFÍA Y EL CONOCIMIENTO QUE PRODUCEN

La netgrafía fue un método diseñado para producir conocimiento sobre los contextos virtuales y para profundizar en la comprensión de los investigadores de los datos recopilados en los talleres y entrevistas a través de la empatía. Por ejemplo, seguir a los *youtubers* implica principalmente escuchar sus historias y acostumbrarse a sus estilos retóricos y formas de hablar cotidianos y coloquiales. Además, los *youtubers* que graban sus videojuegos y los comparten en la red también son conocidos y apreciados por sus historias y por comentarios más que por dominar los juegos en sí. Por lo tanto, era importante para los investigadores obtener una idea de por qué y cómo los adolescentes se sienten tan en honda con los *youtubers*. Sabemos que para ellos ver los vídeos de los *youtubers* es una rutina diaria, una actividad placentera y muchas veces un recurso emocional. Al hacer la netgrafía, los investigadores pudieron comprender cómo el conocimiento que se comparte entre los *youtubers* y los adolescentes que los siguen está relacionado con la vivencia emocional, y cómo esto está relacionado a su vez con las repetidas afirmaciones de los *youtubers* de que no tienen una voz autorizada o profesional, sino una voz basada en la experiencia, que son personas normales, como ellos. Al seguir a los *youtubers* en sus canales, aprender de ellos y seguirlos en las redes sociales, los investigadores pudieron hacerse una idea de cómo es estar en el mundo de materialidad digital en los que viven estos adolescentes y poder empatizar mejor con sus descripciones y demostraciones de sus experiencias, esperanzas y temores, también por lo que se refiere a su propia producción de contenido en línea.

El resultado es una descripción de 8 comunidades en línea que se forman alrededor de diferentes sitios web y redes sociales y que siguen diversas narrativas transmedia. Por ejemplo, el equipo del

Reino Unido se centró en Instagram, mientras que el equipo italiano describió la comunidad de escritores en línea Wattpad que era muy popular entre los participantes italianos, pero también utilizada por adolescentes interconectados en España y Colombia. Los investigadores uruguayos se enfocaron en dos páginas de Facebook dedicadas a la producción y el intercambio de memes, y el equipo finlandés siguió a celebridades de Snapchat populares entre los adolescentes fineses. Australia hizo la *netgraphy* sobre la plataforma de juegos en línea Steam, mientras que el equipo colombiano observó el foro en línea de Operación 7. Los equipos colombianos, portugueses y españoles enfocaron la netgrafía en el fenómeno de los *youtubers*, que era entonces el novedoso y emergente tema transnacional.

¿Por qué esta estrategia de investigación funcionó?

Este enfoque de investigación funcionó porque pudimos utilizar métodos mixtos para crear conocimiento sobre diferentes elementos de las experiencias de los adolescentes en sus prácticas y aprendizajes con tecnologías digitales, así como sus discusiones en relación con los problemas y experiencias más amplios con los medios, incluyendo sus recuerdos, valores y opiniones. Nos permitió también investigar la creatividad implícita y el conocimiento incorporado en la práctica, no solo a través de sus demostraciones y sus actividades, sino también a través de la netgrafía, obteniendo una experiencia directa de lo que ven. Esto fue importante para crear formas de empatía entre los adolescentes y los investigadores en varios niveles. Por ejemplo, aprender sobre la empatía emocional que los adolescentes sienten al mirar vídeos de sus *youtubers* preferidos, pero también sobre la empatía que los investigadores pueden sentir cuando comprenden por propia experiencia lo que los adolescentes están haciendo. El enfoque de la netgrafía fue decisivo

en este punto, ya que permitió a los investigadores experimentar con los contextos y funcionalidades en línea que los adolescentes indicaron visitar y utilizar. Este enfoque metodológico también funcionó porque fuimos flexibles en la forma en que interpretamos lo que aprendimos a través de los métodos. Por ejemplo, los talleres fueron diseñados originalmente para revelar y documentar las habilidades transmedia y las estrategias de aprendizaje informal de los adolescentes. Sin embargo, durante el proceso de investigación, se hizo evidente para nosotros que los talleres también podrían usarse como un método para vincular estratégicamente las prácticas informales de los adolescentes con la apropiación del conocimiento y los objetivos escolares. La participación entusiasta, colaborativa e incluso competitiva de los adolescentes en nuestros talleres mostró el potencial que ofrece la creación de actividades lúdicas que permiten a los adolescentes desarrollar o recrear sus habilidades digitales para hacer algo. Durante este proceso, los espacios escolares se transforman en una extensión de los espacios, sitios web o redes sociales donde ocurren las prácticas habituales de los adolescentes y los intercambios informales.

Implicaciones más amplias para los profesores

Los talleres participativos, las entrevistas y la red son en sí mismos habilidades, y en nuestra propia práctica como investigadores nunca se utilizan sin un diálogo continuo y sistemático entre la teoría y los hallazgos de la investigación a medida que surgen. En este capítulo, sin embargo, hemos ofrecido una explicación concisa de cómo hemos usado la etnografía digital y los métodos específicos, ilustrados por los tipos de conocimiento que podemos aprender de cada uno de ellos. A su vez, hemos presentado aquí tres conceptos guía: materialidad digital, desempeño como aprendizaje y creatividad invisible para demostrar el tipo de categorías descriptivas que podemos desarrollar

en la etnografía, además del análisis más específico de competencias transmediáticas y estrategias de aprendizaje que orientaron el presente estudio y se han desarrollado en los otros capítulos.

La materialidad digital (Pink, Ardèvol y Lanzeni, 2016) se refiere a la relación indisoluble entre lo digital y lo material. Este es un concepto importante para guiar la manera en que entendemos lo que los adolescentes hacen con los medios, ya que argumenta que los elementos digitales y físicos no están separados, sino que forman parte de las mismas actividades y procesos. La idea de una «creatividad invisible» surgió como un hallazgo colateral de esta investigación etnográfica para referirse a las actividades creativas e improvisatorias en las que participan los adolescentes en la materialidad digital (desde crear contenido o buscar información, hasta compartir y consumir productos multimedia) cuando están solos, en grupo o conectados en línea con sus amigos y compañeros. Pero de eso no se habla generalmente fuera de esos contextos (o incluso ni necesariamente en esos contextos), y con frecuencia permanece invisible para sus maestros y también para sus padres. El concepto se basa en la comprensión antropológica de que la creatividad humana siempre está presente, y que las personas siempre están siendo creativas e improvisando para aprender a hacer cosas nuevas y llenar los vacíos entre aquello de lo que están seguros y lo que no saben (Ingold, 2013).

Finalmente, el concepto de desempeño como aprendizaje también fue una idea emergente del trabajo etnográfico para referirse a la idea de que el aprendizaje que se genera a través de las actividades y en contextos donde los adolescentes participan o ven participar a otros en lugar de buscar directamente materiales específicamente didácticos. Al enfocarse en algunas categorías como esta, es posible diseñar pequeños proyectos etnográficos utilizando talleres, entrevistas y netgrafías que pueden revelar elementos clave del uso de los medios por parte de

los adolescentes y pueden ayudar a los maestros a visibilizar, comprender y trabajar con las competencias de los estudiantes.

Los docentes que deseen utilizar este enfoque etnográfico deben tener en cuenta que esta metodología se basa en una investigación sobre el comportamiento natural de los estudiantes: queremos aprender de los adolescentes sus percepciones y formas de hacer sin evaluarlos o juzgarlos. Los talleres deben crear un ambiente de confianza, tratando de evitar instrucciones rígidas, siendo flexibles y adaptables al desempeño de los estudiantes como forma de aprendizaje. También es importante mantener un registro personal de la dinámica del taller y anotar las impresiones y observaciones del profesor investigador. La grabación de vídeo es una ayuda

importante para un análisis posterior, pero a veces a los estudiantes no les gusta ser grabados u observados. Una solución es compartir la cámara con ellos si lo desean e incorporarlos al proceso de investigación para que se sientan parte del proyecto, no como «sujetos» de un experimento sino como participantes de una experiencia enriquecedora.

Creemos que, cuando se utilizan dentro de un marco de ética apropiado, cada uno de los métodos discutidos aquí pueden adaptarse fácilmente para usarse en el aula como modos que permiten a los docentes y estudiantes colaborar juntos para producir nuevas formas de conocer, además de reconocer, valorar y comprometerse activamente con los beneficios de las estrategias de aprendizaje y competencias que los estudiantes desarrollan fuera del aula.

Referencias bibliográficas

- Akama, Y., S. Pink y S. Sumartojo (2018). *Uncertainty and Possibility. New Approaches to Future Making in Design Anthropology*. Sydney: Bloomsbury Publishing.
- Bray, L. (2007). «Developing an Activity to Aid Informed Assent when Interviewing Children and Young People», en *Journal of Research in Nursing*, 12(5): 447-457.
- Ingold, T. (2013). *Making: Anthropology, archaeology, art and architecture*. New York: Routledge.
- Lobe, B., S. Livingstone, K. Olafsson y J. A. Simões (2008). *Best Practice Research Guide*. EU Kids Online. URL: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Pink, S. (2015). *Doing sensory ethnography*. London: Sage.
- Pink, S. y J. Morgan (2013). Short-term ethnography: intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3): 351-361.
- Pink, S., E. Ardèvol y D. Lanzeni (2016). *Digital Materialities: Design and Anthropology*. London: Bloomsbury Publishing.
- Pink, S., H. Horst, J. Postill, L. Hjorth, T. Lewis y J. Tacchi (2016). *Digital ethnography: Principles and practice*. London: Sage.
- Powell, M. A., R. M. Fitzgerald, N. Taylor y A. Graham (2012). *International literature review: ethical issues in Undertaking research with children and young people*. Dunedin, New Zealand: Centre for Research on Children and Families.
- Skinner, J. (Ed.) (2013). *The interview: An ethnographic approach* (Vol. 49). Sydney: Bloomsbury Publishing.

3.2 Aprovechando en el aula las competencias transmedia. Un programa de acción

Silvia Amici

ARS MEDIA - UNIVERSITÀ DI TORINO
Italia

Gabriella Taddeo

INDIRE
Italia

El rol de los profesores se ha convertido en todo un reto en el siglo XXI debido a las crecientes demandas que reciben para crear experiencias de aprendizaje más auténticas e innovadoras, mientras deben poner atención en medir y evaluar la efectividad de dichas estrategias en términos de resultado escolar.

Los profesores, al mismo tiempo, suelen considerar a menudo ambos objetivos como algo conflictivo; de hecho, la innovación, la experimentación y las nuevas estrategias de enseñanza conllevan un consumo de tiempo descomunal que requiere una planificación y un procesamiento de los datos muy cuidadoso, al tiempo que no pueden garantizar la calidad de estos

mismos resultados en comparación con los métodos de trabajo tradicional.

En el terreno de las TIC destinadas a la educación, otro punto espinoso es la evidencia controvertida respecto a los beneficios de una educación tecnológica y el habitual cuestionamiento de los *mass media* así como del rol de los medios digitales en los jóvenes (Higgins *et al.*, 2012; Livingstone, 2012; Hattie, 2013; OECD, 2015).

Debido a estos factores, con frecuencia los profesores carecen del valor y la convicción para innovar en actividades didácticas que conlleven el uso de medios digitales. El esfuerzo invertido suele

ser desproporcionado en relación con los resultados si tenemos en cuenta la velocidad con la que mutan las herramientas digitales, un factor que hace pensar que la búsqueda de las últimas tendencias y artefactos tecnológicos es una pura batalla contra el tiempo. Por otro lado, como ha analizado el proyecto Transmedia Literacy, y antes otros investigadores como Jenkins et al. (2006), los jóvenes están desarrollando nuevas estrategias de aprendizaje que entremezclan distintos formatos educativos, tanto formales como informales. Por lo tanto, las escuelas deberían interceptar dichas experiencias nuevas con vistas no solo a la representación y reproducción de contenidos, sino también pensando en innovar y dar forma a nuevos valores culturales y marcos de conocimiento alternativos.

Es más, si el tema de los efectos de los medios digitales en los resultados de la enseñanza todavía sigue siendo ampliamente discutido y debatido, un elemento central de una importancia parecida es la repercusión en aspectos tales como la motivación, el compromiso y el impacto inclusivo, sobre todo en lo que se refiere a los estudiantes más vulnerables o en aquellos que han obtenido calificaciones más bajas (Gee, 2004; Jenkins et al., 2015).

En su texto *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*, Ito et al. escribieron que el aprendizaje conectado se produce «cuando un joven persigue algo que le apasiona o le produce un interés personal con el apoyo de amigos y de los adultos más cercanos y eso, al mismo tiempo, le permite conectar ese aprendizaje y ese interés personal con los resultados académicos, las posibilidades profesionales y el compromiso cívico» (2012:4).

Se pide a los profesores que aprendan a usar estas nuevas habilidades para poder desenvolverse en este nuevo entorno: no tanto la habilidad de aplicar nuevas técnicas y herramientas sino, más bien, la capacidad de armonizar los múltiples contextos que experimenta la gente joven relativos a sus pasiones

e intereses personales; por lo tanto, comprendiendo, poniendo énfasis y adaptando dichas experiencias a los objetivos educativos.

En este capítulo proponemos varias estrategias para utilizar los resultados obtenidos durante el proyecto Transmedia Literacy en las aulas y, al mismo tiempo, para descubrir cómo personalizar, adaptar e innovar las estrategias personales de enseñanza de acuerdo con una aproximación participativa y transmedia.

En la primera parte nos fijamos en las competencias profesionales y emocionales que deben activar los profesores con tal de introducir en el aula las actividades transmedia. Además, explicamos cómo explorar y usar el «Kit del Profesor» y los numerosos recursos críticos que posee para preparar las actividades educativas.

En la segunda parte, de acuerdo con la visión que considera a los profesores como «practicantes reflexivos» (Schon, 1983), apelando al HTM (Hazlo Tú Mismo) y a la perspectiva participativa que está en la base de las experiencias transmedia y de las dinámicas de la web 2.0, aportamos un conjunto de herramientas y técnicas - flexibles y centradas en los estudiantes - para que los mismos profesores puedan autoevaluar su trabajo, el contexto de sus aulas y el diseño de las experiencias de aprendizaje que les competen.

La experiencia del compromiso emocional

Antes de comenzar a planificar las lecciones basadas en el uso de los contenidos transmedia, invitamos a lo profesores a reflexionar sobre la importancia del factor humano - especialmente el compromiso emocional - a la hora de obtener buenos resultados educativos en todas las esferas que rodean el crecimiento de los jóvenes. El uso de medios digitales en el aula no es suficiente para garantizar la participación los jóvenes. En cambio, la creación de

un entorno emocional espontáneo y genuino es clave a la hora de desarrollar interacciones significativas. Con tal de alcanzar esta meta, una de las habilidades más importantes que los profesores han de tener es la competencia social y emocional para promover un ambiente positivo de aprendizaje para los estudiantes.

De hecho, recuperar en el aula las habilidades transmedia de los adolescentes lleva a que los profesores pongan sus emociones al descubierto y permanezcan más accesibles para facilitar que se compartan las creencias, opiniones y puntos de vista. El tiempo que los profesores deben invertir preparando los contenidos de sus cursos les lleva, probablemente, a poner distancia respecto a sí mismos, esto es, compartir información personal, contar anécdotas o dar a conocer sus propias creencias (Nussbaum, Comadena y Holladay, 1987).

Las investigaciones en este campo tan concreto sugieren que los profesores que adoptan un punto de vista personal en su enseñanza mediante el uso del humor, de historias, entusiasmo y sinceramiento son percibidos por los estudiantes como docentes más efectivos a la hora de impartir sus clases. Sorensen (1989) ha señalado una relación positiva entre el profesor que se sincera y las percepciones de los estudiantes sobre la efectividad de su aprendizaje. Las investigaciones también han mostrado que esta misma actitud permite que el estudiante reciba las lecciones con mayor claridad y se genere un entorno que anima al joven a implicarse tanto dentro como fuera de clase (Fusani, 1994).

Gestionando la sinceridad

Durante el desarrollo de las actividades transmedia en el contexto escolar, los profesores se encontrarán en la tesitura de tener que administrar información privada. Petronio (2002) arguye que la decisión sobre si revelar información personal y cuándo hacerlo está regida y determinada por una gran variedad de

criterios: cultura, motivación, género, diferencias personales o situaciones particulares. Los profesores pueden usar, intencionadamente o no, estos criterios a la hora de decidir si abrirse más o menos a los alumnos durante sus clases. Decidirán qué información quieren compartir con sus estudiantes en un esfuerzo para crear un ambiente de clase agradable que fomente el aprendizaje de los alumnos. Al mismo tiempo, los profesores deben decidir qué información van a ocultarles para evitar las ramificaciones negativas consustanciales a dicho tipo de comunicación, pensando en preservar su credibilidad en el aula.

Aprovechando el uso de las redes sociales

Teniendo en cuenta el elevado índice de estudiantes y profesores que utilizan las redes sociales como medio de comunicación, es importante darse cuenta de cómo estos mismos estudiantes las usan y les sacan partido. Entender esta necesidad puede reportar informaciones muy valiosas para los profesores que usan las redes para comunicarse con sus alumnos. Los profesores pueden fortalecer su credibilidad entre sus estudiantes manifestando y comprendiendo la cultura contemporánea de sus alumnos.

Los investigadores aseguran que los profesores que utilizan con sus alumnos las CMC (*computer-mediated communication* o 'formas de comunicación mediadas por ordenador', como pueden ser los foros o las redes sociales) activan con mayor facilidad estrategias para disminuir las dudas (por ejemplo, preguntas más personales y que implican un sinceramiento) antes que los profesores que optan por las conversaciones cara a cara (Tidwell y Walther, 2002).

Factores tales como el uso de las fuentes tipográficas, el lenguaje o la puntuación afectan a la percepción que los estudiantes tienen de la cercanía del profesor a través de dichos canales. De hecho, Waldeck, Kearney y Plax (2001) ponen al descubierto que los estudiantes son

más comunicativos con los profesores que expresan comportamientos que implican una mayor proximidad (llamándoles por su nombre de pila o empleando emoticonos para trasladar sus emociones) en sus comunicaciones informáticas.

Siguiendo estas estrategias podemos convenir que los alumnos pueden percibir el uso que sus profesores hacen de las redes como un intento de fomentar relaciones positivas con ellos, lo cual tendrá una repercusión también positiva en los resultados del alumnado.

Creando entornos educativos emocionales

Como hemos mencionado, el cuidado de los profesores sienta las bases de una relación fuerte y de respaldo para con los alumnos (Jennings y Greenberg, 2009), un tipo de relación que está asociada positivamente al desenvolvimiento académico de los estudiantes, a sus resultados, su desarrollo social, su compromiso escolar y su motivación en el aprendizaje.

Carolyn Saarni (1999) introdujo la categoría «competencia emocional». Así como el término «inteligencia emocional» puede ser usado para determinar la habilidad cognitiva para procesar información emocional, la «competencia emocional» puede ser entendida como las habilidades específicas de superación en situaciones de la vida real en las que aparece la información.

Basados en el concepto de Saarni y en las investigaciones llevadas a cabo por el proyecto EL4VET, se podrían identificar los siguientes componentes que conformarían la competencia emocional del profesorado (Madalinska-Michalak y Goralska, 2012).

HABILIDADES ELEMENTALES

PARA UNA COMPETENCIA EMOCIONAL

- Conciencia de los propios estados emocionales
- Distinción de las emociones de los estudiantes y los demás
- Nombrar los estados emocionales individuales

CONOCIMIENTO Y HABILIDADES QUE CONFORMAN

EL SENTIMIENTO DE EFICIENCIA EMOCIONAL

- Nivel adecuado de profundidad emocional
- Capacidad de adaptación emocional
- Sentimiento de eficiencia emocional



CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EN LA GESTIÓN DE LAS RELACIONES CON LOS ESTUDIANTES

- Comprensión de sus sentimientos emocionales
- Uso de la información sobre los estudiantes
- Conocimiento sobre el impacto de la expresión emocional de los estudiantes
- Conciencia de los aspectos que determinan la naturaleza de las relaciones interpersonales en el aula

Tales hallazgos apoyan la idea de que los profesores que creen en su eficacia para identificar y regular las emociones serán capaces de ser más empáticos con sus estudiantes. Tettegah y Anderson (2007) han definido la empatía del profesor como una habilidad para expresar preocupación y ver las cosas desde la perspectiva del estudiante. En otras palabras, la empatía es la capacidad individual para entender los comportamientos de los demás, para experimentar sus sentimientos y para expresar esta comprensión. Los estudios al respecto indican que las competencias individuales para identificar, expresar y regular las emociones en sí mismas, y cuando se producen en los demás, ayudan a gestionar los sentimientos negativos, amortiguan los efectos perturbadores provocados por las experiencias desagradables, facilitan la adaptación y conducen a experiencias e intercambios sociales enriquecedores y gratificantes.

El Kit del Profesor: recursos didácticos

Hacer del aprendizaje un hecho de sensibilidad cultural es algo clave para desarrollar las habilidades emocionales e intelectuales de los adolescentes. Con tal de lograr este objetivo, la web del proyecto Transmedia Literacy provee a los profesores de información precisa, consejos educativos y tareas concretas para realizar un mapa de la cultura comunicativa de los estudiantes y de sus relativas competencias relativas, llevando todo ello a la práctica en forma de actividades didácticas. El Kit del Profesor (www.transmedialiteracy.org) aporta al profesorado

recursos para proponer actividades e impartir lecciones que comprometan, motiven y hagan mejorar los resultados en el aprendizaje de los estudiantes.

La página web y el canal de YouTube del Kit del Profesor son la parte central de los resultados cosechados por el proyecto Transmedia Literacy. La web muestra los principales hallazgos obtenidos a partir de una dinámica aproximación infovisual, y provee una útil herramienta para diseñar lecciones en el aula basadas en el uso de los medios digitales por parte de los estudiantes. Por otra parte, el canal de YouTube del proyecto incluye una serie de vídeos producidos por los colegas de España, Italia, Portugal y Finlandia, con el ánimo de ilustrar, mediante casos reales, cómo las competencias transmedia de los adolescentes pueden ser activadas en el marco escolar.

El Kit del Profesor: el portal web

Aprovechando el potencial educativo de los recursos de la web, la voluntad del proyecto está dirigida a aumentar el compromiso del profesorado, mostrarles contenido auténtico e involucrar el aula en las actividades participativas que conducen a la formación, el pensamiento crítico y la creatividad.

Las buenas prácticas confirman que una experiencia *online* satisfactoria conlleva determinados aspectos muy concretos:

UN DISEÑO CENTRADO EN EL USUARIO

La vista general es la primera cosa que advierte el usuario: la maquetación, el uso de los colores, las imágenes y la tipografía hacen de la web una experiencia accesible, ergonómica para todo tipo de usuarios. Muchos de ellos, incluido los profesores, padres y estudiantes visitarán el Kit del Profesor a través de sus tablets o sus dispositivos móviles. Así que es importante que la maquetación tenga un diseño adaptable para asegurarse que la web resulte clara en cada uno de los dispositivos.



CONTENIDO DE CALIDAD

A los profesores se les anima continuamente a visitar webs y participar en foros. Aunque se supone que las webs independientes deberían proporcionar contenido interesante, el proyecto Transmedia Literacy pretende apoyar a la comunidad mediante una amplia variedad de contenido cuidado y de alta calidad. La web aporta información básica como detalles de contacto, mensajes de bienvenida, imágenes y valores del proyecto, seguidos de recursos para el aprendizaje, fichas, vídeos y un exhaustivo mapa con las competencias transmedia de los adolescentes.

INTERACCIÓN NATURAL

Los buenos contenidos y el diseño son esenciales, pero hay otros aspectos que también se han tenido en cuenta para garantizar la implicación del profesorado. La interfaz y el diseño interactivo son estratégicos para que los usuarios encuentren fácilmente la información que buscan. Las formas de navegación son lo más ergonómicas posible, de modo que los usuarios no se sientan frustrados durante su exploración.

El Kit del Profesor ofrece recursos como:

- competencias transmedia y un mapa de estrategias de aprendizaje informal
- fichas didácticas
- canal YouTube del proyecto

Cada una de las herramientas aparece descrita abajo.

Competencias transmedia y mapa de estrategias de aprendizaje informal

Los resultados de las investigación han sido organizados y referidos visualmente en un mapa dinámico que representa las competencias transmedia y las estrategias de aprendizaje informal más habituales de los adolescentes entre los 12 y los 18 años. Al examinar esta circunferencia el usuario descubrirá las competencias específicas asociadas a cada uno de los principales temas (competencias de producción, competencias de prevención de riesgos, competencias

performativas, etc.). El mapa pretende representar las esferas humanas de tipo racional y emocional concebidas como un todo. El círculo enfatiza la estrecha conexión entre las competencias transmedia, por un lado, y las competencias individuales y sociales de tipo genérico, por otro.

Cada una de las competencias ha sido descrita mediante un texto breve y una serie de ejemplos, muchos de ellos complementados con otros recursos (como es el caso de las fichas didácticas o los vídeos) que ayudarán al profesor a preparar sus lecciones.



Fichas didácticas

Siguiendo este método de investigación-acción, el Kit del Profesor provee un amplio conjunto de fichas diseñadas para apoyar la creación y el desarrollo de nuevas lecciones dinámicas y lúdicas, donde la activación de las competencias transmedia de los adolescentes jugarán un papel central.

El buscador invita a los usuarios a escoger la actividad que mejor sirva a sus planes, filtrándolas por criterios idiomáticos (inglés, español, italiano, portugués o finés), por áreas de conocimiento (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales,

lengua, etc.), edad (en tramos de 10-13, 14-16, y 17-18 años) y competencias transmedia (producción, prevención de riesgos, performativas, etc.). El buscador incluye, además, un conjunto de etiquetas para facilitar aún más la búsqueda de las fichas (cómic, ficción, cine, música, etc.).

Cada ficha didáctica aporta una guía sintética para desarrollar las actividades transmedia en clase: las categorías «preguntas clave», «desarrollo», «evaluación» y «recursos didácticos» son muy útiles para definir el escenario del aprendizaje; otras categorías como «participantes», «duración» y «materiales» ofrecen también una ayuda muy específica.

TEACHER'S KIT

TRANSMEDIA LITERACY.ORG HOME · TRANSMEDIA SKILLS MAP · DIDACTIC CARDS · VIDEOS · BOOKMARK EN · IT

EXPLOITING TRANSMEDIA SKILLS IN THE CLASSROOM

SEARCH A DIDACTIC CARD

Transmedia Skills

- Content management
- Ideology and ethics
- Individual management
- Media and technology
- Narrative and aesthetic
- Performance
- Production
- Risk prevention
- Social management

Learning areas

- Arts
- Foreign Languages
- Language
- Learning Support Teacher
- Mathematics
- Physical Education
- Professional Competences
- Religion and Ethics
- Sciences
- Social Sciences
- Technologies

Tag

- Advertising
- Animation
- Audio
- Blog
- Book
- Coding
- Comic
- Cosplay
- Design
- Documentary
- Facebook
- Fan Fiction

Teen's age

- 10-13
- 14-16
- 17-18

Language

- Any
- English
- Italian

SEARCH RESULTS

"Is this art?": Appreciation of contemporary art	EN
Analyse, click and think on media	EN
Augmented Climatology	EN
Being well-informed: tricks and tips about media	EN
Elementary, my Dear Watson	EN
Enjoy the beauty. Analysing the image world	EN
Fan sub_school	EN
Getting to know a computer	EN

1 2 next › last »

Canal Youtube

Hay muchos beneficios en el uso de vídeos para la enseñanza, como se ha demostrado durante años de investigación. Mayer y Gallini (1990) y muchos otros han probado la conexión entre las claves visuales, el proceso memorístico y la capacidad para retener el conocimiento nuevo. El proyecto Transmedia Literacy promueve que los profesores estén comprometidos y animados durante la práctica de las actividades, y el vídeo es claramente un medio de información y enseñanza que genera un gran interés y provoca un mayor disfrute en relación con los métodos tradicionales impresos.

El uso de lo audiovisual es el medio perfecto para introducir a los profesores en los temas transmedia, para contarles cómo sacar provecho de los recursos *online* y para hacerles una demostración mediante buenos ejemplos de educación formal inspirada en las competencias transmedia de los adolescentes.

Algunos consejos para el uso adecuado del Kit del Profesor

A continuación ofrecemos algunos consejos para empezar a usar el Kit del proyecto Transmedia Literacy.

CENTRARSE EN LA INTEGRACIÓN CURRICULAR

Escoger actividades estrechamente vinculadas a tu currículum. Estas fichas pueden ayudarte a introducir o desarrollar contenido directamente relacionado con tus objetivos de aprendizaje en relación a la materia que estás enseñando en estos momentos. Si crees que hay alguna actividad que puede funcionar bien con un tema futuro, añádelo y, ¡vamos allá!

REÚNE UNA COLECCIÓN PERSONAL

Usa el sistema para añadir contenido para crear una colección de fichas para un uso futuro. Piensa en establecer alertas de Google para recibir notificaciones cuando los temas y palabras clave que has seleccionado estén ya subidos a la web.

COMENTAR Y SUBIR NUEVAS FICHAS

Cualquiera puede contribuir en la plataforma subiendo nuevas fichas o añadiendo comentarios sobre las que ya están disponibles *online*. El Kit del Profesor proporciona una herramienta sencilla para subir nuevas fichas y compartirlas con la comunidad educativa.

Después de clase, tómate un rato para pensar en cómo ha ido la actividad. ¿Estaban comprometidos los estudiantes? Apunta qué cosas deberías modificar la siguiente vez.

Para comentar minuciosamente el contenido de la ficha que elegiste, pregúntate:

- ¿es adecuada, actual y apropiada?
- ¿cuáles son, para ti, los puntos fuertes y los aspectos críticos de la aplicación?

Involucra a tus estudiantes en este proceso de evaluación. Poder analizar el valor de un recurso web es una habilidad crítica propia del siglo XXI (Carretero *et al.*, 2017).

Estas tareas requieren la interacción, creatividad y capacidad de análisis crítico del estudiante.

Consideraciones finales

La taxonomía de competencias transmedia propuesta por el proyecto ha subrayado una serie de ejemplos de prácticas con medios y su relación con una o más habilidades. El Apéndice ofrece una selección de fichas y la web con el Kit del Profesor aporta un conjunto todavía más amplio de ejemplos y actividades.

Recomendamos a los profesores que empiecen con estos recursos para probar e innovar en su aproximación a la educación y a los medios; sin embargo, nuestra intención consiste en establecer un sistema de participación mediante el cual, habiendo completado una primera fase experimentando con las fichas didácticas, los profesores puedan producir y activar sus propias fichas.

El plan de acción está previsto para enfrentar el desafío de la sostenibilidad de una educación transmedia y darle al profesorado la capacidad de intervenir y controlar esta aproximación educativa.

Como se ha visto a lo largo de este libro, muchas de las competencias que implican recursos transmedia afectan a las denominadas «competencias sociales», es decir, habilidades que son más bien transversales y no pertenecen a campos disciplinarios específicos o áreas de conocimiento concretas.

En muchos casos, el intento de «traducir» el dominio de las competencias mediáticas (aquellas que interesan a los jóvenes) a un contexto formal, incluso a uno escolar, relativo a materias o disciplinas como las matemáticas, la historia o las lenguas extranjeras, puede parecer artificial o «escolástico» para los estudiantes.

No obstante, es justamente a partir de la creación de un entorno emocional y de la práctica colaborativa que los profesores pueden sintonizar a los alumnos. Esta actividad basada en la capacidad de escuchar y empatizar, incluso más allá de las prácticas de educación mediática, tendrá una importancia vital en los estudiantes y creará un puente muy efectivo entre sus intereses y los objetivos institucionales de la escuela.

Referencias bibliográficas

- Carretero S., R. Vuorikari y Y. Punie (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EN, doi:10.2760/38842.
- Curedale R. (2016). *Design Thinking Process and Methods*, CA: Design Community College.
- Fusani, D. S. (1994). «Extra-class” Communication: Frequency, Immediacy, Self-disclosure, and Satisfaction in Student-faculty Interaction Outside the Classroom», en *Journal of Applied Communication Research*, 22.
- Gee J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Higgins, S., Z. Xiao y M. Katsipataki (2012). *The Impact of Digital Technology on Learning: a Summary for the Education Endowment Foundation*. Consultado en [https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_\(2012\).pdf](https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/The_Impact_of_Digital_Technologies_on_Learning_(2012).pdf)
- Ito, M., K. Gutiérrez, S. Livingstone, B. Penuel, J. Rhodes, K. Salen, J. Schor, J. Sefton-Green y S. C. Watkins (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jennings, P. A. y M. T. Greenberg (2009). «The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes», en *Review of Educational Research*, 79.
- Jenkins, H., M. Ito y d. boyd (2015). *Participatory Culture in a Networked Era*. Cambridge: Polity Press.
- Jenkins, H., R. Purushotma, K. Clinton, M. Weigel y A. J. Robison (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: MIT Press.
- Livingstone S. (2012). *Critical reflections on the benefits of ICT in Education*. Oxford Review of Education, 38(1): 9-24.
- Madalinska-Michalak, J. (2014). *Developing Teachers' Socio-Emotional Competencies and Integrated Professional Learning Cultures*. Paper presentado en el Annual Teacher Education Policy in Europe Network (TEPE), en la conferencia “Overcoming Fragmentation in Teacher Education Policy and Practice” del 15 - 17 mayo de 2014, en Zagreb, Croacia.
- Mayer, R. y J. Gallini 1990). «When Is an illustration Worth Ten Thousand Words?», en *Journal of Educational Psychology*, 82(4).
- Nussbaum, J. F., Comadena, M. E., y Holladay, S. J. (1987). «Classroom Verbal Behavior of Highly Effective Teachers», en *Journal of Thought*, 22.
- OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing. Consultable en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Petronio, S. (2002). *Boundaries of privacy: Dialectics of disclosure*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence* New York: Guilford Press.
- Sorensen, G. (1989). *The relationship among teachers' self-disclosive statements, students' perceptions, and affective learning*. *Communication Education*, 38, 259-276.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco: JosseyBass.
- Tettegah, S. y C. J. Anderson (2007). «Pre-service Teachers' Empathy and Cognitions: Statistical Analysis of Text Data by Graphical Models», en *Contemporary Educational Psychology*, 32.
- Tidwell, L. C. y J. B. Walther (2002). «Computer-mediated Communication Effects on Disclosure, Impressions, and Interpersonal Evaluations: Getting to Know One Another a Bit at a Time», en *Human Communication Research*, 28.
- Waldeck, J. H., P. Kearney y T. G. Plax (2001). «Teacher Email Message Strategies and Students' Willingness to Communicate Online», en *Journal of Applied Communication Research*, 29.

EL KIT DEL PROFESOR FICHAS DIDÁCTICAS

Este Apéndice ofrece una selección de fichas didácticas provenientes del Kit del Profesor, el portal del proyecto Transmedia Literacy que propone un conjunto más amplio de ejemplos y actividades. Cada ficha incluye una hoja de ruta sintética para desarrollar una actividad transmedia en el aula: los campos “preguntas clave”, “desarrollo”, “evaluación” y “recursos didácticos” son útiles para definir el escenario de aprendizaje; los campos “participantes”, “duración” y “materiales” brindan un soporte concreto para proyectar el trabajo. Recomendamos que los profesores comiencen con estos recursos para probar e innovar en su acercamiento a los medios y la educación; sin embargo, el objetivo también es establecer un camino participativo en el que, una vez completada la primera fase de experimentación con estas fichas, los profesores puedan producir y activar sus propias actividades didácticas.

1. Enseñando con YouTube

Esta actividad permite a los estudiantes preparar y enseñar conceptos utilizando YouTube como herramienta. Los estudiantes deben preparar un vídeo para YouTube donde expliquen a otros niños o adolescentes los contenidos trabajados. De esta manera, no solo interiorizan un contenido específico, sino que también lo transmiten a través de sus propios métodos y enfoques didácticos y crean contenido educativo.

ETIQUETAS	Vídeo, YouTube, Redes Sociales
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producciones audiovisuales • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestionarse <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Creación colaborativa • Coordinar y guiar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo <p>NARRATIVA Y ÉSTETICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Idiomas extranjeros, Lengua, Profesor de refuerzo, Matemáticas, Educación física Competencias profesionales, Ética y religión, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología
SESIONES	3 - 4 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Teléfono o cámara de vídeo Ordenadores con software de edición Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo enseñan los profesores? • ¿Cómo puedo enseñar este contenido a través de YouTube? • ¿A quién voy a dirigir este vídeo? ¿Quién será mi audiencia? • ¿Cómo debo organizar la información en un vídeo de YouTube? • ¿Qué estrategias comunicativas voy a utilizar? • ¿Qué lenguaje/s utilizaré para explicar el contenido?

DESARROLLO	El docente explica el contenido que trabajar a los estudiantes. Plantea posteriormente que se organizarán en grupos de entre 3 y 5 estudiantes y que cada grupo deberá enseñar a estudiantes de menor edad ese mismo contenido. Para ello, muestra ejemplos de vídeos de YouTube donde se explican contenidos similares. (30'-55')
	Los estudiantes se organizan en grupos como en la sesión anterior y empiezan a preparar el vídeo: planificación de la estructura, guion, etc. (55')
	Los estudiantes llevan a cabo la grabación y edición del vídeo. El profesor les da apoyo a lo largo de la preparación del vídeo, dándoles indicaciones cuando el contenido no queda claro y ayudándoles a resolver sus dudas. (55') Si los estudiantes no tienen tiempo de acabar los vídeos durante la clase deberán finalizarlos en casa.
	Los grupos presentan sus vídeos al resto de compañeros. En la presentación deben explicar tanto la estructura del vídeo y el proceso de producción como los posibles problemas que se hayan encontrado, etc. El profesor y el resto de los estudiantes comentan los vídeos. (30'-55')
EVALUACIÓN	<p>El docente evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de entender el desarrollo y secuencia de la actividad • la planificación y organización del equipo de trabajo • la capacidad para transmitir un contenido específico • la capacidad para elegir sus propios métodos y enfoques didácticos para enseñar a otros • la riqueza de fuentes utilizadas para ampliar la información • la capacidad de síntesis y expresión verbal para la pieza final <p>Se sugiere la utilización de una rúbrica para evaluar la actividad.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>YouTube</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=SZwJzB-yMrU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=8GuQxX5SKFw</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=2KmUAR2Hodoandlist=PLDRxngxl_Ew4NZeMritXnaFSEJkUghHH_</p>

Autores

Maria-Jose Masanet (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - mjose.masanet@upf.edu)

Ruth Contreras (Universitat de Vic, España - ruth.contreras@uvic.cat)

2. Las últimas noticias en los social media

Esta actividad anima a los estudiantes a reflexionar sobre cómo redes sociales presentan las noticias a través de personalidades o líderes de opinión, preguntándoles cómo mencionan ellos sus fuentes y si comparten las últimas noticias.

ETIQUETAS	Instagram, Snapchat, YouTube, Noticias, Social Media, Video
COMPETENCIAS	<p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar y compartir difusión de contenido <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestionarse <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Tecnología
SESIONES	2
DURACIÓN POR SESIÓN	45' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Smartphone Periódicos (en papel o digitales)
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo seleccionan las personalidades en los social media las noticias que mencionan y cómo las presentan? • ¿Dónde se originan dichas noticias? ¿Mencionan las fuentes?

DESARROLLO	En la primera sesión, los estudiantes trabajarán en grupos de 2-5 personas y buscarán las noticias más recientes en los periódicos y harán una lista con los temas principales y los textos más interesantes. <i>(15' trabajo en grupo - 5' exposición)</i>
	Los estudiantes tendrán que revisar sus cuentas de las redes, sobre todo Snapchat y ver si hay alguna mención a las noticias del día. (20')
	Luego los estudiantes expondrán sus hallazgos: una lista con los canales de televisión donde se han rastreado las noticias, webs de noticias, periódicos visitados, y dondequiera que pueda encontrarse información. (10')
	En la segunda sesión, los estudiantes comprobarán la información hallada por los demás para ver las semejanzas y las diferencias de su búsqueda. ¿Hay algún tipo de espacio privilegiado para los estudiantes? Deberán seleccionar uno o varios temas y analizarlos con más detalle: ¿de dónde proceden? ¿Hay algún tipo de juicio, valoración o comentario por parte de la personalidad de los social media que presente la información desde alguna perspectiva en particular? <i>(20' de trabajo en grupo - 10' de exposición)</i>
	Exposición de cierre: ¿Cómo funcionan las redes sociales como nuevas fuentes de información? ¿Cubren noticias significativas? ¿Logran que vayamos a buscar más información sobre ciertos temas? (20')
EVALUACIÓN	Los profesores pueden evaluar las formas como los estudiantes consumen noticias y cómo jerarquizan las temáticas de las noticias en ese mismo consumo.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Cómo las redes sociales reconfiguran las noticias: Pew Research Center: http://www.pewresearch.org/fact-tank/2014/09/24/how-social-media-is-reshaping-news/</p> <p>Las redes sociales 'superan a la televisión como nueva fuente de información para los jóvenes: BBC News: http://www.bbc.com/news/uk-36528256</p>

Autor

Raine Koskimaa (University of Jyväskylä, Finlandia - raine.koskimaa@jyu.it)

3. Synt-class

El objetivo de esta actividad es sintetizar el contenido de una clase en el lenguaje de distintas redes sociales (Instagram, YouTube, Twitter, Facebook, etc.).

ETIQUETAS	Social Media, Instagram, YouTube, Twitter, Facebook, Escritura, Fotografía, Grafismo, Vídeo
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Usar y modificar dibujos y diseño a • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar difusión de archivos y compartirlos <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestionarse <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media • Colaborar • Coordinar y guiar un grupo en la creación de contenido • Coordinar y guiar en comunidades <i>online</i> • Enseñar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir las características técnicas de los social media • Reconocer y describir las reglas básicas de la jerga de una comunidad • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar las propias creaciones <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar sobre la piratería • Evitar las prácticas ilegales y no éticas • Abordar controversias éticas en el propio contenido <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar atento a los riesgos de la sobreexposición en los social media • Evaluar y reflexionar sobre los riesgos de aceptar las políticas y términos de uso de los social media
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Idioma extranjero, Lengua, Clases de refuerzo, Matemáticas, Educación física, Competencias profesionales, Ética y religión, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología
SESIONES	2 - 3 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18

MATERIALES	<p>Smartphone o cámara de vídeo Ordenador (opcional) Apps y softwares de edición de vídeo y fotografía</p>
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es una lección de síntesis? • ¿Cómo sintetizamos una lección? • ¿Qué tipo de lenguaje podemos usar? • ¿Qué plataformas funcionan mejor para sintetizar y compartir contenido? • ¿Cómo implicamos al auditorio con los contenidos? • ¿Qué podemos aprender de esta actividad?
DESARROLLO	<p>Los perfiles en las plataformas que se elijan (Instagram, Twitter, Facebook, YouTube...) serán creados por el profesor/a como una cuenta de clase. O bien puede crear varias cuentas para cada grupo. Es importante que se estipule al inicio de esta actividad una serie de reglas sobre privacidad, uso de contenidos con derechos de autor, el tipo de lenguaje que se va a utilizar, etc. (30')</p> <hr/> <p>Se divide la clase en grupos de entre 2 y 4 estudiantes. (5') Cada grupo asigna roles a sus miembros, dependiendo de las habilidades individuales de cada persona. (10')</p> <hr/> <p>Una vez finalizada la clase, el grupo se reúne (o puede ser al final de la sesión o fuera del horario de la clase) y discute los temas más importantes que a su juicio se han desarrollado durante la sesión. (15')</p> <hr/> <p>Una vez seleccionado el contenido que quieren sintetizar, diseñarán el mensaje y elegirán la plataforma más adecuada para difundirlo. (15')</p> <hr/> <p>De acuerdo a la organización del grupo, las personas que designen realizarán la síntesis de la clase y la subirán a la plataforma elegida. (30' - 80')</p> <hr/> <p>El profesor/a al inicio de la siguiente clase retomará el contenido que los alumnos hayan subido a la plataforma para que pueda ser discutido por el resto de alumnos. (10' - 15')</p>
EVALUACIÓN	<p>El docente evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de síntesis • la coherencia y claridad de los contenidos • la adecuación al lenguaje de la plataforma elegida • la capacidad de generar interacción con la clase • la planificación y organización del equipo de trabajo
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Twitter Facebook YouTube Instagram</p> <p><i>The Meme Machine</i>, Susan Blackmore, Oxford University Press, 1998. https://en.wikipedia.org/wiki/The_Meme_Machine</p>

Autores

María José Establés (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - mariajose.estables@upf.edu)

Julio César Mateus (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - julio.mateus@upf.edu)

4. Disfruta la belleza: analizando las imágenes del mundo

Esta actividad pretende que aprendamos y pongamos en práctica cómo reflejar la sociedad mediante imágenes (analógicas o digitales), analizando fotos, cuadros y otro tipo de imágenes desde un punto de vista crítico y estético.

ETIQUETAS	Gráficos, Fotografía, Social media
COMPETENCIAS	<p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Ciencias sociales, Ética y religión
SESIONES	1
DURACIÓN POR SESIÓN	45'
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Ordenador, tablets o smartphones Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de imágenes sueles encontrar o descargar en internet? • ¿Qué tipo de imágenes sueles crear o subir a tus redes? • ¿Qué tipo de valores quieres expresar mediante las imágenes que cuelgas?
DESARROLLO	<p>Se le pide a cada estudiante que busque 5 imágenes de distintos tipos en internet (en las redes o en cualquier web), y deberá escogerlas siguiendo este criterio: ¿cuál es, para ti, la imagen más bella? Por supuesto, las imágenes pueden ser dibujos o fotos hechos por los estudiantes. (15')</p> <p>El profesor modera el debate sobre este tema, escribiendo en la pizarra los distintos criterios de belleza que vayan apareciendo durante la discusión. (15')</p> <p>Profesor y estudiantes debaten sobre los distintos puntos de vista expuestos. (15')</p>
EVALUACIÓN	El profesor puede evaluar el proceso: cómo los estudiantes usan los buscadores y otras fuentes para encontrar imágenes y cómo las organizan y clasifican.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Fotosearch: https://www.fotosearch.it/</p> <p>Eco, Umberto. <i>Historia de la belleza</i>. Lumen (2004)</p>

Autores

Gabriella Taddeo (INDIRE, Italia - gabriella.taddeo@gmail.com)

Simona Tirocchi (Università degli studi di Torino, Italia - simona.tirocchi@unito.it)

5. “Fan sub_school”

Esta actividad pretende combinar la pasión por las series de televisión con el desarrollo de competencias en otros idiomas animando a los estudiantes a subtítular en su idioma materno un episodio de su sitcom favorita. En las comunidades online, este ejercicio se conoce como «fan sub».

ETIQUETAS	Vídeo, Series de televisión, Escritura
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestión de archivos digitales <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lengua, Idiomas extranjeros
SESIONES	2
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variables)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Ordenador o tablet para ver episodios de series de televisión
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Sabéis cómo se preparan los subtítulos? • ¿Sois capaces de traducir qué están diciendo los personajes en la versión original y transcribirlo al mismo tiempo? • ¿Es legal la traducción y distribución a otro idioma? ¿Podéis nombrar algunos casos en los que la ley ha sido infringida en ese sentido?
DESARROLLO	<p>Se invita a los estudiantes a escoger un episodio de su sit-com favorita, descargarlo y llevar una copia a clase al día siguiente. También se les invita a consultar el tutorial para subtítular vídeos en YouTube (véase abajo el tutorial indicado en la sección de «Referencia para los profesores»).</p> <p>Tras un breve repaso de la actividad por parte del profesor, y una vez visto el tutorial, los estudiantes subirán el vídeo a YouTube y empezarán a añadirle los subtítulos. (55' - <i>podrán acabar la actividad en casa</i>)</p> <p>En la siguiente sesión, el profesor recopilará todos los capítulos subtítulados poniéndoles un enlace a los alumnos. Luego se invitará a cada estudiante a contra brevemente por qué han elegido ese episodio y explicar los motivos por los cuales les gusta y dar cuenta de los problemas que hayan podido tener durante el proceso. Se realizará un mapa de las series de televisión, así como las palabras clave que expliquen cuáles han sido las preferencias de los adolescentes a la hora de elegir. (55')</p> <p><i>Sugerencia: cada mes, se podría invitar a los estudiantes a ver un episodio en otro idioma y preparar los subtítulos.</i></p>
EVALUACIÓN	Los profesores pueden evaluar la calidad de la traducción a un idioma extranjero.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Tutorial para crear subtítulos con YouTube: https://support.google.com/youtube/answer/6054623?hl=en

Autores

Gabriella Taddeo (INDIRE, Italia - gabriella.taddeo@gmail.com)

Simona Tirocchi (Università degli studi di Torino, Italia - simona.tirocchi@unito.it)

6. La narrativa transmedia en la vida cotidiana

Esta actividad pretende ayudar a los más jóvenes a entender las distintas dimensiones de las narrativas transmedia. Los estudiantes deberán interpretar y analizar un par de contenidos diferentes (su sus contextos de producción y recepción) de una misma narrativa transmedia. Deberán examinar críticamente las semejanzas y diferencias, ubicándolas en un contexto más amplio: la función de la industria de los medios. Esta evaluación crítica permitirá la creación de una pequeña demostración, utilizando cualquier medio disponible (texto escrito, fotografía, vídeo, dibujos, etcétera).

ETIQUETAS	Escritura, Diseño, Fotografía, Vídeo, Audio, Código, Videojuegos, <i>Cosplay</i>
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Crear y modificar producción de audio • Crear y modificar dibujos y diseños • Crear y modificar producción fotográfica • Crear y modificar producción audiovisual • Programar software o ensamblar hardware • Crear o modificar videojuegos • Crear disfraces y <i>cosplay</i> <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Idiomas extranjeros, Clases de refuerzo, Matemáticas, Educación física, Competencias profesionales, Ética y religión, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Tecnología
SESIONES	2
DURACIÓN POR SESIÓN	50' (<i>variable</i>)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 20 (<i>máximo</i>)
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Bolígrafo, papel y lápices Ordenador, tablets y/o <i>smartphones</i> Internet App y software de creación de contenido Cinco pares de ítems que formen parte de un mundo narrativo transmedia (cada par de ítems deberá ser diferente entre sí, los mundos narrativos pueden ser distintos o los mismos) Creador de cuestionarios (por ejemplo: https://www.onlinequizcreator.com/pt/)
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los que publican/producen/editan los contenidos? • ¿Cuándo se producen los contenidos? • ¿Quiénes son los autores de las historias? • ¿Quiénes son los personajes? ¿Son el mismo? Si es así, ¿cómo han sido retratados? • ¿Qué medios suelen usarse para contar una historias?

DESARROLLO	<p>La actividad empieza con una breve introducción por parte del profesor. Se presentará el propósito del ejercicio y sus etapas. Se introducirá por lo menos 5 pares de ítems de narrativas transmedia. Cada grupo deberá escoger una pareja de ítems. Deberá introducirse brevemente, también, el concepto de narrativa transmedia. Lo siguiente será la reflexión: los estudiantes serán invitados a investigar sobre el par de conceptos escogidos (su contenido y contexto). Las preguntas indicadas arriba están pensadas para que cada alumno pueda tenerlas presentes durante su investigación. Hay que remarcar que más que obtener respuestas correctas o incorrectas, se tratan de generar respuestas con un cierto contenido interpretativo. (10')</p>
	<p>Esta es la parte más decisiva del ejercicio. Durante 20 minutos, los estudiantes pensarán y desarrollarán visiones críticas sobre la pareja que les ha tocado a su grupo. Para guiarse deberán usar las cuestiones propuestas en clase por el profesor, que les ayudará a enfocar la actividad. Los estudiantes podrán usar cualquier tipo de elemento en la investigación <i>smartphones</i>, ordenadores, la biblioteca, etcétera. (20')</p>
	<p>La demostración estará basada en las conclusiones extraídas durante la etapa anterior. La parte de la producción se planteará como un desafío: los estudiantes deberán crear algo - usando los medios que sea - que logre expresar las opiniones del grupo. La demostración puede ser algo fabricado manualmente - un texto, un dibujo, etcétera - o generado digitalmente - por ejemplo un podcast, un vídeo, una galería de fotos - o bien de ambas maneras. (20')</p>
	<p>Se invitará a cada uno de los grupos a presentar sus creaciones explicando el motivo de su selección. Los compañeros podrán hacer preguntas y exponer distintas perspectivas. El profesor hará el papel de moderador del debate, tratando de mantener la discusión dentro de los límites previstos en el objetivo del ejercicio y promoviendo siempre la discusión saludable. Asimismo, el profesor podrá animar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias prácticas, teniendo en mente la idea de la narrativa transmedia. (40')</p>
	<p>Al final, se invitará a los estudiantes jugar a un juego: un cuestionario sobre narrativa transmedia elaborado por el profesor. Esta última actividad le ayudará a evaluar el conocimiento demostrado por los alumnos. El cuestionario no es un test más, sino un juego para evaluar el aprendizaje, pero también es una forma de terminar actividad de una manera divertida. (10')</p>
EVALUACIÓN	<p>El cuestionario es la herramienta que permitirá evaluar, ya que puede ayudar a los estudiantes a valorar el conocimiento de los estudiantes sobre, por ejemplo, el concepto de guion en la narrativa transmedia. Sin embargo, el profesor podrá también analizar los contenidos creados, evaluando el éxito de los alumnos en el desarrollo de la demostración.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Wikipedia - Narrativa Transmedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Narrativa_transmedia <i>Media Education Guidance</i>, S. Pereira et al., DGE, 2014: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf</p>

Autores

Sara Pereira (Universidade do Minho, Portugal - sara.pereira@ics.uminho.pt)

Pedro Moura (Universidade do Minho, Portugal - pedromourarsp@gmail.com)

Joana Fillol (Universidade do Minho, Portugal - joanafillol@gmail.com)

7. El juego de la historia

Esta actividad se basa en el reconocimiento de hechos o personajes históricos reales en el contexto de un videojuego que también incluye eventos de ficción.

ETIQUETAS	Videojuegos
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Uso de software y apps de escritura• Creación y modificación de dibujos y diseños• Uso de herramientas de dibujo y diseño <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none">• Buscar, seleccionar y descargar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none">• Jugar a videojuegos <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Interpretar• Reconocer y describir• Comparar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales
SESIONES	3 - 4 (<i>variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible</i>) En función del período histórico abordado, la actividad puede ser más compleja o sencilla.
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (<i>variable</i>)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	<i>Valiant Hearts, The Great War</i> u otros juegos parecidos basados en la Historia
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none">• ¿Los videojuegos cuentan la historia real? ¿Cómo son las relaciones entre la Historia y los videojuegos?• ¿Cómo representan los videojuegos las guerras o los conflictos políticos?• ¿Sería posible contar la historia desde otro punto de vista?• ¿Cómo «entra» la gente (y por qué) en la historia?

DESARROLLO	El docente presenta un determinado período histórico (por ejemplo la Primera Guerra Mundial) que sirva de contexto para la actividad didáctica. (30' - 55') <i>Esta introducción también debe poner a los estudiantes en el contexto del videojuego. Se recomienda informar a los padres o responsables que la actividad didáctica incluye el uso del videojuego.</i>
	Los estudiantes, de común acuerdo con el docente, eligen uno o varios videojuegos ambientados en ese período histórico. Trabajando en parejas o pequeños grupos, deberán reconocer y describir personajes y hechos reales, y distinguirlos de la ficción. Para ello, pueden consultar todas las fuentes que consideren necesarias. Esta parte de la actividad se puede realizar en la escuela o fuera del horario escolar en función de la disponibilidad del hardware. (110')
	Los grupos o parejas recopilarán mayor información sobre los eventos o personajes reales representados en el videojuego y prepararán una presentación en powerpoint o póster sobre el contenido trabajado. (55') <i>Remarcar a los estudiantes la importancia de complementar lo que aparece en el videojuego con otros textos.</i>
	Cada grupo o pareja realiza una breve presentación del trabajo realizado. El profesor les pedirá que también informen a los compañeros de las fuentes de información utilizadas para contrastar los hechos del videojuego. (10' - 15' de exposición para cada grupo o pareja)
EVALUACIÓN	El docente evaluará: <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de entender el desarrollo y secuencia de la actividad • la planificación y organización del equipo de trabajo • la capacidad para identificar los eventos más destacados de la historia y, sobre todo, sus actores y contexto • la riqueza de fuentes utilizadas para ampliar la información • la capacidad de síntesis y expresión gráfica/oral de la presentación final Se sugiere la utilización de una rúbrica para evaluar la actividad.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Para seleccionar los juegos más adecuados, se recomienda utilizar la siguiente base de datos que incluye la edad mínima recomendada de cada videojuego: PEGI: http://www.pegi.info/

Autores

Óliver Pérez (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - oliver.perez@upf.edu)

Ruth Contreras (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - ruth.contreras@uvic.cat)

8. Conociendo un ordenador

Esta actividad les permitirá ser capaces de seguir una secuencia de fases que le permitan realizar el ensamblado de un ordenador. Deberán realizar un vídeo de YouTube y para ello usarán diferentes herramientas y aplicaciones digitales.

ETIQUETAS	Web, Blog, YouTube, Videojuegos, Vídeo, Gráficos
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción audiovisual • Crear y modificar producción gráfica • Usar herramientas de filmación y edición • Usar herramientas de fotografía y edición • Modificar software y hardware • Codificar software y ensamblar hardware • Modificar software y hardware <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar y compartir difusión de contenido <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media • Coordinar y guiar • Enseñar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Tecnología
SESIONES	7 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	50' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	20 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Teléfono para grabar Ordenador propio Simulador de hardware Software de edición
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué saben los alumnos sobre estos contenidos tecnológicos? • ¿Cómo pueden producir un vídeo? • ¿Qué conocimientos tienen sobre hardware? • ¿Qué precauciones tienen que tomar con un ordenador?

<p>DESARROLLO</p> <p><i>Número de sesiones orientativo.</i></p> <p><i>En el caso de que algún grupo quiera subir sus vídeos a YouTube, hay que tener en cuenta la edad de los jóvenes y solicitar el correspondiente permiso a los padres y/o tutores y a la escuela.</i></p>	<p>La clase se divide en grupos de varios alumnos. El objetivo es que practiquen cómo montarían un ordenador y cómo se lo explicarían después a sus compañeros a través de una producción audiovisual. La idea es que el vídeo tenga una duración breve y que sea rítmico, simulando el lenguaje de los vídeos realizados para YouTube.</p>
	<p>Búsqueda de información a través de distintas fuentes sobre cómo construir un ordenador. (1 sesión)</p>
	<p>Simulación y "rating" de resultados a través del software de simulación de creación de ordenadores. (1 sesión)</p>
	<p>Práctica en el laboratorio sobre cómo ensamblar el ordenador. (2 sesiones)</p>
	<p>Grabación y edición de los vídeos. (2 sesiones)</p>
	<p>Exposición y realización de un gráfico de cómo se han montando los distintos ordenadores. (1 sesión)</p>
	<p>Se proyectarán los tutoriales realizados por los jóvenes. (1 sesión)</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>La evaluación se realizará los siguientes contenidos y/o competencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • por grupos y de manera cronometrada compiten por obtener la mayor puntuación en el simulador; a los dos mejores grupos se les premiará con un plus en su nota • la exposición del gráfico: se valorará por un lado la claridad para exponer los conceptos y la rigurosidad objetiva del procedimiento; también se valorará positivamente el uso de medios para la exposición • el vídeo deberá estar bien planificado, ser pedagógico y creativo; se valorará la producción y la participación equitativa de todos los integrantes del grupo <p>Evaluación objetiva realizada a cabo durante las sesiones en el laboratorio. Grado de implicación de cada alumno.</p>
<p>REFERENCIAS PARA PROFESORES</p>	<p>https://claudiu-kiss.itch.io/pc-building-simulator Búsqueda de tutoriales en YouTube. https://www.xataka.com/ http://www.tomshardware.com/</p>

Autores

Pedro Collar Castro (CSEU La Salle, España - 201001640@campuslasalle.es)

Leonardo Parra (La Salle Griñón, España - lparra@lasallegrinon.es)

Raul García (Institución La Salle, España - rggarcia@institucionlasalle.es)

9. En busca del personaje oculto

Esta actividad permitirá que los participantes identifiquen los personajes principales y secundarios de un texto narrativo y presenten su descripción a través de una infografía.

ETIQUETAS	Libros, Gráfico
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar dibujos y diseños • Uso de herramientas de dibujo y diseño <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Participar en los social media <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y describir • Comparar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lengua, Idioma extranjero
SESIONES	2 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	60' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16
MATERIALES	Ordenador o móvil cada dos o tres estudiantes Aplicaciones para crear y editar imágenes e infografías, ejemplos www.canva.com o mindthegraph.com Bases de datos y repositorios de imágenes e iconos libres Red social u otra plataforma para compartir contenidos
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quién es el personaje? • ¿Qué rol cumple en el relato? • ¿Qué edad tiene? ¿Cuál es su género? ¿Cuál es su nacionalidad u origen? ¿Qué otros datos generales tenemos del personaje? • ¿Qué hace? ¿Tiene una profesión u oficio? ¿A qué se dedica? • ¿Cuáles son sus principales fortalezas y debilidades? ¿Qué otras cualidades de su carácter conocemos? • ¿Qué sabemos de su apariencia física? ¿Cómo se viste? • ¿Con quién interactúa? ¿Quiénes son sus amigos? ¿Tiene enemigos o antagonistas?
DESARROLLO	<p>Los estudiantes leen el relato seleccionado por el/la docente.</p> <p>La actividad puede realizarse una vez que se ha leído la totalidad del texto, o cuando se ha llegado a un punto en el que ya está establecido el nudo de la historia y ya se conocen todos los personajes.</p> <p><i>Sugerencia: realizar la actividad en base a una historia o novela policial en la que toda la actividad girará alrededor de descubrir al culpable. En este caso es importante advertir a los estudiantes que no lean la resolución del misterio.</i></p> <hr/> <p>En clase el/la docente identifica con los estudiantes los personajes principales y secundarios en el relato. Conjuntamente eligen a uno y lo describen trabajando juntos, guiados por el docente. Siguen las preguntas específicas para llegar a una descripción de ese personaje. (15')</p>

DESARROLLO <i>Duración variable, según la extensión del relato. Además, dependiendo de la decisión del docente, puede haberse leído en instancias anteriores o en casa.</i>	<p>El docente solicita a los alumnos que piensen algunas ideas sobre cómo representar gráficamente algunas de las características del personaje que describieron (o todas). Se ponen en común esas ideas. (15')</p>
	<p>Existen muchas webs y aplicaciones móviles que permiten crear infografías. Los estudiantes acceden a una. Si es la primera vez que la usan, se les puede pedir a modo de prueba que intenten representar alguna de las ideas puestas en común para el personaje de ejemplo. (15')</p>
	<p>Se divide al grupo en pares o equipos de tres estudiantes. Cada grupo elabora una infografía de uno de los personajes identificados (sin ser el que ya se tomó de ejemplo). En esas infografías deben incluir un dato sobre el personaje que sea falso. (25')</p> <p><i>Sugerencia: si se está realizando la actividad en base a una novela policial, la infografía puede ser en clave de cartel de "se busca". Y se le puede pedir a los estudiantes que incluyan el por qué piensan que ese personaje puede ser el culpable.</i></p>
	<p>Cuando todos los equipos terminan. Deben compartir sus infografías. Pueden hacerlo en alguna plataforma que utilicen todos o en una red social. A modo de ejemplo podrían crear un grupo cerrado de Facebook para la clase o utilizar un grupo de WhatsApp. (5')</p>
	<p>A cada equipo se le asigna la infografía de otro grupo. Deben leerla y descubrir cuál es el dato falso y justificar su respuesta. Luego intercambian con el equipo autor de la infografía para corroborar la información. (15')</p>
	<p>Se elige en conjunto una característica para que los estudiantes voten cuál es el personaje que, en su opinión más la representa. Ejemplos: el personaje más interesante, más polémico, más creíble, con el que más me identifico... Se accede a un sitio web o plataforma que permita contabilizar votos <i>online</i> (ejemplo https://designer.voxvote.com). Y los estudiantes votan. Si se trata de una novela policial, se les pide a los equipos que voten quién les parece que es el culpable. Se puede anunciar que habrá un premio luego que se descubra el misterio para los ganadores. (10')</p> <p><i>Sugerencia: si se está haciendo la actividad cuando los estudiantes aún no han terminado de leer la historia se puede realizar la votación en torno a predicciones sobre el desenlace de la historia. Ejemplos: qué personaje logrará sus objetivos, cuáles sobrevivirán.</i></p>
<p>La actividad termina con una puesta en común en la que se comente el desafío de armar la infografía así como el de crear y descubrir el dato falso de las producciones de cada grupo. Los estudiantes piensan sugerencias para mejorar las infografías. (15')</p>	
EVALUACIÓN	<p>Las infografías se muestran en clase. Los estudiantes deben evaluar todas las infografías aplicando criterios como: consistencia entre la descripción del personaje en el relato y su representación utilizando texto e imágenes, claridad de la información presentada, creatividad, etc.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Creadores de infografías recomendados, se requiere un email para crear una cuenta y comenzar a utilizarlo inmediatamente: www.canva.com mindthegraph.com</p> <p>Webs, aplicaciones o plataformas que permitan realizar votaciones. Por ejemplo: https://designer.voxvote.com</p>

Autores

Gabriela Rodríguez Bissio (Plan Ceibal, Uruguay - gabriela.rodhis@gmail.com)

Cecilia Fernández Pena (Colegio de Secundaria Elbio, Uruguay - cfernandezpena@gmail.com)

Natalia Correa (Universidad de la República, Uruguay - natalia.correa@gmail.com)

10. «Juega» a un libro y «lee» una película

En esta actividad, se pide a los estudiantes que elijan un libro para leerlo con una tarea en mente: adaptar la descripción breve del libro a un vídeo corto acerca de uno de los siguientes temas: ¿Por qué nos gusta este libro? ¿Cómo intentaríamos animar a un amigo para que lea el libro? ¿Quién es el autor que ha hecho su biografía? En otras palabras, hacer una reseña en formato vídeo.

ETIQUETAS	Libros, Vídeo, Fan fiction, YouTube
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de edición y filmación <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Enseñar sobre narrativa y estética <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lengua, Idiomas extranjeros, Ética y religión
SESIONES	Trabajo en casa con una introducción previa en clase de 30' (como puede verse más abajo, también puede cambiarse por 2 sesiones).
DURACIÓN POR SESIÓN	La duración de la actividad dependerá de los plazos establecidos por el profesor o bien 2 sesiones de clase en las cuales los alumnos producirán sus propias reseñas de vídeo (120') y, una tercera donde se las expondrán a sus compañeros (55').
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Libros Cámara de vídeo, tablet o <i>smartphone</i> Software de edición de vídeo
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué libro eliges y por qué? • ¿Podrías categorizar el género del libro que has elegido? • ¿Qué parte del libro te ha llamado más la atención? • ¿Te identificas con algún personaje? • ¿Puedes imaginarte una escena concreta del libro en otro contexto externo diferente? • ¿Cómo podría la historia adaptarse a otro formato: teatro, argumento (teatral), videojuego, cómic o película? • Piensa las narrativas transmedia: ¿cómo se cuenta la historia en diferentes formatos? ¿Es similar o encuentras algunos cambios? • ¿Qué piensas de las adaptaciones de los libros en películas?

DESARROLLO	En clase, el profesor explica los distintos géneros literarios y escucha a los estudiantes: sus hábitos de lectura, sus preferencias en relación a los libros, su experiencia como lectores, lo que les agrada/desagrada de la lectura. (30')
	Los estudiantes se reunirán en grupos de 2 o 3 personas en consonancia con sus afinidades literarias. Su trabajo será elegir el libro que les gusta (si los estudiantes eligen un género que no está dentro de los estándares, el profesor puede llevarlos a la biblioteca del colegio o de la ciudad), leerlo en casa y producir la vídeo-reseña de 4 minutos máximo inspirada en uno de los siguientes temas: ¿Por qué me gusta este libro? ¿Cómo intentaríamos convencer a los amigos para que lo leyesen? Quién es el autor y cuál es su biografía. Los estudiantes pueden grabar el vídeo usando sus <i>smartphones</i> o una cámara de vídeo y encontrar <i>online</i> el software para editarlo.
	Los estudiantes deberían tener alrededor de un mes para leer el libro y hacer el vídeo. Una vez hecho el trabajo, deberían presentarlo en clase y contestar a las preguntas de sus compañeros y del profesor.
	Alternativamente, después de un mes, los estudiantes pueden hacer sus vídeos en una clase de 120 minutos y luego poner en común sus ideas en otra clase de 55 minutos.
EVALUACIÓN	La evaluación se hace de forma simultánea con la presentación del vídeo y de los trabajos. Posibles criterios de evaluación: calidad de la reseña (pensamiento crítico, síntesis, uso del lenguaje), calidad del vídeo, y participación en clase.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p><i>Media Education Guidance</i>, S. Pereira et al., DGE, 2014: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf</p> <p>Wikipedia - Géneros literarios: https://es.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9nero_literario</p> <p>Film Education - From novel to film: http://www.filmeducation.org/pdf/resources/secondary/thehours-3.pdf</p> <p>The Guardian - How do I write a book review: https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2011/may/26/writing-book-review</p>

Autores

Sara Pereira (Universidade do Minho, Portugal - sara.pereira@ics.uminho.pt)

Joana Fillol (Universidade do Minho, Portugal - joanafillol@gmail.com)

Pedro Moura (Universidade do Minho, Portugal - pedromourarsp@gmail.com)

11. Creando perfiles en Twitter

El objetivo de esta actividad es desarrollar perfiles de personajes (históricos, literarios, científicos, etc.) en la red social Twitter con el objetivo de fomentar el inter-aprendizaje y debate entre los adolescentes.

ETIQUETAS	Social Media, Twitter, Escritura, Fotografía, Vídeo, Audio, Grafismo
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar la difusión de contenidos y compartirlos <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media • Colaborar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jugar • Actuar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir las características técnicas de los social media <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Idiomas extranjeros, Lengua, Matemáticas, Ética y religión, Ciencias naturales, Ciencias sociales Tecnología
SESIONES	4 - 5 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variables)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Smartphone u ordenador Twitter
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fuentes se consultarán para documentarse sobre un determinado personaje? ¿Se contrastarán diferentes fuentes de información? • ¿Se puede utilizar el lenguaje de Twitter para construir un personaje? • ¿Cómo se presenta la información en Twitter? ¿Qué lenguajes se pueden utilizar? • ¿Qué estrategias de difusión se pueden llevar a cabo para visibilizar al personaje? ¿Cómo se dosificará la información? • ¿Qué interacción tendrá lugar en la red social?

DESARROLLO	<p>Dependiendo del tema que se quiera trabajar en el aula, el profesor/a asignará los roles de los personajes que quiere que interactúen entre ellos o dejará que escojan los propios estudiantes a partir de los parámetros establecidos para la actividad. El profesor estipulará las reglas de la actividad en la primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el alumno/a tiene que estudiar todo lo posible al personaje que le ha sido asignado: background, tipo de lenguaje que utilizaba, motivos por los cuales es reconocido, etc. • este proceso de inmersión del estudiante en el personaje deberá ser registrado por él mismo en una bitácora (impresa o digital) • la actividad premiará, por un lado, la participación del estudiante, tanto en la elaboración de sus propios tuits cuanto en la interacción que consiga con los otros personajes (en este sentido, es muy importante hacer preguntas a otros, rebatir argumentos, etc.) <p>(55' - 110')</p> <p><i>La selección de los personajes se realizará dependiendo de la materia que se vaya a impartir: personajes literarios y escritores para las clases de Lengua y Literatura; personajes históricos para las de Ciencias Sociales; científicos y tecnólogos para las clases de Ciencias/Tecnología; filósofos para las clases de Ética/Filosofía, etc. Es recomendable que los usuarios y contraseñas de los perfiles los controle el profesor para poder poner la privacidad como «privado», para que los mensajes sólo se puedan ver entre los miembros del grupo.</i></p> <p>El profesor lanza un tema que quiera que se debata entre los alumnos y lo marca como etiqueta de Twitter (hashtag). Es importante que los alumnos usen el hashtag a la hora de escribir sus mensajes para poder hacer un control de los contenidos. Por ejemplo: si estamos hablando sobre la obra de Shakespeare y cada alumno representa a un personaje, el tema puede ser la #lealtad o el #desamor. Si el profesor lo considera adecuado, también se podrán intercalar los personajes entre los alumnos en las diferentes sesiones.</p> <p><i>Duración variable, dependerá de las sesiones en las que se quiera trabajar y si se responde a mensajes fuera del aula.</i></p> <p>En cada sesión, se lanzará un tema distinto en el hashtag. La actividad finalizará cuando el profesor/a considere que ya se ha terminado el tema que se ha tratado o que ya no quiera seguir usando este tipo de actividad en el aula.</p> <p>Se sugiere una presentación oral de los alumnos que sinteticen sus mejores aportaciones (usando, por ejemplo, una línea de tiempo en Storify). (110' - 165')</p>
EVALUACIÓN	<p>El docente evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la calidad de la argumentación • la utilización de lenguaje adecuado y adaptado al personaje y a la red social • creatividad (uso de distintos lenguajes, no únicamente escrito) • calidad del trabajo de investigación y documentación del personaje (que se valorará a partir del registro de la bitácora del propio estudiante)
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Ejemplos sobre “roleplaying” con aplicaciones móviles y/o redes sociales, en concreto en Twitter: https://vimeo.com/148435238 https://nosvemoslosjueves.wordpress.com/lista-de-cuentas/</p>

Autores

María José Establés (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - mariajose.estables@upf.edu)

Julio César Mateus (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - julio.mateus@upf.edu)

12. ¿Esto es arte?: Apreciación del arte contemporáneo

Esta actividad tiene como finalidad acercar y conseguir que se valore el arte contemporáneo por parte del alumnado a través de la creación de dinámicas productivas en redes sociales.

ETIQUETAS	Escritura, Diseño, Fotografía, Vídeo, Documental, Social media, Blog, YouTube, Instagram
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Estudios sociales, Arte, Lengua
SESIONES	7 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	50' (variables)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Post-its Ordenador o <i>smartphone</i> Apps de edición de fotos y vídeo Internet Herramientas para editar el blog Instagram
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensa el alumno del arte contemporáneo? • ¿Qué información existe en internet acerca del arte contemporáneo? • ¿Cómo puede presentar el alumno información sobre arte contemporáneo en un blog? • ¿Cómo puede el alumno sintetizar y hacer atractivo el arte contemporáneo en un vídeo de 2 o 3 minutos? • ¿Qué contenidos se producirán y cómo se producirán? • ¿De qué manera transmite emociones el arte contemporáneo?
DESARROLLO	<p>SESIÓN 1 El profesor presenta una noticia polémica referente al arte contemporáneo como, por ejemplo, una subasta de arte contemporáneo, y se crea un debate en la clase. Esto da pie a una breve introducción al arte contemporáneo. (50')</p> <hr/> <p>SESIÓN 2 Presentación de las dinámicas de Instagram y blog. El profesor crea una cuenta de Instagram donde irá posteando contenidos y los alumnos darán feedback durante las siete sesiones, con el objetivo de que los alumnos vayan entendiendo y viendo ejemplos de arte contemporáneo. Por grupos de 3 o 4 alumnos con roles específicos se reparten temáticas o artistas por grupos para realizar un blog acerca de un artista o una tendencia artística concreto. (50')</p>

DESARROLLO	<i>SESIÓN 3</i> Búsqueda de contenidos y recursos en diferentes medios para llevarlos al blog. (50')
	<i>SESIÓN 4,5</i> Crear un vídeo documental de 2 o 3 minutos acerca del artista o disciplina que le corresponda a cada grupo, que se subirá al blog. (50')
	<i>SESIÓN 6</i> Visionado de los vídeos con palomitas en clase. (50')
	<i>SESIÓN 7</i> Reflexión mediante debate del proceso de aprendizaje y del artista o disciplina propios de cada grupo. (50')
EVALUACIÓN	<p>Al comienzo de cada sesión preguntar a un grupo al azar acerca de su blog y una breve visualización en el aula. Se valorará el feedback que los alumnos hagan en el Instagram creado por el profesor. Se evaluará la participación en los debates. Se evaluarán las visualizaciones, la redacción y la estética del blog y lo que aporte para apreciar el arte contemporáneo. Se valorará la producción del vídeo. El profesor evaluará también:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planificación y organización del equipo • capacidad de investigación del equipo • el proceso de producción del vídeo y del blog • las aportaciones a instagram • capacidad para transmitir un contenido específico • capacidad de síntesis y expresión • capacidad de autocrítica • riqueza de fuentes de información utilizadas • capacidad para identificar y valorar arte y artistas contemporáneos • diseñar una estructura de difusión • producir y gestionar contenidos para redes sociales
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Fundación Telefónica: https://www.fundaciontelefonica.com/conferencias/escuela-educacion-disruptiva-2015/de-rubens-a-damien-hirst-el-arte-contemporaneo-como-herramienta-didactica/ El dado del arte: http://eldadodelarte.blogspot.com.es/ My Art Diary: http://myartdiary.com Patreon: https://www.patreon.com/user?u=3871725</p>

Autores

Gonzalo Marcos Talavera (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001683@campuslasalle.es)

Raúl Bajo Ibáñez (Institución La Salle, España - rbajo_sgdo.ma@lasalle.es)

13. Reseñando videojuegos online

El índice de aparición de nuevos juegos es muy elevado. Las reseñas juegan un papel decisivo en la compra. Existen reseñistas profesionales que publican en internet, pero también un montón de reseñas realizadas por fans. Esta actividad ayudará al estudiante a entender la diferencia entre el periodismo profesional y la reseña del cliente. También ayudará a entender la naturaleza de las reseñas de los fans y sus preferencias.

ETIQUETAS	Vídeo, Videojuegos, Noticias, Periodismo, Blog, Apps
COMPETENCIAS	MEDIOS Y TECNOLOGÍA <ul style="list-style-type: none">• Reconocer y describir• Comparar• Evaluar y reflexionar NARRATIVA Y ESTÉTICA <ul style="list-style-type: none">• Reconocer y describir• Comparar• Evaluar y reflexionar IDEOLOGÍA Y ÉTICA <ul style="list-style-type: none">• Evaluar y reflexionar• Llevar a cabo
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Ciencias naturales, Tecnologías, Competencias profesionales
SESIONES	1
DURACIÓN POR SESIÓN	45' (variables)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Material de escritura Smartphone o cámara de vídeo Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none">• ¿Si el redactor es fan del juego, debe mostrarlo en la reseña?• ¿Qué tipo de texto se puede considerar más fiable?• ¿Hay fuentes que puedan llegar a afectar a la opinión?

DESARROLLO	Al final de la clase previa, el profesor puede preguntar a los alumnos leen reseñas de videojuegos por internet y, de ser así, cuáles leen. El profesor les pedirá que reflexionen sobre ese hábito de lectura.
	Al principio de clase, el profesor comenta distintos tipos de reseñas. La clase también discutirá de cómo encuentra información y reseñas sobre estos productos. El profesor presentará un par de webs de reseñas de videojuegos así como algunas elaboradas por usuario (por ejemplo, de Metacritic). Se abrirá un debate para discutir las principales diferencias entre ambos tipos. (15')
	Tras el debate, cada estudiante pensará en su juego favorito (si no, en su app favorita) y buscará reseñas en revistas <i>online</i> así como textos de usuarios (de Steam, App Store etc.). (10')
	Los estudiantes formarán parejas y presentarán a los demás distintas reseñas sobre su producto escogido para discutir los tipos de texto. ¿Qué tipo de texto será más influyente al decidir una compra? ¿Qué les parece a los estudiantes la opinión que el profesional tiene del juego? (15')
	Las parejas presentarán los resultados de la discusión al resto de la clase. La clase deberá comparar las posibles similitudes o diferencias en las opiniones. (10')
	El profesor hará una exposición de cierre sobre la actividad. (5')
EVALUACIÓN	En la evaluación, el profesor debería discutir las diferencias entre los tipos de textos con cierta profundidad, especialmente desde el punto de vista profesional y de cómo los textos aparecen en internet.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Metacritic: http://www.metacritic.com Opencritic: http://www.opencritic.org

Autor

Tero Kerttula (University of Jyväskylä, Finlandia - tero.t.kerttula@ju.fi)

14. Climatología aumentada

Esta actividad acercará las tecnologías de realidad aumentada a los alumnos para fomentar su aprendizaje sobre climatología en las asignatura de geografía y ciencias naturales a través de la creación de un vídeo.

ETIQUETAS	Escritura, Diseño, Fotografía, Vídeo, Audio, Documental, Animación, YouTube, <i>Cosplay</i>
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición • Crear y modificar dibujos y diseños • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Coordinar y guiar • Enseñar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Ciencias naturales, Geografía
SESIONES	7 (<i>variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible</i>)
DURACIÓN POR SESIÓN	50' (<i>variables</i>)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13
MATERIALES	Ordenador Teléfonos, tablets o cámaras de vídeo Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué fuentes sobre el clima deberíamos consultar? • ¿Cómo organizaremos los contenidos? • ¿A quién vamos a dirigir este vídeo?

DESARROLLO	<i>SESIÓN 1</i> Los alumnos se agrupan en equipos de 4-5 personas, se reparten los climas que se han de investigar, y da comienzo la tarea. (60')
	<i>SESIÓN 2</i> Los alumnos continúan investigando y comienzan a crear el guion para un vídeo. (60')
	<i>SESIÓN 3</i> Los alumnos realizan una lluvia de ideas sobre el diseño que quieren para presentar su contenido y la organización de este. Deben crear una especie de libro o de folleto, y también un vídeo, para presentar el contenido. (60')
	<i>SESIÓN 4</i> Creación del vídeo en el que se explique el clima asignado. (60')
	<i>SESIÓN 5</i> Creación de un folleto/libro en el que se explique el clima asignado. (60')
	<i>SESIÓN 6</i> Presentación del contenido al resto de la clase. (60')
	<i>SESIÓN 7</i> Debate final sobre los conocimientos adquiridos y evaluación final (grupal e individual). (60')
EVALUACIÓN	Se evaluará el proceso, el trabajo en grupo, el resultado final del proyecto (con una rúbrica) y también se realizará una autoevaluación y una evaluación grupal haciendo uso de dianas de evaluación. Como posibles criterios de evaluación se sugieren: la riqueza y fiabilidad de las fuentes; la organización del contenido; la calidad y la creatividad del vídeo. Asimismo, también se puede tener en cuenta la participación y colaboración entre los participantes y la calidad de la discusión final.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Aurasma: https://www.aurasma.com/

Autores

Jacobo Sanz Sanchez-Campins (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001120@campuslasalle.es)

Clara Montano (Possible Lab, España - c.montano@mastertic.es)

Patricia del Castillo (Possible Lab, España - p.delcastillo@mastertic.es)

15. ¡Cuéntalo! Creando el documental

Esta actividad se basa en la creación de un corto documental de unos cinco minutos centrado en una temática en relación a la cultura, el arte, la actualidad o la historia. El objetivo de la actividad es que los adolescentes profundicen sobre una temática a través de la narración audiovisual.

ETIQUETAS	Video, No ficción, Documental
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producciones audiovisuales • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar almacenamiento y organización de contenido <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestión <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Coordinar y guiar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Ética y religión, Ciencias sociales
SESIONES	6 mínimo (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Teléfono o cámara de vídeo, ordenador con software de edición, internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo debo presentar los hechos en un documental? • ¿Qué fuentes debería consultar? ¿Qué fuentes debo presentar en el documental? • ¿Qué importancia tienen los personajes en la historia? • ¿Qué emociones debe producir en el espectador un buen documental?
DESARROLLO	<p>Se presenta la actividad a los estudiantes. Realizarán un corto documental sobre una temática propuesta por el profesor. Para ello, el profesor presentará como ejemplo algunos fragmentos de un documental sobre la temática a los estudiantes. Los alumnos se organizan en grupos de 2-3 estudiantes para realizar la actividad. En esta sesión buscarán información sobre el tema y debatirán en grupo sobre la estructura y desarrollo del documental. El objetivo principal es que los estudiantes se documenten sobre el tema que van a trabajar en el documental.</p> <p><i>Si es necesario, los estudiantes dedicarán tiempo en casa a complementar el proceso de investigación y documentación. (55')</i></p> <hr/> <p>Esta sesión está dedicada a la construcción de la estructura narrativa del documental. Para ello, el profesor explica los tres actos básicos que componen una narración: planteamiento, nudo y desenlace, y el clímax narrativo. Se trata de una estructura básica que servirá para elaborar el primer borrador del guion del documental y el storyboard. Los estudiantes dedican la sesión a generar el guion de su documental. El profesor sigue sus pasos y les da apoyo cuando es necesario. (55')</p>

<p>DESARROLLO</p>	<p>En esta sesión los estudiantes presentan sus guiones e ideas al resto de la clase con el objetivo de obtener feedback del trabajo realizado hasta el momento e introducir mejoras. Se pondrá el acento en aspectos clave como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • investigación previa • presentación de la temática • seguimiento de la estructura (presentación, nudo y desenlace) • selección variada de fuentes • estrategia comunicativa • audiencia del producto <p>El profesor será el guía que promoverá el debate alrededor de estos temas. (55')</p> <hr/> <p>Los estudiantes llevan a cabo la grabación del documental en su tiempo libre. <i>Trabajo para realizar fuera del centro.</i></p> <hr/> <p>Cada grupo de estudiantes visiona la grabación y selecciona los fragmentos. Se aprovecha para generar una segunda versión del guion a partir de los materiales. (55')</p> <hr/> <p>Los estudiantes dedican la sesión al proceso de edición del documental. (55') <i>Seguramente los estudiantes no podrán acabar todo el montaje en el tiempo de la clase. En este caso, como tarea para casa deberán finalizar el montaje.</i></p> <hr/> <p>Sesión de exhibición y visionado de los documentales producidos. Los estudiantes explicarán las limitaciones y potencialidades de las producciones y debatirán sobre puntos fuertes y posibles mejoras. El profesor aprovechará esta sesión para recuperar los contenidos y debates de la primera actividad sobre ficción y realidad. (55')</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>El docente evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de entender el desarrollo y secuencia de la actividad • la planificación y organización del equipo de trabajo • la capacidad para la resolución de problemas • la capacidad de investigación • la capacidad para identificar los eventos más destacados y, sobre todo, sus actores y contexto • la riqueza de fuentes utilizadas para la contextualización del tema y ampliación de la información • proceso de producción (desarrollo de las ideas, estructura, etc.) • la capacidad para transmitir un contenido específico • la capacidad de síntesis y expresión • la capacidad de autocrítica <p>En primer lugar, los estudiantes, a través de las presentaciones, darán feedback a los compañeros de clase. Se sugiere la utilización de una rúbrica para evaluar la actividad.</p>
<p>REFERENCIAS PARA PROFESORES</p>	<p>Software de edición de vídeo: iMovie, Movie Maker, Premiere, Final Cut (la selección es libre).</p> <p>Barnow, E. (1996). <i>El documental. Historia y estilo</i>. Barcelona: Gedisa.</p> <p>Barroso, J. (2009). <i>Realización de documentales y reportajes</i>. Madrid: Síntesis.</p> <p>Blasco, I.; Campos, G.; Figueira, M.; Molinos M.; A. Gifreu (2012). <i>MetamentalDOC</i>. www.metamentaldoc.com/</p> <p>Breu, R. (2009). <i>El documental com a eina educativa (El documental como herramienta educativa)</i>, auteditado.</p> <p>Cousins, M. (Director). (2011). <i>Story of Film: an Odyssey</i> [Audiovisual]. Londres: Channel 4. http://www.channel4.com/programmes/the-story-of-film-an-odyssey/episode-guide</p> <p>Dyonisus, A. (2012). <i>The journey of documentary</i>. www.thejourneyofdocumentary.com/</p> <p>Sight and Sound Magazine. http://www.bfi.org.uk/news-opinion/sight-sound-magazine/polls-surveys/greatest-documentaries-all-time-poll</p>

Autores

Arnau Gifreu-Castells (Universitat de Girona, España - agifreu@gmail.com)

Elisenda Ardèvol (Universitat Oberta de Catalunya, España - erdevol@uoc.edu)

Maria-Jose Masanet (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - mjose.masanet@upf.edu)

16. La experiencia de una década

Con esta actividad los estudiantes buscarán cuáles fueron los hechos históricos y sociales más relevantes durante una década (entre 1950 y 1990), y crearán una guía que refleje cómo la gente experimentaba entonces la moda, la tecnología, el cine, etcétera...

ETIQUETAS	Vídeo, Escritura, Cine, Música, Social media, Cosplay, Moda
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de edición y filmación <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar y compartir difusión de contenido <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media • Colaborar • Coordinar y guiar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexiona • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Arte
SESIONES	6
DURACIÓN POR SESIÓN	60' (variable, el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	15
EDAD	17 - 18
MATERIALES	Disfraces, ordenador o <i>smartphone</i> , app para editar fotos, perfil de red social
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué sabéis sobre la segunda mitad del siglo XX? • ¿Qué ideas tenéis sobre la década de vuestra generación? • ¿En qué medida vuestra biografía (y la de vuestra familia) está relacionada con esas décadas? • ¿Cuáles son los acontecimientos más importantes de esas décadas (guerra, paz, crisis económica, derechos de las mujeres...)? • ¿Cómo vestían en esa época hombres y mujeres? • ¿Qué tecnología se usaba? Coches, teléfonos, ordenadores... • ¿Cómo han repercutido esos años en la sociedad del presente?

DESARROLLO	<p>SESIÓN 1 "Brainstorming" en grupo sobre cada década. Formar grupos y escoger una década. (60' - sugerimos que se realice en casa)</p>
	<p>SESIÓN 2 Definir el área de búsqueda: historia social, arte (música, cine), TV, moda y tecnología. Definir qué medio se va a usar. Escribir un cuestionario para preguntar a los seres más cercanos por sus experiencias en esa década. Debería incluir las áreas específicas de interés. (60' - trabajo en casa: entrevista a familiares y otras personas)</p>
	<p>SESIÓN 3 Comparar los resultados en grupo e identificar el material más relevante. Compartirlo con el resto de la clase. (60')</p>
	<p>SESIÓN 4 A partir de las entrevistas, buscar información visual que pueda usarse en una guía de la década en Instagram. Esto servirá para detectar qué cosas suscita esa época. Usar el hashtag #laexperienciadeladecada y hashtags individuales para cada una de los decenios (#experienciadeloscincuenta). Escribir comentarios sobre los post de los compañeros de clase. (60')</p>
	<p>SESIÓN 5 Buscar los cantantes y grupos más representativos de la época mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una playlist de Spotify • una lista de You Tube con anuncios, videoclips o vídeos de bales, series de televisión o cualquier otro material audiovisual de interés • una selección de letras de canciones del momento <p>Ponerlo en común con el resto de la clase. (60')</p>
	<p>SESIÓN 6 Los estudiantes deben crear una presentación oral de 5 minutos contando dónde dan inicio a la década mediante el material audiovisual recabado. Tiene que tratarse de una presentación inmersiva que permita que, de alguna forma, los espectadores experimenten la década y participen de ella.</p>
EVALUACIÓN	<p>Resumen con los resultados de las entrevistas (200 palabras aproximadamente). Los post de Instagram: habilidad para representar visualmente el espíritu de la década. Interacción escrita con los demás grupos. Spotify y YouTube: habilidad para representar el espíritu de la década. Presentación final: Precisión y riqueza del inglés como segunda lengua. Habilidad para involucrar a la audiencia. Creatividad y calidad narrativa.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>'50s https://fiftiesweb.com/ Halberstam, David, <i>The Fifties</i>, Ballantine Books, New York (1994). Halberstam, David, <i>The Fifties</i>, documental (1997).</p> <p>'60s <i>The sixties, The Years that Shaped a Generation</i>, documental (2003). https://www.youtube.com/watch?v=mUc2eLe-rul Marwick, Arthur, <i>The Sixties</i>, Oxford University Press (1998). http://www.nytimes.com/books/first/m/marwick-sixties.html https://www.sky.com/watch/title/series/ae8d752a-9f77-467b-8af9-990ea8699ea4</p> <p>'70s <i>The seventies</i>, serie documental (2015). Schulman, Bruce J. <i>The Seventies The Great Shift in American Culture, Society, and Politics</i>, The Free Press (2001).</p> <p>'80s channel.nationalgeographic.com/the-80s-the-decade-that-made-us/</p> <p>'90s http://channel.nationalgeographic.com/the-90s-the-last-great-decade/?_ga=2.176298413.941431054.1518432008-1165527287.1518432008</p>

Autores

Eugenia Criado (Profesora en CSEU La Salle, España - ecriado@lasallescampus.es)

Jorge Rodríguez Lopez (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201000970@campuslasalle.es)

17. Analiza, clicas y piensa sobre los medios

Esta actividad pretende hacer que los estudiantes debatan sobre sus prácticas mediáticas (y las de los otros) pidiéndoles que monten y fotografíen una práctica de los medios con la que estén familiarizados o relacionados. Deben reflexionar juntos sobre las imágenes producidas, las preguntas que conciernen a las prácticas mediáticas y el rol artístico que desempeñan a la hora de expresar emociones o situaciones. Las fotografías producidas serán expuestas luego en la biblioteca escolar, expandiendo el debate sobre los media y su uso más allá de clase.

ETIQUETAS	Fotografía, Social Media
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de edición y fotografía <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Lengua, Idiomas extranjeros, Ética y religión
SESIONES	2
DURACIÓN POR SESIÓN	60' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Cámara, tablet o smartphones App o software de edición de fotografía
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu media favorito y qué contenidos prefieres? • ¿Cómo describirías el tiempo que gastas en los media? ¿Consideras que es el tiempo adecuado, demasiado o insuficiente? • ¿Cuáles son los beneficios y las desventajas de dedicar ese tiempo? • ¿Crees que los media están disminuyendo la comunicación personal cara a cara? • ¿Te sientes sobrepasado o confundido por la cantidad de información que lees, ves o escuchas a diario en ellos? • ¿Pueden los social media alejarnos de las formas de participación institucional (el voto, las demandas formalizadas...)? • ¿Puedes identificar alguna situación de riesgo relativa al comportamiento en el uso de los medios (adicción, alienación, bullying, desinformación, consumo de noticias falsas)? • ¿Cómo sería vivir sin internet?

DESARROLLO	<p>En la primera sesión, el profesor deberá generar un debate sobre la presencia de los media en la vida de los estudiantes y en la de los demás en general. Puede empezar preguntando a los estudiantes sobre cuáles son sus preferencias en el uso de internet, qué piensan sus padres de ello, cuáles son sus social media preferidos o si son usuarios pasivos o activos de estos medios. Es importante que el profesor ayude a los estudiantes a reflexionar sobre este asunto y aportar distintos puntos de vista sobre las cuestiones mediáticas más novedosas. Luego el profesor explicará el ejercicio a los alumnos. (15')</p> <p>Trabjarán en grupos de 4-5 personas. Cada grupo deberá pensar sobre un tema relacionado con los media que los inquiete o moleste. Puede ser algo experimentado por ellos o no (por ejemplo, pueden pensar que harían ellos de verse implicados en una determinada situación hipotética). Si es necesario, el profesor puede sugerir algunos temas (véanse arriba las «Preguntas clave»). Después de llegar a alguna conclusión sobre el tema, deberán pensar en una forma de representarlo mediante una imagen, de la que ellos (o alguno de ellos) deberán ser protagonistas o productores. La tarea de pensar en una situación y fotografiarla deberá hacerse fuera del horario escolar. El profesor debería dar a los grupos la opción de editar la imagen (luego ellos decidirán si editarla o no). (45')</p> <p>Para la segunda sesión, los grupos de verán imprimir las imágenes y exponerlas en la pared de modo que pueda generarse un debate del que todos tomen parte. Cada imagen deberá ser comentada primero por sus compañeros y, solo después, por los productores. Los comentarios deberían versar sobre a interpretación de la imagen, teniendo en cuenta sus aspectos técnicos (luz/oscuridad, plano abierto/plano cerro, blanco y negro/color, sensación de movimiento, etcétera). (60')</p>
EVALUACIÓN	<p>Cuando tenga lugar el debate final, los estudiantes deberán una evaluación tanto de su trabajo como del de los demás. El profesor evaluará si los alumnos toman consciencia de sus producciones y si lo hacen de un modo crítico a través de sus comentarios durante las intervenciones.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p><i>Media Education Guidance</i>, S. Pereira et al., DGE, 2014: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf</p> <p>Software libre de edición de imágenes y fotos: https://www.gimp.org/</p> <p>Vídeo - <i>Are you living an Insta Lie?</i> https://www.youtube.com/watch?v=0EFHbruKEmw</p> <p>Música - <i>Moby: Are you lost in the world like me?</i> https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8</p>

Autores

Sara Pereira (Universidade do Minho, Portugal - sara.pereira@ics.uminho.pt)

Joana Fillol (Universidade do Minho, Portugal - joanafillol@gmail.com)

Pedro Moura (Universidade do Minho, Portugal - pedromourarsp@gmail.com)

18. Gestión de la vida privada en internet

Esta actividad ayuda al estudiante a entender el concepto de gestión de la vida privada en internet, compartiendo tu vida en vlogs y blogs de internet. Al redactar una transcripción del contenido ofrecido en los vlogs y analizándolo, los estudiantes reflexionan sobre qué implica compartir y las razones para hacerlo.

ETIQUETAS	YouTube, Vídeo, Blog, Social Media
COMPETENCIAS	<i>GESTIÓN DE CONTENIDO</i> <ul style="list-style-type: none">• Gestionar y compartir la difusión de contenidos <i>GESTIÓN INDIVIDUAL</i> <ul style="list-style-type: none">• Gestión de la propia identidad <i>GESTIÓN SOCIAL</i> <ul style="list-style-type: none">• Participar en los social media <i>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</i> <ul style="list-style-type: none">• Reconocer y describir• Evaluar y reflexionar• Llevar a cabo y aplicar <i>PREVENCIÓN DE RIESGOS</i> <ul style="list-style-type: none">• Reconocer y describir• Llevar a cabo
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ética y religión, Ciencias sociales, Competencias profesionales, Tecnologías, Clases de refuerzo
SESIONES	1
DURACIÓN POR SESIÓN	50' (<i>variable</i>)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Material de escritura <i>Smartphone</i> o cámara de vídeo Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué tipo de feedback desea un vloguero/bloguero?• ¿Qué cosas considera el vloguero/bloguero como importantes para que necesite exponerlas en vídeo?

DESARROLLO	Unos días antes de la sesión, el profesor pedirá a sus alumnos que vean en casa algunos vlogs y que reflexionen sobre sus vlogueros/blogueros/youtubers favoritos.
	El profesor mostrará en clase un breve vídeo-vlog para empezar la discusión. Los estudiantes serán divididos en grupos de 2 a 4 personas para seguir con la actividad. (10')
	Los miembros de cada grupo presentará a los demás miembros los vídeos que han escogido en casa y tendrán una breve discusión sobre su contenido. Cada grupo seleccionará uno de los vídeos para la siguiente actividad. (10')
	Cada miembro escribirá una breve transcripción del vídeo. No hay unos requerimientos específicos para ello, la idea es escribir alguna cosa que llame la atención de los alumnos durante el tiempo dado. (10')
	Después, los miembros del grupo presentarán los textos al resto de componentes. ¿Qué diferencias y similitudes hay entre los textos? ¿Se han advertido las mismas cosas? ¿Cómo y en qué medida reflejan los textos el contenido del vídeo? (10')
	El profesor realizará una exposición de cierre sobre la actividad. (10')
EVALUACIÓN	En esta exposición final el profesor deberá dar algunos ejemplos relacionados con problemas de exposición cibernética. También aconsejamos que incluya una exposición de cierre sobre las ideas aportados por sus alumnos al respecto.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<i>Internet Life-Publishing in Practices, Narratives and Interpretations</i> (Sari Ostman): http://www.uta.fi/cmt/tohtoriopinnot/tohtorihjelmat/vitro/tutkijat/tutkijat1215/Abstract_Englishostman.pdf

Autor

Tero Kerttula (University of Jyväskylä, Finlandia - tero.t.kerttula@ju.fi)

19. Cazando estereotipos mediáticos

Esta actividad se basa en analizar estereotipos (por ejemplo de géneros o de clase) presentes en los medios de comunicación.

ETIQUETAS	Media, Vídeo, Cine, Videojuegos, Redes Sociales, YouTube, Instagram, Animación, Fotografía
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Crear y modificar producción escrita• Usar software y apps de escritura• Crear y modificar dibujos y diseños• Usar herramientas de dibujo y diseño <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none">• Buscar, seleccionar y descargar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Entender la historia, el guion, etc. <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none">• Reconocer y describir• Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales
SESIONES	2 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Ordenadores Internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none">• ¿Qué estereotipos sociales difunden los media?• ¿Podemos decir que los estereotipos sociales se extienden a través de los diversos media?• ¿Cómo podemos contrarrestar estos estereotipos sociales?

DESARROLLO	El docente selecciona y presenta un estereotipo social transmitido por los medios (por ejemplo, estereotipos de la mujer en los videojuegos, comentados en vídeos de YouTube como los de Anita Sarkeesian) que sirva de contexto para la actividad didáctica. (30')
	Los alumnos, en pequeños grupos de entre dos y tres estudiantes, trabajarán el estereotipo que el profesor les diga o seleccionarán un estereotipo sobre el que trabajar de manera libre, y buscarán ejemplos en los medios. (30') <i>Remarcad a los estudiantes la importancia de enriquecer el relato con diferentes fuentes.</i>
	Cada grupo analizará el estereotipo y sus posibles variantes. Los grupos recopilarán mayor información sobre el tema analizado. (30')
	Cada grupo producirá un póster sobre el estereotipo analizado, incluyendo imágenes, conceptos clave, textos, etc. Con todos los trabajos se podrá montar una exposición dedicada a la representación de estereotipos en los medios. (30')
EVALUACIÓN	El docente evaluará: <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de entender el desarrollo y secuencia de la actividad • la planificación y organización del equipo de trabajo • la capacidad para identificar un estereotipo social presente en los medios • la riqueza de fuentes utilizadas para ampliar la información • la capacidad de síntesis y expresión verbal y gráfica para la pieza final Se sugiere la utilización de una rúbrica para evaluar la actividad.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Anita Sarkeesian, <i>Tropes vs Women in videogames</i> : https://www.youtube.com/watch?v=DeDPicJxpHg

Autores

Ruth Contreras (Universitat de Vic, España - ruth.contreras@uvic.cat)

Óliver Pérez (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - oliver.perez@upf.edu)

20. El arte de expresar

La actividad partirá de la interiorización de una emoción-valor planteado al alumno seguido de la expresión emocional autónoma del mismo, mediante la creación artística de una obra propia.

ETIQUETAS	Documental, Escritura, Fotografía, Vídeo, Audio, Blog, Música
COMPETENCIAS	<p>GESTIÓN DE CONTENIDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestión e archivos digitales • Gestionar y compartir la difusión de contenido <p>GESTIÓN INVIDIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestión • Gestión de la propia identidad • Gestionar las emociones y sentimientos propios <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Arte, Lengua, Ciencias sociales, Ética y religión
SESIONES	Dos sesiones de 55 minutos seguidas, una vez a la semana, durante dos meses (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	10' (dos sesiones seguidas, variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	<p>PARA EL INICIO DE LA ACTIVIDAD 3 ordenadores, música, lámina de la obra de arte escogida, proyector, pantalla, impresión del artículo periodístico, altavoces</p> <p>PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD Los materiales necesarios para cada creación artística, cuaderno y bolígrafo para el portfolio, cuaderno del diario de profesor y bolígrafo</p> <p>PARA LA EXPOSICIÓN DE LOS TRABAJOS Proyector, pantalla, materiales de los alumnos</p> <p>PARA LA EVALUACIÓN Cuestionarios, rúbricas de evaluación</p>
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedo expresar una emoción? • ¿Cómo expresan otros sus emociones? • ¿Qué cualidades artísticas tengo? • ¿Conozco muchos tipos de expresiones artísticas? • ¿Soy capaz de desarrollar un proceso creativo? • ¿Conozco fuentes de inspiración?

DESARROLLO	<p>Presentación de la actividad. El docente preparará una exposición en el aula que versará sobre una emoción-valor determinados. Para ello escogerá una multitud de medios y disciplinas para crear un ambiente adecuado para que el alumno perciba la emoción-valor que se debe trabajar. Se dejará a los alumnos un tiempo para comentar qué creen que pueden estar expresando los diferentes medios, contrastar sus opiniones con los demás, añadir vivencias propias, conocimientos previos...</p> <p>Se terminará por acotar la temática y decidir la emoción-valor que se va a trabajar. Ejemplo: si se va a hablar del perdón, podrá escogerse el cuadro del “Hijo pródigo” de Rembrandt, la canción «Devuélveme la vida» de Antonio Orozco; Imagen de un graffitti con la frase «Ni olvido ni perdono», el artículo de G. Landaburu, ETA: El perdón de las víctimas; un meme sobre el perdón, una escena de la película Spiderman 3 (cuando Norman Osborn pide perdón a Spiderman por haberle perseguido y sacrifica por él su vida). Estos archivos deberían estar expuestos alrededor del aula y los alumnos deberían caminar entre ellos observándolos, a modo de museo.</p> <p>Después de 15 minutos en contacto con las obras expuestas los alumnos se sentarán y se procederá a compartir opiniones, vivencias propias acerca de lo que la exposición les parece a cada uno. Se terminará por fijar la emoción-valor del perdón como la base de todo el trabajo posterior. El docente habrá de tener cuidado con la elección de esta emoción-valor diligentemente, pues será el factor determinante de todo el proyecto. Trabajo personal y grupal. Se puede dividir la presentación en tres subfases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exposición • discusión-debate • elección y determinación de la emoción-valor a tratar <p>(55')</p> <hr/> <p>Interiorización de la emoción-valor. El docente facilitará un contexto. Trabajo personal. (35')</p> <hr/> <p>Elección del medio o medios de expresión para transmitir la emoción-valor trabajados. Trabajo personal. Personal work. (20' en casa, variable)</p> <hr/> <p>Exposición de la creación artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exposición oral en el aula • exposición en el blog de aula con mención al autor en sus diferentes redes sociales (ejemplo, incluir junto a la obra su cuenta de Instagram, Twitter, etc.) <p><i>Se sugieren dos sesiones por semana durante dos semanas. (110')</i></p> <p>Evaluación, coevaluación y autoevaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • coevaluación, en los días de exposición y una semana después de publicarse en el blog de aula • autoevaluación en el portfolio • evaluación del profesor a partir del portfolio del alumno y de la exposición realizada <p>Evaluación de la actividad y del desempeño docente. <i>Se sugiere que se realice dos semanas después de haber concluido la actividad. (10')</i></p>
EVALUACIÓN	<p>Se realizará una combinación de evaluación continua y final:</p> <p>EVALUACIÓN CONTINUA</p> <ul style="list-style-type: none"> • diario del profesor • entrega de los portfolios-diarios de clase de forma mensual. El profesor dará un feedback sobre el grado de implicación <p>EVALUACIÓN FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • evaluación por parte del docente de la presentación y del portfolio-diario • coevaluación de los alumnos de la presentación • autoevaluación personal de la presentación y del portfolio
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Blogger YouTube Pack de Adobe Microsoft Office Museo del Prado (https://www.museodelprado.es) u otra pinacoteca que se quiera utilizar.</p>

Autores

Álvaro García de Marina Martín-Mateos (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001761@campuslasalle.es)

Miguel Marcos Hernández (Institución La Salle, España - miguelmarcos@lasalle.es)

21. Estar bien informado: trucos e indicaciones acerca de los medios

Esta actividad pretende involucrar a los participantes en actividades pensadas para el pensamiento crítico y la reflexión acerca de cómo se informan. Con ello se pretende alcanzar y promover una visión crítica de la comprensión del conocimiento acerca de cómo los mensajes en los medios so producidos y difundidos con especial énfasis en las «fake news».

ETIQUETAS	Noticias, Social Media
COMPETENCIAS	<i>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</i> • Evaluar y reflexionar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lengua, Tecnología, Ciencias sociales, Ética y religión, Ciencias naturales, Clases de refuerzo, Competencias profesionales
SESIONES	2 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 25
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Bolígrafo, papel y lápices, post-its, bostik, cartulinas de colores, distintos tipos de noticias, una versión impresa del infográfico de la IFLA «How to spot fake news» (https://www.ifla.org/publications/node/11174) y las 5 preguntas clave del Centro por la Alfabetización Mediática (http://www.medialit.org/sites/default/files/14A_CCKQposter.pdf), ordenador (para los powerpoint)
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre noticias? • Si el tema es el mismo, ¿por qué son distintas? • ¿Crees que podrían ser falsas? • ¿Puedes distinguir varias categorías de noticias falsas? ¿Se te ocurre cuáles podrían ser las motivaciones ocultas tras una noticia falsa? ¿Qué consejos se te ocurren para evitar confundirse cuando leemos una noticia falsa?
DESARROLLO	<p>La actividad empieza con un reto que permite a los estudiantes opinar y compartir un tema de la lección, la manera en la que se informa y los factores que deberían tenerse en mente durante el proceso para llevarlo a cabo. El profesor pide a los participantes que observen cuatro documentos en una tabla previamente colgada en la pared de clase.</p> <p>En uno de ellos hay una frase por completar: 1) «Los medios y las fuentes de información que utilizo para informarme son...»; 2) «Hoy he leído/escuchado/visto noticias acerca de los siguientes temas...»; 3) «Lo que me interesa más de las noticias es...»; 4) «Es importante estar informado de lo que ocurre en el mundo porque...».</p> <p>Entonces los estudiantes deberán coger algunos post-its, completar las frases y ponerlas en la tabla. Cuando todos los estudiantes hayan puesto sus post-its, el profesor empezará a plantear cuestiones para dilucidar algunas de las tendencias detectadas en las preguntas. Podrá empezar por preguntar cuestiones del estilo: ¿Has pensado ya en la manera en la que te informas? El profesor puede impulsar el debate: ¿Tiene la mayoría de vosotros interés en las noticias o no es así? ¿La mayoría de vosotros os informáis espontáneamente con lo que aparece en vuestras redes sociales? ¿O leéis periódicos (impresos u <i>online</i>), escucháis las noticias en la radio, etc.? ¿Qué categorías de noticias os interesan, cuáles son sus puntos en común? (15')</p> <hr/> <p>Cuando el grupo tenga una «imagen» de los usos y costumbres a la hora de informarse, el profesor introducirá el tema (véase más abajo la «Descripción») y analizará la tabla que ha colgado en la pared acerca de la importancia de estar bien informado. Al hacerlo, añadirá razones que los alumnos olvidaron en los post-it. Al hacerlo, explicará que solo si tenemos un ojo crítico acerca de las noticias o mensajes (la forma en la que son producidos, por qué son producidos...) podremos estar bien informados.</p> <p>A día de hoy, las noticias son un mundo complejo en sí mismo: tenemos que hacer frente a una gran cantidad de información, cualquiera puede producir con facilidad y compartir también de forma sencilla a través de las redes sociales tanto noticias falsas como otros contenidos...</p> <p>Para edificar y moldear su visión crítica acerca de las noticias, el profesor propondrá cuatro prácticas diferentes, con un componente de análisis/reflexión y otro más creativo. Los participantes deberán unirse para ello en grupos de 4 o 5 estudiantes, dependiendo del número total de participantes. (10')</p>

<p>DESARROLLO</p>	<p><i>EJERCICIO / GRUPO 1</i> Los estudiantes reciben 3 artículos acerca de las mismas noticias, cada una escrita por un periodista diferente y publicadas en diferentes periódicos También reciben una tarjeta con 3 cuestiones que deberían responder acerca de los artículos: 1) ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias entre ellos? 2) Si el tema es el mismo, ¿por qué las noticias son diferentes?, 3) ¿Qué puedes aprender con este ejercicio que te permita ayudarte como lector de noticias? En relación a la parte de producción, debería animarse a los estudiantes para que abran un canal de noticias (en vídeo), con 3 destacados y tres contenidos. Los tres temas deben ser elegidos de la lista de noticias (como la «agenda» periodística, con al menos 6 noticias). Los participantes tienen que decidir el orden de las noticias que han elegido y el tiempo que le dedican a cada una de ellas, así podrán entender lo que el «consumidor de la información» verá en base a la elección que han tomado ellos como editores.</p> <p><i>EJERCICIO / GRUPO 2</i> Los estudiantes reciben un set de artículos y una tabla del EAVI que identifica 10 tipos de noticias poco verificables (https://eavi.eu/beyond-fake-news-10-types-misleading-info/). El profesor pedirá a los alumnos que encajen en cada uno de los artículos los distintos tipos de noticias falsas. Entonces, el grupo deberá señalar por lo menos 5 consejos para ayudar a los lectores de noticias a diferenciar entre noticias reales y falsas.</p> <p><i>EJERCICIO / GRUPO 3</i> Los estudiantes reciben un set de artículos. Todos ellos son noticias falsas y su objetivo es descubrir las motivaciones detrás de cada artículo (los artículos elegidos tienen motivaciones relacionadas con el poder, la política, la economía, la sátira y el bullying/venganza). Después de ello, serán preguntados por cómo se pueden crear noticias falsas en una web en la que puedan difundirlas fácilmente (por ejemplo: http://www.cnoticias.net). Luego deberán justificar que el artículo es falso y escribir una especie de «manifiesto» explicando cómo la gente puede detectar que la noticia era falsa.</p> <p><i>EJERCICIO / GRUPO 4</i> Los estudiantes se enfrentan con la siguiente situación: «Imaginad que tenéis que hacer unos deberes acerca de un hobby (YouTube, videojuegos, fan fiction, deportes...). Deberán elegir uno por el que sientan interés. Deberán encontrar 4 fuentes de información para basar su trabajo, justificando su elección y explicando cómo evaluarían la fiabilidad de sus fuentes de información». Para la parte de producción, el grupo deberá escribir (o grabar un podcast o un vídeo, como si fuesen <i>youtubers</i> o diseñadores de pósters) con por lo menos 5 consejos para encontrar y evaluar fuentes de información. (35')</p> <p><i>DISCUSIÓN</i> Cada grupo deberá elegir un portavoz, que será el responsable de sintetizar el ejercicio hecho y la parte de producción. (55')</p>
<p>EVALUACIÓN</p>	<p>La evaluación se producirá simultáneamente a la discusión. El profesor deberá corregir, hacer comentarios y fomentar el pensamiento después de que cada grupo presente su trabajo. Se puede presentar un powerpoint con las ideas clave de cada ejercicio realizado para ayudar y asistir en las propuestas presentadas.</p>
<p>REFERENCIAS PARA PROFESORES</p>	<p><i>Media Education Guidance</i>, S. Pereira et al., DGE, 2014: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/media_education_guidance_dge_pt.pdf</p> <p><i>Stanford Study finds most students vulnerable to fake news</i>: https://www.npr.org/2016/11/22/503052574/stanford-study-finds-most-students-vulnerable-to-fake-news</p> <p>Vídeo TED-Ed - <i>How to choose your news</i>: https://ed.ted.com/lessons/how-to-choose-your-news-damon-brown</p> <p>Ejemplos de webs para comprobar la veracidad de un hecho noticiable: https://www.snopes.com/ or http://www.politifact.com/</p> <p>Ejemplo de web con noticias falsas que puede confundir fácilmente a la ciudadanía: http://zapatopi.net/treeoctopus/links.html</p> <p>Web del Common Sense Media: What's media literacy and why is it important?: https://www.common sense media.org/news-and-media-literacy/what-is-media-literacy-and-why-is-it-important</p> <p>Web del Centro por La Alfabetización Mediática: http://drc.centerfornews literacy.org/</p>

Autores

Sara Pereira (Universidade do Minho, Portugal - sara.pereira@ics.uminho.pt)

Joana Fillol (Universidade do Minho, Portugal - joanafillol@gmail.com)

Pedro Moura (Universidade do Minho, Portugal - pedromourarsp@gmail.com)

22. Gestión de los medios sociales

Esta actividad se basa en gestionar varias redes sociales de la clase, de forma rotativa, durante un período de tiempo determinado que determina el profesor.

ETIQUETAS	Social Media, Twitter, Facebook, Instagram, YouTube, Blog, Web, Vídeo, Fotografía, Grafismo
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Uso de software y apps de escritura • Crear y modificar dibujos y diseños • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar y compartir la difusión de contenidos <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media • Colaborar • Coordinar y guiar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Competencias profesionales, Lengua
SESIONES	Una por semana durante 3 meses (<i>variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible</i>)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (<i>variable</i>)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Ordenadores Internet Teléfonos o cámaras de foto y vídeo
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué define a la clase? ¿Qué imagen de la clase queremos proyectar? ¿Cómo nos gustaría que fuera la imagen de la clase? • ¿Con qué redes sociales se trabajará? ¿Qué contenido se creará para cada red social? • ¿Qué contenidos se producirán? ¿Cómo se producirán? ¿Cómo nos organizaremos para realizarlos?

DESARROLLO	<p>El docente explica al grupo de estudiantes que van a diseñar y desarrollar la comunicación de la clase a través de distintas redes sociales. Para ello, deberán definir la clase, otorgándole una imagen (nombre, logo, imágenes asociadas, etc.) y diseñar la estrategia de comunicación a seguir (objetivos, programa, destinatarios, etc.) (165')</p> <p><i>Durante estas primeras sesiones también se organiza el calendario de trabajo que se llevará a cabo durante los próximos meses.</i></p> <p>El profesor organiza a los estudiantes en grupos de 4-6 y de manera colaborativa hacen un reparto de tareas y de gestión de las redes sociales. Cada grupo asume la gestión de una red de manera rotativa. Lo que significa que todos los grupos gestionarán todas las redes. Así mismo, un grupo asume la gestión de la prevención de riesgos y control de contenidos. Este grupo también es rotativo. Dentro de cada grupo también se asignan roles de trabajo rotativos donde hay un líder cada semana.</p> <p><i>Esta actividad se realiza durante unos tres meses durante una hora de clase a la semana y trabajo en casa.</i></p> <p>Cada semana los grupos presentan un breve informe (300 palabras) y proponen mejoras que deberá realizar el siguiente grupo. El profesor guía los debates y ayuda a los grupos a llegar a consensos sobre las líneas a seguir.</p> <p><i>Esta actividad se realiza durante unos tres meses durante una hora de clase a la semana y trabajo en casa. En la última sesión se realizará una evaluación general de toda la actividad.</i></p>
EVALUACIÓN	<p>El docente evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la capacidad de coordinación, organización y liderazgo • la capacidad de diseñar una estrategia de difusión • la capacidad de producir contenidos para redes sociales • la capacidad de gestionar contenidos en las redes sociales • la capacidad de gestionar distintas redes sociales y adaptarse a los diferentes lenguajes • la capacidad de aplicar medidas de prevención de riesgos y control de contenidos • capacidad de autoevaluación y autocrítica • capacidad de plantear retos y líneas de trabajo
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Tweetdeck: http://www.tweetdeck.twitter.com</p>

Autores

Maria-Jose Masanet (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - mjose.masanet@upf.edu)

Carlos A. Scolari (Universitat Pompeu Fabra - Barcelona, España - carlosalberto.scolari@upf.edu)

23. Las guerras transmediáticas

En esta actividad se les introducirá a los alumnos el conflicto histórico y sociopolítico entre las polis griegas y Persia, tomando como hilo conductor la batalla de las Termópilas. Para ello, realizarán una adaptación de esa batalla en diferentes medios y lenguajes.

ETIQUETAS	Videojuegos, Escritura, Fotografía, No ficción, Fan fiction, Código, Wattpad, YouTube, Instagram, Cine, Cómic, Cosplay, Gráficos, Social Media
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Uso de software y apps de escritura • Crear y modificar dibujos y diseños • Uso de herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción de fotografía • Uso de herramientas d fotografía y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestión de archivos digitales • Gestionar y compartir la difusión de contenidos <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestión <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lenguas, Ciencias sociales, Arte
SESIONES	6 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	6 x 60' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	30
EDAD	14 - 16
MATERIALES	Cómic 300, de Frank Miller Película 300, de Zack Snyder y Videojuego 300 o videotráiler sobre este videojuego Ordenador o <i>smartphone</i> Kahoot app Herramientas de edición de imagen App <i>Cosplay Hero</i> y entorno <i>chroma</i> o similar Figuras y pinturas
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo era la Grecia clásica? • ¿Cuáles fueron las razones por las que se produjo la batalla de las Termópilas? • ¿Quién participó en la batalla de las Termópilas? • ¿Por qué crees que es importante? • ¿Qué podemos aprender de los griegos?

DESARROLLO	<p>En la sesión primera, el grupo se dividirá en distintos grupos de alumnos, ya que el trabajo que se realizará será en equipo. Se repartirá a los grupos dependiendo del tipo de unidad militar y de cultura que representan, ya que tendrán que desarrollar sus personajes en distintos medios a lo largo de toda la actividad. A continuación, se realizará la proyección de un fragmento de una película sobre la batalla de Las Termópilas (se recomienda la adaptación del cómic de Frank Miller, "300"). Una vez terminada la película, realizaremos un cine fórum en relación a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las ideas fundamentales del film?, ¿cómo son los personajes griegos? ¿qué se representa de la cultura griega? ¿qué relación existe con otras culturas? ¿cómo están caracterizados los personajes de otras culturas?, etc.</p>
	<p>En la segunda sesión, a través de los diferentes grupos, los estudiantes analizarán el comic "300" de Frank Miller, en relación con la batalla de Las Termópilas. Se recomienda, en caso de no tener acceso al videojuego sobre "300", que se proyecte un tráiler del mismo. Se incidirá en el análisis de las ideas que se cuentan, qué estrategias se utilizan, los valores éticos, la mitología, los credos y filosofías. Es importante conocer cómo descodifica el mensaje que transmite la cultura espartana y su relación con los contenidos teóricos estudiados en la asignatura.</p>
	<p>La tercera sesión se realizará a través de una app para crear <i>cosplays</i> (<i>Cosplay Hero</i>) y escenarios históricos. Para ello, se necesitará una pared pintada de verde o un chroma para realizarlos con mayor calidad. Los grupos se dividirán y crearán personajes de la batalla, escenarios, etc. Una vez los finalicen, se imprimirán y se pondrán por grupos en paneles en la clase.</p>
	<p>En la sesión cuarta, se pintarán y crearán pequeñas figuras o miniaturas de rol que representarán a los soldados de los distintos ejércitos. El objetivo es organizarlos por grupos, siguiendo las estrategias militares de la batalla de Las Termópilas.</p>
	<p>En la sesión 5 se recreará la batalla con las estrategias y personajes que ha tenido que representar cada grupo. Es importante explicar según la historiografía cómo se desarrolló la batalla y qué diferencias se encuentran en relación a la versión adaptada del cómic y de la película que se vio en las sesiones previas. Durante media sesión los grupos jugarán la batalla a través de la simulación de los combates. Se cerrará la sesión con una serie de conclusiones sobre los hechos históricos, personajes, culturas, etc.</p>
	<p>En la última sesión, se realizará una puesta en común de los contenidos y materiales que ha desarrollado cada equipo. Para ello, cada grupo realizará su propia autoevaluación y una coevaluación de los trabajos de los demás equipos. Para finalizar, se realizará un trivial tipo Kahoot para comprobar los contenidos adquiridos por cada equipo.</p>
EVALUACIÓN	<p>Se harán las preguntas específicas de esta ficha a los alumnos, tanto al principio como al final del proceso, como parte de la evaluación. También harán una autoevaluación y una coevaluación con una rúbrica específica de trabajo cooperativo. Se valorarán los conocimientos adquiridos, la realización de las actividades y su desarrollo y competencias personales.</p>
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Wikipedia sobre La Batalla de las Termópilas Webquest sobre "300" Kahoot 300: <i>Las Termópilas</i>: http://oculimundienclase.blogspot.com.es/2010/12/300-las-termopilas.html <i>Batalla de las Termópilas</i>, partes 1 y 2: https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=SSWeczyoTQE https://www.youtube.com/watch?v=GsjpcQ8ym64</p>

Autores

Alfredo-Javier Medinilla Yáñez (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001764@campuslasalle.es)

Irene Labajo González (Profesora en el CSEU La Salle, España - irune@lasallecampus.es)

Dani Muñoz Beret (Profesora en el La Salle Maravillas, España - dmunozb@lasallemaravillas.com)

24. Memes y gifs como comentario

Memes y gifs de internet a menudo se consideran como elementos humorísticos y entretenidos de la red social, en la que se difunden. También a menudo expresan mensajes significativos y comentarios sobre temas de actualidad (véase el caso de «Winter is coming», la frase de la serie Juego de tronos aprovechada para hacer referencia a las consecuencias del cambio climático). En esta actividad se discutirán diferentes formas y tipos de gifs y memes y, a continuación, los estudiantes crearán los suyos propios.

ETIQUETAS	Social Media, Instagram, Snapchat, Whatsapp, Fotografía, Gráficos, Diseño, Animación
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar dibujos y diseños • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar y compartir difusión de contenido <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en los social media <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Lengua, Idiomas extranjeros, Ciencias sociales, Tecnología
SESIONES	2 - 3 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	45' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Ordenador Tablet o <i>smartphone</i>
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace popular un meme? • ¿Cómo se crea un meme?
DESARROLLO	<p>El profesor introduce el tema en clase: los memes y cómo se difunden viralmente por los social media. La primera tarea consiste en buscar en parejas o por separado memes de internet. (5')</p> <p>Deberán buscarse 3 memes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uno humorístico • uno que tenga que ver con el momento actual • uno cuya referencia clave se comprenda por el estudiante <p>(5')</p> <p>Cada miembro del grupo presentará los memes a los demás. (10')</p>

DESARROLLO	Se discutirán los memes tras verlos. ¿Cómo se podrían clasificar? ¿Qué tipo de materiales usan: imágenes de cine, comics, televisión, fotos personales? ¿Quiénes aparecen: pop stars, actores, políticos, atletas, gatos, perros, otros animales? ¿Qué mensaje entraña el meme: nos habla del ánimo de su creador, habla de los demás, de algún tema de actualidad? Si no aparece de forma natural en la discusión, el profesor deberá comentar cómo una misma imagen puede usarse con distintos textos, o al revés. (15')
	El profesor pondrá atención en los puntos menos claros del meme. Quienes lo entiendan, deberán explicarlo a los demás. Si se requiere, se podrá usar internet para desentrañar el sentido. A veces los memes están basados en referencias intertextuales al imaginario popular o bien a otros textos mediáticos bien conocidos, de modo que es necesario reconocer la referencia antes de que pueda entenderse el mensaje. (10')
	En la segunda sesión, los estudiantes tienen que crear sus propios memes en pequeños grupos. Con tal de hacerlo tendrán que buscar editores de gifs y memes disponibles y recopilar fuentes de material (que podrán ser, también, fotos o vídeos realizados con los <i>smartphones</i> o tablets. Finalmente tendrán que crear un total de 3 memes. Los estudiantes presentarán sus creaciones al resto de la clase a través de una pantalla y contarles qué editores y herramientas han usado para hacerlo. (30')
	Tras ello, los estudiantes deberán pensar en posibles usos para los memes. ¿Dónde podrían publicarse? ¿A quién estarían dirigidos? ¿Cómo se publicarían? Los estudiantes que deseen publicar sus memes en los social media que usan habitualmente podrán hacerlo. (10')
	Exposición de cierre. (5')
	<i>PARA CONTINUAR... (ACTIVIDAD OPCIONAL)</i> Durante la siguiente lección (entre uno y siete días después), el profesor comprobará cómo se han compartido los memes, cómo han evolucionado y qué se ha comentado sobre ellos. Se discutirá sobre por qué unos memes han obtenido más atención, mientras que otros han pasado desapercibidos. El profesor describirá la dinámica básica de la transmisión viral, que tiene al principio su momento más crítico y su apogeo uno o dos días antes de que pierda intensidad. (20')
EVALUACIÓN	Se pone atención en comprender cuántos tipos de referencias/registros/ fuentes de material son empleadas para crear un simple meme, y cómo reconocer estas referencias afecta a la reacción que se tiene frente al meme. Descubrir por qué gustan y se comparten determinados tipos de memes dice mucho de la persona y de sus gustos a la hora de crear o compartir.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Giphy: https://giphy.com/ Meme Generator: https://imgflip.com/memegenerator

Autor

Raine Koskimaa (University of Jyväskylä, Finlandia - raine.koskimaa.jyu.fi)

25. Tira de la manta

El objetivo de esta actividad es desmantelar una red dedicada al tráfico y comercio ilegal de especies vegetales y animales. Para ello, los alumnos realizarán una actividad de investigación para conocer qué informaciones son falsas y cuáles no, y expresar su investigación a través de diferentes lenguajes y medios. En concreto, los alumnos tendrán que detectar a través de distintos procesos de investigación (científico, policial o periodístico) si las informaciones que otros grupos les han aportado son reales o no.

ETIQUETAS	Instagram, Twitter, YouTube, App, Blog, WhatsApp, Diseño
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Crear y modificar dibujos y diseños • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción fotográfica • Usar herramientas de fotografía y edición • Crear disfraces y <i>cosplay</i> <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar • Gestionar archivos digitales • Gestionar y compartir difusión de contenido <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autogestión <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear colaborativamente • Coordinar y guiar • Participar en los social media • Enseñar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar • Romper las reglas <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>NARRATIVA Y ESTÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar • Reconocer y reflexionar • Comparar • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar <p>PREVENCIÓN DE RIESGOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias naturales, Tecnología, Arte, Ciencias sociales
SESIONES	6 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)

NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	14 - 16
MATERIALES	Teléfono con cámara, ordenador, internet
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se comunica la información a través de las redes sociales? • ¿Cómo se producen y organizan contenidos para un blog? ¿Quién los va a realizar? • ¿Cómo puedo posicionar una marca personal en las redes sociales? • ¿Cómo se organiza la información en un vídeo? • ¿Cómo se distingue la información falsa de una verdadera?
DESARROLLO <i>Sugerimos dar comienzo a esta actividad un viernes</i>	<p>Presentación por parte del profesor de la tarea de la semana donde explica los pasos de la investigación científica, policial y periodística.</p> <p>Organización de equipos y explicación de los roles que deben desarrollar los alumnos. (3-5 minutos como máximo)</p> <p>Y por último, el profesor expondrá un vídeo creado por él, en el que aparecerá el funcionamiento de las herramientas necesarias que deben utilizar: Informar a los participantes sobre las pautas necesarias para realizar una investigación policial; mostrar a los alumnos sobre los pasos para realizar una investigación periodística y mostrar los pasos necesarios para realizar una investigación científica.</p> <p>En concreto, se espera de los alumnos que realicen una parte del trabajo de forma individual y otra en equipo. Los equipos de trabajo serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • equipo criminal: realizará noticias, tanto falsas como verdaderas • equipos investigadores (periodistas, biólogos y policías): deberán investigar las pistas y diferenciar las verdaderas de las falsas <p>Elaborar y editar contenido en los diferentes medios y plataformas (blog, redes sociales...).</p> <p>Exposición de los resultados de cada grupo.</p> <p>Fase de debate, de cómo ha sido el proceso y de evaluación global sobre el trabajo. En concreto, se realizará una fase lúdica para conocer las propuestas de los alumnos.</p>
EVALUACIÓN	<p>El docente evaluará las siguientes competencias y/o productos realizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • capacidad de comunicación • capacidad de redactar • capacidad de análisis y síntesis • capacidad para distinguir noticias falsas y verdaderas • capacidad para el trabajo en equipo • capacidad para crear una narrativa transmedia • evaluación del producto final
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Redcritter: https://www.redcritter.com/</p> <p>Pautas para realizar una investigación científica: http://elmerbmx.blogspot.com.es/2012/05/cuales-son-las-pautas-de-la.html</p> <p>Pautas para realizar una investigación periodística: https://desocultar.wordpress.com/2012/05/28/como-hacer-periodismo-de-investigacion-paso-por-paso/</p> <p>Pautas para realizar una investigación policial: http://www.mailxmail.com/curso-criminalistica-investigacion/fases-investigacion-criminal</p>

Autores

Marcos Blanco Kroeger (Editor digital en Santillana, España - mblancok@santillana.com)

Daniel Gurpegui Haering (Profesor en la Institución La Salle, España - dghaering@institucionlasalle.es)

Rebecca Carrillo Martín (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001683@campuslasalle.es)

Laura Nieto Fernández (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001079@campuslasalle.es)

26. Instahistoria... Imagina la historia

Esta actividad introducirá a los estudios organizados en grupos en otros posibles escenarios históricos a través del uso de encuestas de Instagram. La idea es entender por qué la historia es tal y como la conocemos.

ETIQUETAS	Social media, Instagram, Gráficos, Fotografía
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción fotográfica <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar • Participar en los social media <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y describir • Comparar • Evaluar y reflexionar • Aplicar y llevar a cabo
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales
SESIONES	2 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	60' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16
MATERIALES	Ordenador o <i>smartphone</i> Encuesta de Instagram
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los momentos históricos en los que se tomaron las decisiones centrales? • ¿Qué motivos hubo detrás de esas decisiones y cuáles eran las alternativas? • ¿Cómo se hubieran visto afectados los hechos histórico si se hubiera tomado otra decisión?

DESARROLLO	Se divide a los estudiantes en grupos de 3-4 personas y se les invita a pensar en un momento histórico concreto en el que se tomó una decisión trascendente (por ejemplo, cuando el rey Víctor Manuel decidió incluir a Mussolini en el Parlamento, en 1924, para prevenir, según él, una Guerra civil). (30')
	Crear en clase un mapa de momentos históricos importantes y colgarlo en la pared. (30')
	Se les dirá a los estudiantes que busquen y escojan documentos y otras fuentes que ofrezcan diferentes perspectivas e informaciones sobre los hechos históricos. <i>(esta es un actividad para realizar en casa)</i>
	Los participantes deberán saber crear encuestas de Instagram, a través de los cuales explorarán los temas reunidos en el mapa. Cada cuestionario representará - mediante una combinación de texto e imagen - una decisión que tomar. Todos los estudiantes están invitados a responder. Se invita a los estudiantes a profundizar acerca del escenario histórico escogido a través de la producción de un pequeño informe (por ejemplo, una presentación de PowerPoint). <i>(esta es un actividad para realizar en casa)</i>
	La actividad finaliza con una exposición de las encuestas de Instagram y un debate final sobre los resultados obtenidos en clase. Los documentos y otras fuentes reunidas se imprimirán y añadirán al mapa, así como las decisiones finales de los cuestionarios. El profesor destacará algunas de las elecciones alternativas que se hayan planteado en las encuestas en la «historia real» y pedirá a los estudiantes que discutan sobre los escenarios históricos alternativos, también basándose en la documentación encontrada. (60')
EVALUACIÓN	<p>Hay tres cuestiones que pueden ser evaluadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la calidad de las fuentes reunidas por cada grupo para documentar el período histórico • la calidad de la argumentación para crear distintas perspectivas históricas para la encuesta (¿es realista en relación a las condiciones históricas?) • la calidad de la encuesta de Instagram (creatividad, uso del lenguaje para contextualizar la pregunta, el uso de la imagen...)
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>T. Mills Kelly (2013). <i>Teaching History in the Digital Age</i>. Libro disponible como recurso abierto en: https://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?cc=dh;c=dh;idno=12146032.0001.001;rgn=full%20text;view=toc;xc=1:g=dculture</p> <p>Blog de Instagram: http://blog.instagram.com/post/166007640367/171003-polling-sticker</p> <p>Stanford History Education Group: http://teachinghistory.org/teaching-materials/teaching-guides/24123</p> <p><i>Teaching History in the 21st Century</i> by Thomas Ketchell: https://www.youtube.com/watch?v=8elvGtn1NAU</p>

Autores

Gabriella Taddeo (INDIRE, Italia - gabriella.taddeo@gmail.com)

Simona Tirocchi (Università degli studi di Torino, Italia - simona.tirocchi@unito.it)

27. Elemental, querido Watson

Esta actividad permitirá que los participantes evalúen las fuentes que brinda Google en una búsqueda e identifiquen estrategias para evaluar la veracidad y fiabilidad de la información que recuperan.

ETIQUETAS	Noticias, Social Media
COMPETENCIAS	<p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar <p>MEDIOS Y TECNOLOGÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo y aplicar <p>IDEOLOGÍA Y ÉTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar y reflexionar • Llevar a cabo y aplicar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias sociales, Tecnología, Ciencias naturales
SESIONES	3 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	55' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	17 - 18
MATERIALES	Ordenador o móvil, buscador de Google
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué buscador utilizo para recuperar información? • ¿Cómo realizo la búsqueda? • ¿Cuántas y cuáles fuentes leo luego de una búsqueda? • ¿En qué me baso para confiar o no en la información que encuentro en internet? • ¿Qué hago con la información que encuentro en internet?
DESARROLLO	<p>El docente propone a los estudiantes una discusión en modalidad lluvia de ideas acerca de las estrategias de búsqueda de información en internet. Luego, también colectivamente, los incentiva a formular preguntas sobre este tema. <i>Sugerencia: dirigirlos a pensar en temas basados en alguna inquietud que les haya surgido en las redes sobre la veracidad de la información, o sobre la necesidad de ampliar la información.</i> El/la docente y los estudiantes eligen entre todos una de las preguntas en base a la cual se realizará la actividad. La propuesta será buscar en internet información y respuestas a esa pregunta. (20' - 25')</p> <p>El/la docente divide a los estudiantes en subgrupos de tres o cuatro estudiantes. Propone que los subgrupos vayan a buscar información sobre la interrogante elegida por todos en internet para generar un breve texto sobre esa pregunta. Cada subgrupo debe atenerse a una consigna que el docente les asignará y que tendrá que ver con cómo realizarán la búsqueda. CONSIGNA A: Solo se puede navegar dentro de la primera fuente que aparezca al realizar la búsqueda en Google. CONSIGNA B: Solo se puede navegar en dos de las primeras tres fuentes que aparezcan al realizar la búsqueda en Google. CONSIGNA C: No se puede ir a ninguna de las primeras tres fuentes que aparezcan. (5' - 10')</p> <p>Los equipos realizan sus búsquedas y escriben su respuesta. (10' - 20' variable según la complejidad de la pregunta planteada)</p> <p>Los subgrupos se juntan con otros subgrupos que hayan tenido su misma consigna (A, B o C) y comparan sus textos. (5')</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Generaron textos similares? • ¿Utilizaron las mismas fuentes? • ¿Dentro de cada fuente, eligieron la misma información? ¿Navegaron siguiendo hipervínculos dentro del mismo sitio? <p>Luego se juntan de a tres subgrupos en los que cada uno haya tenido diferente consigna. Se comparan las respuestas generadas por cada uno. (5' - 10')</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Obtuvieron los mismos datos o hay inconsistencias en la información obtenida? • De haber inconsistencias, ¿Cómo se podría hacer para verificar la información? <p>Puesta en común. Se discute grupalmente lo que fueron reflexionando en las dos etapas anteriores. Sobre todo hacer foco en las estrategias que se hayan discutido para verificar la información. (15')</p>

DESARROLLO	El/la docente sistematiza junto con los estudiantes los criterios para analizar la fiabilidad de la información que se encuentra en internet y presenta algún modelo (Gavilán, Pindó) para la búsqueda, recuperación y evaluación de información. Propone realizar nuevamente la actividad de búsqueda y ajustar las respuestas iniciales. (10')
	La sesión culmina con la presentación de las respuestas y una reflexión sobre las modificaciones realizadas. (10')
	<i>Sugerencia: utilizar esta sesión como instancia de repaso al fin de una unidad temática en la que se haya trabajado o como preparación para un examen o evaluación.</i> Antes de clase el/la docente prepara preguntas sobre el tema específico del que se quiera realizar un repaso general. Se divide a los estudiantes en equipos. Se establecen los objetivos de la sesión: para consolidar ciertos saberes, a modo de repaso y de expansión sobre temáticas ya abordadas, los equipos deberán realizar búsquedas y preparar respuestas lo más completas posibles a las preguntas propuestas. La actividad se plantea como un juego en el que se otorgan puntos a cada equipo según los recursos que utilizaron en la búsqueda, el tiempo que demoran y según cuánto aprovecharon las estrategias discutidas en la sesión anterior. (5')
	Antes de empezar el juego, se diseña grupalmente una rúbrica o un esquema de procedimientos deseables para las búsquedas con los puntajes correlativos que ganarán los equipos por cumplir con esos pasos.
	Se pueden generar también, y discutir para llegar a establecerlas de común acuerdo, otras reglas que los equipos quieran instaurar. Ejemplos: que todos los miembros del equipo tengan que participar del proceso, si se puede o no usar más de un dispositivo por equipo, que los equipos deban explicitar las fuentes consultadas para cada respuesta, etc. De todos modos se mantiene la regla de ganar puntos por demorar menos tiempo, esto es, por contestar la máxima cantidad de preguntas posibles en el tiempo establecido. (20')
	Cada equipo recibe una lista extensa de preguntas. El docente establece un límite de tiempo y comienza el juego. Alternativa: en vez de compartir con los estudiantes toda la lista de preguntas, el/la docente puede entregar a cada equipo solamente la primera pregunta. Cuando cada equipo termine la primera respuesta, deberá solicitar la siguiente pregunta, y así sucesivamente. Se puede elegir un medio <i>online</i> por el cual compartir las siguientes preguntas a cada equipo (grupo en una red social, mensaje en una plataforma educativa, etc.) <i>Duración variable según el tiempo que el/la docente establezca de acuerdo a la complejidad de las temáticas abordadas.</i>
	Al fin del tiempo cada equipo comparte con los demás sus respuestas. Puede utilizarse una plataforma a la que todos tengan acceso, o una carpeta compartida donde todos coloquen sus archivos. Se suman entre todos los puntos más generales, como ser los obtenidos por cantidad de respuestas que cada equipo produjo o por haberse ajustado o no a las reglas generales. Luego, los propios estudiantes estarán a cargo de otorgar las puntuaciones más detalladas, por calidad de las respuestas. Para esto se forman subgrupos con un miembro de cada equipo. Y se le asignan a cada subgrupo algunas preguntas de las que deben analizar las respuestas para puntuarlas. El/la docente supervisa este proceso. Al finalizar se podrá sumar los puntos y anunciar el equipo ganador. Si se desea, se puede utilizar para esto un sitio o plataforma como el del siguiente ejemplo: https://keepthescore.co/ <i>Duración variable de acuerdo a la complejidad de las temáticas abordadas.</i>
	La actividad se cierra con una reflexión en conjunto que tendrá dos etapas. En primer lugar, se da una reflexión grupal sobre el juego y lo que podemos aprender de él. (10') Preguntas sugeridas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿lograron poner en práctica los criterios y estrategias discutidos? Si en algún caso no se logró, ¿por qué? • ¿qué decidieron priorizar <ol style="list-style-type: none"> a. el tiempo más corto para responder mayor número de preguntas? b. la calidad de las respuestas para tener mayor puntaje por pregunta? • ¿en general cuando estudian, como se da la relación entre el tiempo dedicado a la búsqueda de información y la calidad de la misma? ¿Qué tienden a priorizar y por qué?
En segundo lugar, cada alumno individualmente completa un breve esquema de autoevaluación en formato «3, 2, 1» (10'): <ol style="list-style-type: none"> 3. tres cosas que aprendió del tema trabajado 2. dos cosas que le parecieron interesantes y sobre las que le gustaría profundizar más 1. una pregunta o duda que aún tenga 	
EVALUACIÓN	Se realiza una evaluación colectiva metacognitiva acerca de los aspectos a tener en cuenta al momento de buscar y seleccionar información que proviene de internet. Se elabora una lista de comprobación (checklist) de aspectos fundamentales a tener en cuenta al momento de realizar futuras búsquedas.
REFERENCIAS PARA PROFESORES	Web o plataforma que permite llevar la puntuación de varios equipos o jugadores. Ejemplo: https://keepthescore.co/

Autores

Gabriela Rodríguez Bissio (Plan Ceibal, Uruguay - gabriela.rodhis@gmail.com)

Cecilia Fernández Pena (Colegio de Secundaria Elbio, Uruguay - cfernandezpena@gmail.com)

Natalia Correa (Universidad de la República, Uruguay - natalia.correa@gmail.com)

28. ¡Últimas noticias!

Esta actividad se basa en la producción de entrevistas interactivas en lengua extranjera en base a una noticia ficticia a través de la performance y el role play de personajes públicos y periodistas. De esta forma mientras presenta el grupo de 3 personas (roles: personaje, Community manager y director de imagen) el resto de la clase actúa como periodista y todos participan haciendo preguntas sobre la misma noticia sorpresa.

ETIQUETAS	Escritura, Noticias, Social Media, Teatro, Cosplay
COMPETENCIAS	<p>PRODUCCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear y modificar producción escrita • Usar software y apps de escritura • Crear y modificar dibujos y diseños • Usar herramientas de dibujo y diseño • Crear y modificar producción audiovisual • Usar herramientas de filmación y edición <p>GESTIÓN DE CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar, seleccionar y descargar <p>GESTIÓN INDIVIDUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestionar las propias emociones y sentimientos <p>GESTIÓN SOCIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en social media • Colaborar <p>PERFORMATIVIDAD</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuar
ÁREAS DE CONOCIMIENTO	Ciencias, Lengua, Idiomas extranjeros, Competencias profesionales, Ciencias, Tecnología
SESIONES	12 (variable - el número de sesiones puede variar según el tiempo disponible)
DURACIÓN POR SESIÓN	60' (variable)
NÚMERO DE PARTICIPANTES	10 - 30
EDAD	10 - 13 / 14 - 16 / 17 - 18
MATERIALES	Papel Ordenador o <i>smartphone</i> Apps para editar fotos, vídeos y diseños Disfraces
PREGUNTAS CLAVE	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde encuentro información verificada? • ¿Qué información es útil? • ¿Cómo puedo prever posibles preguntas? • ¿Cómo organizo una rueda de prensa? • ¿Cómo me coordino con mi equipo? • ¿Cómo genero expectación? • ¿Cómo interiorizo mi roleplay?

DESARROLLO	<p>Explicación del proyecto y toma de contacto: proyección de entrevistas ejemplo y requisitos (imprescindible lengua extranjera); reparto de roles y división por equipos. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p> <p>REQUISITOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dossier informativo que acompaña al grupo a lo largo de todo el proyecto • Nota de prensa • Material de apoyo (carteles, vídeos, fotos de la noticia) • Caracterización y atrezo • Investigación y producción en lengua extranjera
	<p>Producción: elección del personaje, investigamos su historia y su personalidad. Creación de perfiles ficticios en redes sociales y consiguiente interacción con las mismas hasta la hora de la presentación. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p>
	<p>Comienzo del storytelling: creación de la noticia sorpresa y gestión de perfiles. Redactar y grabar la noticia. Predicción de las posibles preguntas. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p>
	<p>Organización de la performance. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p>
	<p>Ensayo. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p>
	<p>Presentación final de las entrevistas. <i>(dos sesiones de clase de 60')</i></p>
EVALUACIÓN	<p>El profesor tendrá en cuenta los siguientes productos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presentación • dossier informativo • encuesta final • test de vocabulario
REFERENCIAS PARA PROFESORES	<p>Classroom into Newsroom - Mediashift: http://mediashift.org/2014/06/classroom-into-newsroom-9-steps-to-a-multimedia-class-project/</p>

Autores

Julia García-Maroto García (Grado en Diseño y Gestión de Proyectos Transmedia en el CSEU La Salle, España - 201001679@campuslasalle.es)
 Gladys Sobrin (La Salle Campus Madrid, España - gmsobrin@gmail.com)

Instituciones participantes

SOCIOS DEL CONSORCIO TRANSMEDIA LITERACY

Universitat Pompeu Fabra - Barcelona (coord. España)

Universitat Oberta de Catalunya (España)

University of Oxford (Reino Unido)

Jyväskylän Yliopisto (Finlandia)

Universidade do Minho (Portugal)

Universidad de la República (Uruguay)

Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Università degli Studi di Torino (Italia)

Ars Media (Italia)

CON LA PARTICIPACIÓN DE

RMIT University (Australia)

INDIRE (Italia)

COLABORADORES

Ateneu Barcelonès (España)

Avanguardie Educative (Italia)

ECOLearning (Europa)

eNorssi Network (Finlandia)

MENTEP Project (Italia)

Obras Educativas Lasalle (España)

Plan Ceibal (Uruguay)

School Libraries Network (Portugal)

Transmedia Week

United Nations Alliance of Civilizations

TRANSLITERACY - 645238
H2020 Research and Innovation Actions

Transmedialiteracy.org
[@trans_literacy](https://twitter.com/trans_literacy)

Marzo de 2018



European
Commission

Horizon 2020
European Union funding
for Research & Innovation

MEDIUM RESEARCH
GROUP

