

### Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

J de la Fuente Prieto, P Lacasa Díaz, R Martínez-Borda (2019): “Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 172 a 196.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1326/09es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1326](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326)

Extra Jóvenes. Medios y cultura colaborativa [05]

# Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos

Adolescents, social networks and transmedia universes: media literacy in participatory contexts

**Julián de la Fuente Prieto** [CV] [ORCID] [G] Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Universidad de Alcalá, UAH, España [julian.fuente@uah.es](mailto:julian.fuente@uah.es)

**Pilar Lacasa Díaz** [CV] [ORCID] [G] Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Universidad de Alcalá, UAH, España [p.lacasa@uah.es](mailto:p.lacasa@uah.es)

**Rut Martínez-Borda** [CV] [ORCID] [G] Departamento de Filología, Comunicación y Documentación. Universidad de Alcalá, UAH, España [rut.martinez@uah.es](mailto:rut.martinez@uah.es)

## Abstracts

[ES] **Introducción.** Analiza los procesos de alfabetización mediática de los jóvenes a través de comunidades de prácticas en contextos participativos y mediante el uso de discursos digitales que posibilitan la creación de universos transmedia. **Metodología.** Combina técnica de recogida de datos cualitativos mediante la investigación-acción, la etnografía virtual y los métodos visuales. **Resultados.** Reconstruyen el sistema de actividad de un taller de creación audiovisual dirigido a adolescentes entre 8 y 14 años en un laboratorio ciudadano. **Conclusiones.** Reflexiona sobre las estrategias no formales de educación mediática, los roles que adoptan los jóvenes como usuarios de redes sociales y la creación de contenidos transmedia basados en la experiencia de mundos narrativos.

[EN] **Introduction.** It analyzes the media literacy processes of young people through communities of practice in participatory contexts and through the use of digital discourses that enable the creation of transmedia universes. **Methodology.** It combines qualitative data collection techniques through action research, virtual ethnography and visual methods. **Results** They reconstruct the activity system of an audiovisual creation workshop aimed at pre-adolescents and adolescents between 8 and 14 years of age in a citizen laboratory. **Conclusion.** It reflects on non-formal strategies of media education, the

roles that young people adopt as users of social networks and the creation of transmedia content based on the experience of narrative worlds.

### Keywords

[ES] Alfabetización mediática; Cultura participativa; Narrativa Transmedia; Investigación-Acción; Etnografía virtual; Sistema de actividad.

[EN] Media literacy; Participatory culture; Transmedia Storytelling; Action Research; Virtual ethnography; Activity system.

### Contents

[ES] 1. Introducción. 1.1 De la alfabetización mediática al aprendizaje conectado. 1.2. Audiencias jóvenes, creadores y fans. 1.3. Narrativa transmedia y creación de mundos. 2. Método 2.1. Estrategias metodológicas. 2.2. Contexto y participantes. 2.3. Análisis. 3. Resultados. 3.1. Participantes y sus referentes. 3.2. Instrumentos y aplicaciones. 3.3. Reglas y lenguajes. 3.4. Comunidad y participación. 3.5. Roles y expertos. 3.6. Metas y narrativa. 3.7. Creaciones y transmedia. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

[EN] 1. Introduction. 1.1. From media literacy to connected learning. 1.2 Young audiences, creators and fans 1.3 Transmedia storytelling and word-building. 2. Method. 2.1. Methodological strategies. 2.2. Context and participants. 2.3. Analysis. 3. Results. 3.1. Participants and his referents. 3.2. Instruments and applications. 3.3. Rules and languages. 3.4. Community and participation. 3.5. Roles and experts. 3.6. Goals and narrative. 3.7. Creations and transmedia. 4. Conclusions. 5. Bibliography.

Traducción de **Krystyna Sleziak** (University of Swansea, Wales)

## 1. introducción

Aprendemos conectados a nuestro entorno y el de los jóvenes gira alrededor de los medios de comunicación. Internet se ha convertido en un importante contexto para el aprendizaje a través de nuevas prácticas y discursos digitales. La comunicación audiovisual está cada vez más presente en este ecosistema, convirtiéndose al mismo tiempo en herramienta y objeto de alfabetización.

El objetivo general de este trabajo es analizar los procesos de alfabetización mediática entre la gente joven. Nuestra mirada se orienta a contextos no formales donde el aprendizaje se produce de forma colaborativa. De esta manera, nos interesa analizar tanto las prácticas como los discursos audiovisuales que los adolescentes elaboran a través de los nuevos medios. Para ello disponemos de tres objetivos específicos:

- 1 Identificar estrategias de alfabetización mediática que los jóvenes despliegan en contextos colaborativos.
- 2 Definir qué funciones adoptan los jóvenes como usuarios de las redes sociales, especialmente en comunidades virtuales.
- 3 Describir los contenidos audiovisuales que los jóvenes generan a partir de la creación de mundos transmedia.

Para ello, comenzaremos analizando el marco teórico de estas cuestiones para después realizar un análisis empírico basado en la experiencia directa con adolescentes en un taller de creación digital.

### 1.1. De la alfabetización mediática al aprendizaje conectado

La alfabetización mediática es definida por David Buckingham como “el conocimiento, las habilidades y competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios” (Buckingham, 2004, p. 71).

Esto supone desde un punto de vista tradicional, que las personas alfabetizadas mediáticamente tienen la capacidad de leer además de escribir en y desde los medios de comunicación. Pero este autor apunta también que “la educación mediática se propone tanto la comprensión crítica como la participación activa” (Buckingham, 2004, p. 21)

Este concepto ha sido rápidamente adoptado por la comunidad educativa, en la línea de otras propuestas centradas en la actualización de los currículos escolares como las multialfabetizaciones (Gee, 2012) o las nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2009). En España, una aportación muy relevante es el proyecto sobre competencia mediática (Ferrés, 2012; Rodríguez et al., 2011) que aglutina a un gran número de académicos encargados de definir una serie de indicadores, sobre los que elaborar un análisis cuantitativo del grado de conocimientos, habilidades y actitudes de los españoles ante los medios de comunicación. Además, podemos destacar la iniciativa de la UNESCO, proponiendo un currículo orientado a desarrollar la alfabetización mediática e informacional (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013) que busca un marco común para la educación mediática en el mundo.

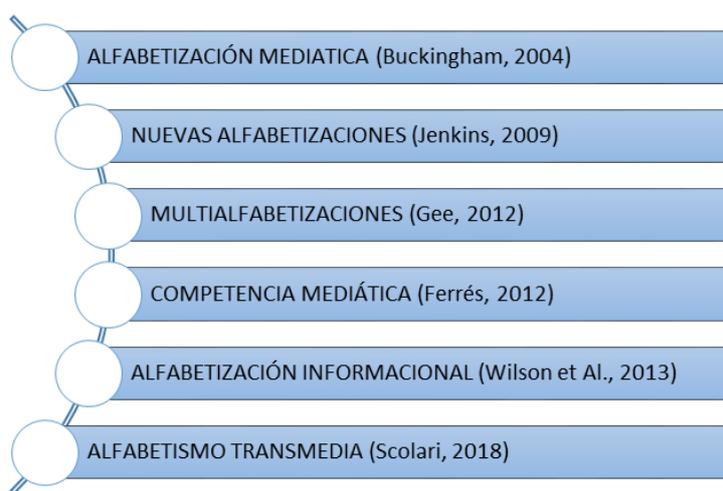


Figura 1: Propuestas de aprendizaje en los medios de comunicación

La aportación más reciente a estas teorías sobre el aprendizaje a través de los medios de comunicación ha sido el proyecto “Transliteracy” coordinado por Carlos Scolari (2018) en el que se propone una nueva noción de alfabetismo, esta vez poniendo el acento en la convergencia mediática y en los intercambios de aprendizaje informal que se producen sobre todo entre los más jóvenes:

*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 (Scolari, 2018: 17)*

Por eso, siguen siendo necesarios estudios que atiendan especialmente estos procesos de alfabetización entre adolescentes y más aún fuera de contextos escolares (Lacasa Díaz, 2018; Livingstone & Sefton-Green, 2016). Esto nos lleva a buscar una metodología para la educación mediática, que no se limite a una alfabetización funcional, sino que también sea capaz de fomentar prácticas y discursos propios del contexto sociocultural de los jóvenes (Cortesi et al., 2015; Itō, 2010). En este sentido uno de los modelos más recientes sería el del aprendizaje conectado (Ito et al., 2013), que supone la suma de los intereses personales, la colaboración entre iguales y el desempeño escolar. Se trata de un contexto de aprendizaje que combina entornos reales y virtuales, mediante la creación de una comunidad de prácticas en la que pueden participar cualquier persona:

*Este modelo se basa en la evidencia de que el aprendizaje más flexible, adaptativo y efectivo involucra el interés individual, así como también el apoyo social para superar la adversidad y brindar reconocimiento. Este concepto busca construir comunidades y capacidades colectivas para el aprendizaje. (Ito et al., 2013: 3)*

En este, como en otros modelos subyace la voluntad de establecer un aprendizaje abierto, colaborativo y significativo; cuyo eje de acción es la cultura participativa y la inteligencia colectiva (Carpentier, 2011; Lévy, 1997) Se trata de un modelo que nace en el campo de la psicología así como de la educación y que actualmente está cada vez más arraigado en la comunicación, especialmente en las prácticas y los discursos asociados a los nuevos medios (Burn, 2009; Lowgren & Reimer, 2013). Por eso, a continuación, analizaremos cómo ésta cultura participativa está influyendo en las audiencias de los medios interactivos.

## 1.2. Jóvenes audiencias, creadores y fans

El tradicional tratamiento de las audiencias mediáticas ha dado paso a una nueva concepción, estableciendo un papel activo del público a la hora de apropiarse y construir los significados de los mensajes presentes en los medios. (Sullivan, 2013; Zeller, Ponte, & O'Neill, 2014) La clave para entender este proceso es la participación y el papel de las audiencias adolescentes, no sólo en la recepción sino también en la producción de mensajes a través de los medios de comunicación. Es decir, los jóvenes no se caracterizan por ser espectadores de un medio, sino por vivir en un determinado contexto con el que interactúan gracias a los medios. Así lo exponen Richard Butch y Sonia Livingstone (2013):

*Los estudios de audiencia han florecido con el surgimiento de un nuevo paradigma de audiencias activas que los restablecieron como actores en sus propias vidas y colocaron los medios en el contexto del microclima de las interacciones sociales entre amigos de la familia y la comunidad, y el paisaje más amplio de hegemonía cultural y resistencia. (Butch y Livingstone, 2013; #243)*

Este nuevo rol de la audiencia ha sido identificado dentro de una cultura participativa (Jenkins, 2009; Jenkins, Itō, & Boyd, 2015) a través de diferentes niveles de actividad que nos llevan desde a meramente visualizar un contenido, interactuar con este, involucrarse en su creación o llegar incluso a liderar su difusión. Este matiz a la hora de considerar las audiencias como participantes de los medios de comunicación, nos permite introducir diversos modelos según su compromiso y grado de participación dentro de los medios:



Figura 2: Nuevos modelos de participación en los medios

Numerosos estudios académicos (Duffett, 2013; Gray, Sandvoss, & Harrington, 2007; Stein, 2015) han identificado la cultura fan como uno de estos modelos especialmente representativos de los nuevos roles que las audiencias adoptan ante los medios de comunicación. Tal y cómo opina Louisa Stein (2015) la audiencia fan no está modelada exclusivamente por la industria de consumo, sino que posee una autonomía propia como usuaria de los medios. Su principal seña de identidad es la apropiación de los contenidos a través de una comunidad que regulan tanto el consumo como la difusión o producción de estos mensajes. Es en estos casos en los que los medios vuelven a convertirse en el contexto donde se producen estas prácticas culturales de interacción entre usuarios y construcción de significado:

*La investigación de la audiencia ha revelado la simbiosis arraigada entre la práctica cultural y la perspectiva de ser un fan y la modernidad industrial en general. En lugar de ser un fenómeno transhistórico, el fandom emerge en los estudios históricos como una práctica cultural vinculada a formas específicas de organización social y económica. (Gray et Al., 2007: #276)*

Bien como usuarios, creadores o simplemente consumidores, las audiencias jóvenes cada vez son más activas tanto dentro como fuera de los medios. Esto supone plantearnos cómo estas prácticas están alterando la percepción que tenemos de los propios medios, dando paso a una inmersión total en el contenido. El hilo conductor de nuestras prácticas sociales es la narrativa y su forma de discurso predominante es lo que denominamos Transmedia.

### **1.3. Narrativa transmedia y creación de mundos**

La noción de Transmedia fue propuesta por primera vez por Henry Jenkins a comienzos del siglo XXI a través de su artículo “*Transmedia Storytelling*” (2003). A partir de aquí, este concepto ha sido constante en su bibliografía, que se ha encargado de explorar desde otros fenómenos como la convergencia mediática (Jenkins, 2008) así como la extensibilidad de contenidos o “spreadability” (Jenkins, Ford, & Green, 2013). El éxito de esta propuesta no sólo se justifica en su generalización entre la comunidad académica, sino también en su rápida adopción por parte de la industria de contenidos.

Analizando un poco más profundamente la lógica de este proceso, Carlos Scolari apuesta por identificar dos dimensiones en los fenómenos transmedia (Scolari, Bertetti, & Freeman, 2014) Por un lado observando la narrativa a nivel textual y por otro lado los medios desde el punto de vista social. Sólo cuando ambas dimensiones convergen tiene lugar la experiencia transmedia.

*Es posible identificar al menos dos posibles expansiones: expansiones de medios y expansiones narrativas. Desde su perspectiva, el caso perfecto para la narración transmedia ocurre cuando los medios y las expansiones narrativas convergen en una experiencia narrativa única. (Scolari, Bertetti y Freeman, 2014: 191)*

Esta concepción del discurso transmedia nos obliga superar el análisis de la narrativa como relato, para empezar a considerar la narrativa como práctica social. Según Marie-Laure Ryan (2014) no podemos seguir hablando de “story” (historia) sino de “storyworld” (mundo de la historia). Lo cual implica considerar no sólo las tradicionales categorías textuales, sino también las dimensiones culturales de cualquier fenómeno narrativo. Así pues, los significados ya no dependen exclusivamente del contenido, sino también de las prácticas asociadas al mismo:

De esta manera podemos identificar el transmedia con un discurso que combina una experiencia narrativa y social al mismo tiempo. Narrativa desde el punto de vista de la creación de unos personajes, así como un espacio-tiempo de ficción; pero también social porque todas las personas que participan en el fenómeno tienen una inmersión o interacción desde el punto de vista mediático. Así lo considera

Kalogeris (2014) cuando establece que tanto los consumidores como los productores participan en esta labor de “world-building”:

*A través del espacio social y tecnológico compartido por el consumidor y el productor, surge el concepto de construcción del mundo transmedia: la creación de un entrelazado de historias que provienen de un universo ficticio impulsado por la industria del entretenimiento. (Kalogeris, 2014: 380)*

La creación de mundos o “world-building” representa una actividad simbólica que implica un grado complejo de organización social. No se trata de un proceso cognitivo basado en nuestra propia percepción, sino en una construcción colectiva de un universo de ficción. El discurso transmedia nos permite relacionar los diferentes mundos narrativos que exploramos cada día en una experiencia unificada a través de los medios. En la práctica cada uno de nosotros participa de los diferentes relatos presentes en los medios a través de un discurso propio.



*Figura 3: Creación de Universos Transmedia*

En este sentido, la lógica industrial a la que antes hacíamos referencia (Bernardo, 2011; Pratten, 2011) continúa segmentando la narrativa a través de los medios para diferenciar los contenidos realizados por fans, derivados de un contenido primario generado por profesionales. Sin embargo, esa lógica no se sostiene desde el punto de vista de usuarios de un mundo transmedia. Tal vez en el mundo de la ficción todavía exista esa brecha entre productores y usuarios, pero en otros ámbitos como la educación el discurso transmedia parece destinado a romper definitivamente los roles asignados tradicionalmente (de la Fuente Prieto, 2014).

El discurso transmedia transforma la audiencia en usuarios y el consumo en participación. Como práctica social asociada a la creación de mundos nos permite crear comunidades y compartir significados. Pero su verdadera revolución reside en la capacidad superar el contexto tecnológico de los medios, para centrarse en su contexto narrativo. En nuestra experiencia cotidiana los medios funcionan cada vez más como objetos culturales que cómo herramientas tecnológicas.

## **2. Método**

Tal y cómo se ha repasado en el marco teórico, nuestra investigación está marcada por las prácticas en los nuevos medios y los discursos asociados a su contexto. Pero además queremos focalizar el estudio en una población especialmente sensible a estos cambios como son los niños y niñas. Los estudios sobre la infancia gozan de una personalidad propia dentro de la investigación social, y en concreto en el ámbito de los medios y su alfabetización (Boyd, 2014; Jenkins et al., 2015) Cada vez son más los trabajos que apuestan por metodologías cualitativas, sobre todo en el ámbito de los nuevos medios de comunicación (Gair & Van Luyn, 2017; Vittadini et al., 2014)

La metodología cualitativa se caracteriza por su carácter profundo en lugar de extensivo, necesita de la interpretación de los datos analizados y sobre todo suele ser un proceso iterativo en el que cada paso

puedo obligar a reformular la investigación. Dentro de este enfoque cada proyecto exige de un diseño específico y la implementación de diversos métodos combinados (Berger, 2016; Maxwell, 2013). Pero por encima de todo, la metodología cualitativa es una apuesta por una epistemología sociocultural, cuyo fin es establecer una explicación antes que unas reglas sobre el mundo en el que vivimos.

Por lo tanto, una investigación empírica en base a estas prácticas debe incluir según Meulenaere y Grove (2016) el estudio de los procedimientos por los que se lleva a cabo, la comprensión del significado que tiene para los participantes, así como la identidad que se establece con los resultados materiales. Sólo si tenemos en cuenta estos factores, podemos interpretar el verdadero sentido de las prácticas en los nuevos medios.

## 2.1. Estrategias metodológicas

El diseño de investigación sitúa las evidencias en contextos comunitarios, en los que los jóvenes desarrollan una serie de prácticas audiovisuales a través de un proceso de participación. Siguiendo las últimas investigaciones en este campo (Cortesi et al., 2015; Delgado, 2015; Livingstone & Sefton-Green, 2016) nos enfrentamos al reto de utilizar métodos cualitativos que nos permitan aproximarnos a estos datos:

En primer lugar, debemos asegurarnos que los participantes comprenden nuestra perspectiva de investigación y nosotros su contexto de actividad. Para ello nos propone el uso de métodos participativos, como la Investigación-Acción (Brites, 2016; McNiff, 2013) que nos permite reflexionar sobre la propia práctica. En este sentido, la planificación del taller se revisa antes de cada sesión de modo que sea un proceso que se adapte a la cultura mediática de los participantes y no viceversa. De esta manera podemos reproducir las prácticas que los jóvenes desarrollan en los medios y al mismo tiempo fomentar procesos de alfabetización a través de los mismos. A la hora de codificar todos estos datos optamos por utilizar fundamentalmente sumarios de investigación.

Además de considerar a los jóvenes participantes activos y reflexivos, debemos tener en cuenta que no existen barreras entre su actividad fuera y dentro de las redes sociales. Por lo tanto, otro de los métodos a utilizar debe integrar los diferentes planos de interacción que utilizan los jóvenes, incluyendo los diferentes contextos, en las que se producen estas prácticas y sobre todo los diversos roles que adoptan dentro de la comunidad. Para ello, según varios autores (Boellstorff, 2012; Pink, 2012) resulta interesante utilizar la Etnografía Virtual. La ventaja que nos ofrece este método es poder combinar el análisis de múltiples datos recogidos mediante un registro audiovisual único.

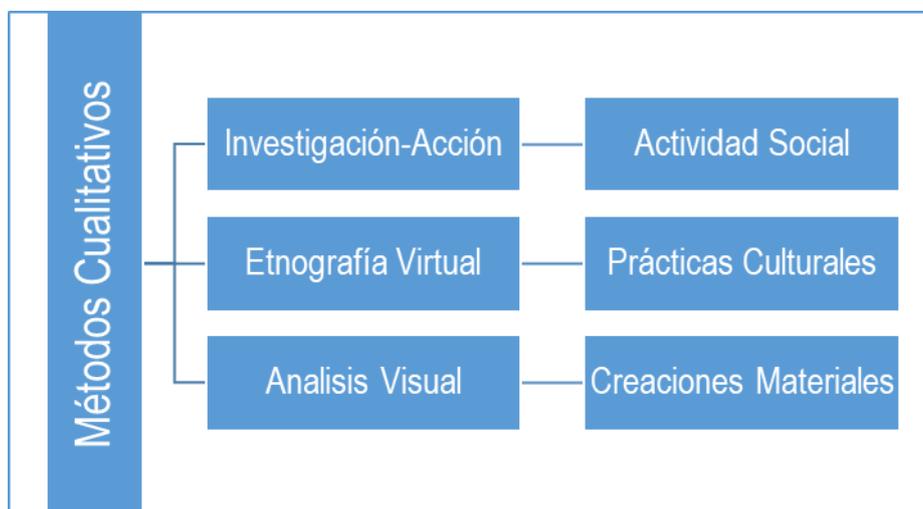


Figura 4: Combinación de métodos para la recogida de datos

Por último, necesitamos desarrollar un método de recogida de evidencias sobre los significados que construyen los jóvenes a través de los medios. Por eso es tan importante el uso de Métodos Visuales (Margolis & Pauwels, 2011; Rose, 2016) que nos faciliten analizar tanto de forma connotativa como denotativa, las representaciones audiovisuales que construyen los jóvenes. Pero, más aún, si estos métodos visuales son participativos, ya que según Gregory Stanczak (2007) suponen una alternativa para que los jóvenes puedan participar tanto en la generación como en la interpretación de sus propios datos visuales.

En definitiva, nuestro diseño de investigación implica la necesidad de combinar una serie de estrategias metodológicas que nos permitan aproximarnos a los datos de forma holística. Es decir, atendiendo tanto a las dimensiones sociales, materiales y culturales de las prácticas que pretendemos analizar.

## 2.2. Contexto y participantes

Nuestro objeto de estudio son las prácticas que los niños y niñas desarrollan dentro de una comunidad de la que forman parte los investigadores. Según Susan Gair y Ariella Van Luyn (2017) este contexto se puede lograr mediante el desarrollo de actividades creativas a través de los nuevos medios y al mismo tiempo en contextos físicos, ambos compartidos por los investigadores. En nuestro caso, decidimos generar estas comunidades de prácticas mediante la realización de talleres de arte digital con niños y niñas en contextos participativos.

En concreto esta iniciativa se desarrolla en el espacio *Intermediae* (<http://intermediae.es>); un laboratorio ciudadano que se integra en el centro de creación contemporánea Matadero Madrid. El proyecto supone organizar una serie de talleres dirigidos a adolescentes, a través de los cuales poder desarrollar la creación digital vinculada al espacio comunitario. La intención es que los participantes utilicen las redes sociales como instrumentos creativos, mientras los investigadores examinan cómo el entorno y el aprendizaje cooperativo influyen tanto en las obras como en los mensajes que generan.

Los talleres se llevaron a cabo entre los meses de noviembre de 2014 y mayo de 2015 hasta sumar un total de diez sesiones. La mayoría se desarrollaban un domingo de cada mes durante dos horas y media, pero en algún caso se programó una sesión doble sábado y domingo con los mismos participantes. Se convocaban a través de la programación de Matadero Madrid y estaban abiertos a cualquier preadolescente de entre ocho y catorce años. Los adultos generalmente no participaban en las actividades del taller, pero compartían los mismos espacios con los participantes y se les invitaba a ver las creaciones al final de la sesión.

En un primer momento la única división del trabajo que se introduce en los talleres sería la del gran grupo que incluye a todos los participantes e investigadoras; así como el pequeño grupo que divide a los participantes por edades. No se trata de grupos de edad cerrados, sino más bien una separación entre pequeños, medianos y grandes, que se adapta en cada sesión según el desarrollo de los participantes. Estos pequeños grupos permiten reforzar o adaptar los contenidos vistos en el gran grupo y sobre todo desarrollar la práctica del taller con el apoyo de las investigadoras.

El número de participantes fue muy diferente en cada sesión, oscilando entre las 10 y 23 personas. A pesar de ello, tanto la infraestructura como el equipo de investigación fue el mismo para todas las sesiones. Se disponía de 21 tabletas para que los participantes pudieran realizar las creaciones audiovisuales que desearan. En ocasiones tuvieron que compartirlas, pero la mayoría de las veces utilizaron una por persona. Estas tabletas disponían de una completa relación de aplicaciones de creación y edición audiovisual. También permitían el acceso a Internet y a las redes sociales, mediante una conexión por tarjeta de teléfono móvil. De esta manera se aseguraba tanto la conectividad como la interactividad entre las aplicaciones.



Figura 5: Cartel publicitario de los talleres (Grupo GiPI)

La recogida de datos de carácter etnográfico se lleva a cabo mediante la grabación audiovisual de cada sesión. Se utilizan tres cámaras que graban desde distintos ángulos las situaciones de gran grupo, dividiéndose posteriormente para registrar las actividades realizadas en los pequeños grupos. Cada investigador dispone asimismo de una grabadora de audio que utiliza en los momentos en los que interactúa de primera mano con cada participante o en aquellos instantes en los que la cámara de vídeo no se encuentra grabando por cualquier circunstancia. Además, otra investigadora realiza fotografías recogiendo las distintas situaciones que se producen en cada sesión y que servirán como recurso para ilustrar el análisis de datos. Todos estos datos se completan con los sumarios que redacta cada investigador al término del taller, así como las actas de las reuniones de grupo en las que se ponen en común la organización previa. Por último, disponemos del registro de las creaciones audiovisuales realizadas por los participantes que se publican también a través del perfil del grupo de investigación en Vimeo (<https://vimeo.com/gipi>).

Sesión	18/01/2015	08/02/2015	14/03/2015
<b>Participantes</b>	14	10	23
<b>Archivos</b>	105	474	213
<b>Sumarios</b>	5	4	3
<b>Audio Investigación</b>	18:24 (Audio GM) 38:34 (Audio GP)	28:35 (Audio GP)	1:42:47 (Audi GP) 48:04 (Audio GM)
<b>Fotos Investigación</b>	191 (DSNG)	182 (DSNG)	129 (DSNG)

<b>Vídeo Investigación</b>	2:17:12 H. (Cam GG)	2:12:12 (Cam GG1)	2:22:25 (Cam GG)
	1:08:27 H. (Cam GP)	1:23:01 (Cam GP)	1:16:27 (Cam GP)
	1:20:49 H. (Cam GM)	49:25 (Cam GM)	1:15:47 (Cam GM)

*Tabla 1: Datos analizados (Grupo GIPI)*

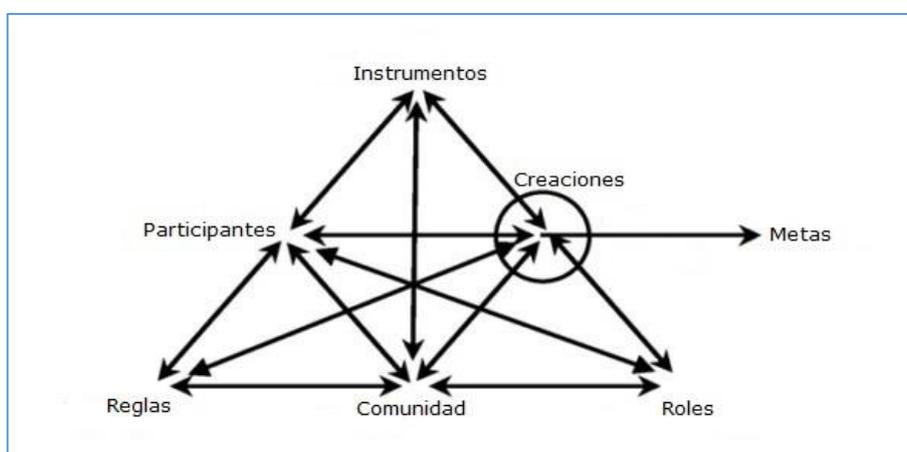
Para el análisis nos vamos a centrar en tres sesiones desarrolladas desde enero a marzo de 2015. Su unidad responde a que en todas ellas se utilizó el vídeo como herramienta creativa a través de distintas aplicaciones que en algunos casos también incorporaban redes sociales. Mediante la metodología propuesta se examina de forma diacrónica las sesiones de 18/1, 08/2 y 14/3 a través de la investigación-acción, etnografía y análisis de contenido.

### 2.3. Análisis

Para llevar a cabo el análisis, necesitamos entender todos los procesos y actores que intervienen en el taller como un sistema conjunto. Para relacionar todos estos elementos acudimos a la teoría del aprendizaje expandido (Engeström, 2001; Gutiérrez, Engeström, & Sannino, 2016) que nos permite elaborar un modelo de actividad a través del cual explicar cómo los participantes se involucran en una comunidad de prácticas para generar significados de forma colaborativa en el contexto del taller:

*Un sistema de actividad colectivo, mediado por artefactos y orientado a objetos, se toma como la unidad principal de análisis. Las acciones individuales y grupales dirigidas a un objetivo, así como las operaciones automáticas, son unidades de análisis relativamente independientes pero subordinadas, que finalmente se entienden solo cuando se interpretan en el contexto de sistemas de actividades completos. (Engeström, 2001: 137)*

Este Sistema de Actividad (Daniels, Edwards, Engeström, Gallagher, & Ludvigsen, 2013; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999) ha sido adoptado por numerosos investigadores para analizar diversos contextos, especialmente educativos. Sin embargo, no se refiere únicamente a experiencias de aprendizaje formal, sino a todas aquellas prácticas que implican el desarrollo conjunto de una innovación dentro de una comunidad. Así representan Engeström y Sannino (2010) este modelo:



*Figura 6: Sistema de actividad basado en Engeström y Sannino (2010)*

Para entender este sistema de actividad, debemos comenzar por ubicar a los participantes como sujetos en un lado del modelo. Al otro lado se sitúan sus creaciones mediadas en el vértice superior por los instrumentos considerados como herramientas y signos utilizados. A este sistema hay que añadir un

contexto social y cultural, identificado con la comunidad en la base de la pirámide. Esta comunidad se caracteriza por unos roles de trabajo entre expertos y novatos, así como unas reglas que constituyen el uso de unos determinados medios y discursos asociados a estas prácticas. El objetivo final, representado en las metas supone identificar tanto el sentido personal como el significado colectivo de estas prácticas:

Gracias al uso de este modelo, podemos establecer unas categorías previas (participantes, instrumentos, reglas, comunidad, roles, metas y creaciones) sobre las que comenzar a codificar las evidencias que nos aportan los datos recogidos; con la dificultad añadida de que se trata de fuentes de distinta naturaleza textual, visual y auditiva: Los documentos escritos han sido los diarios de investigación, así como los sumarios de las reuniones en grupo. La información visual se ha fundamentado en las fotografías tomadas a lo largo de los talleres. Mientras, el registro audiovisual parte de las grabaciones de los diálogos establecidos con los participantes.

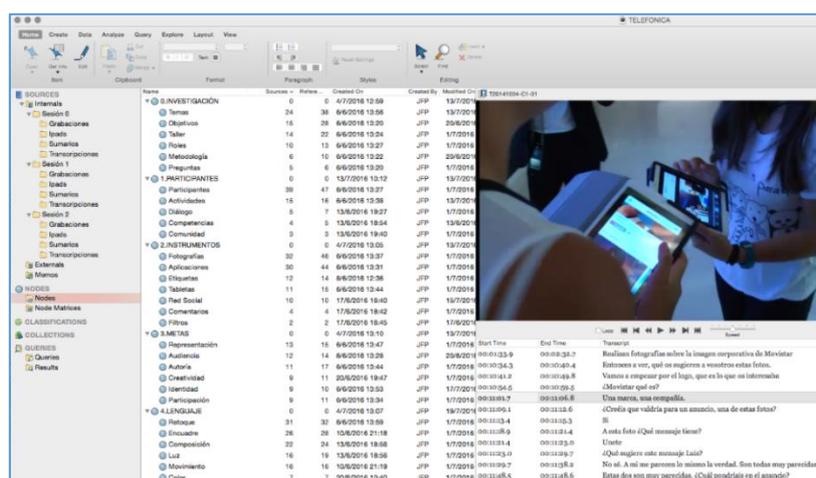


Figura 7: El instrumentos de análisis ha sido Nvivo 10.2

Para este proyecto en particular, hemos decidido utilizar el software *NVivo 10.2* que nos permite trabajar al mismo tiempo con texto, fotografías o vídeo. Esto nos ha permitido generar nodos directamente desde las imágenes o el audio, sin necesidad de crear descripciones o memos intermedias. Tan sólo hemos transcrito los diálogos que considerábamos más representativos de cara a su uso en los resultados de investigación. Esta técnica nos ha permitido procesar gran cantidad de interacciones dentro del taller (más de 15 horas) y sobre todo mantener el contexto de cada una de estos eventos analizados. De esta manera, hemos podido triangular los datos extraídos para poder interpretar los resultados de forma narrativa y conceptual (Lacasa, Martínez-Borda, & Mendez, 2013)

Una vez más, insistimos en que los enfoques sobre los datos, así como los modelos de análisis se entrelazan de forma holística en nuestra interpretación. Y esto es así porque nuestro objetivo no es tanto obtener unas pautas estructurales de las prácticas analizadas, como explicar las claves que las generan y permiten la reproducción de sus discursos. Los procesos de alfabetización y participación están en la base de esta metodología que requiere partir de lo concreto para identificar modelos generales.

### 3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados de este proyecto de investigación llevado a cabo en Matadero Madrid por el Grupo Imágenes, Palabras e Ideas. Se trata de una experiencia de alfabetización mediática orientada a niños y niñas de entre 8 y 14 años mediante talleres de creación digital. Siguiendo el modelo del sistema de actividad, nos fijaremos en los referentes de los

participantes, los instrumentos de creación, las reglas de los lenguajes, la participación en comunidad, los roles derivados del aprendizaje, las metas compartidas y finalmente las creaciones en vídeo realizadas. De esta manera esperamos reconstruir de manera integral las prácticas desarrolladas en el taller de forma colaborativa.

### 3.1. Participantes y sus referentes

La necesidad de contextualizar cualquier práctica obliga a dedicar un momento al comienzo del taller para situar a los niños y niñas en su actividad mediática habitual. Para conocer a los participantes nada mejor que preguntarles por el uso que hacen de Internet y en particular de las redes sociales. Aunque muchos de ellos reconocen que no navegan libremente por la Red debido a su edad, otros sí que son usuarios sobre todo de *Instagram*. Suele coincidir que los que son más activos en estas redes sociales se reconocen también fans de grupos de música o personajes famosos; mezclando la cultura popular con otras actividades alternativas o emergentes.

Sumario Matadero S., Ref#1, 08/02/2015

C. que es la experta de esta sesión. Ella nos expone para qué usa ella *Instagram*. Principalmente para seguir a sus fans, One Direction. Les preguntamos a los niños si son fans de alguien y comienzan a decirnos “youtubers” conocidos como El Rubius.

Sin duda sorprende que sus referentes mediáticos sean celebridades en redes sociales antes que en los medios tradicionales, pese a que el acceso a Internet que tienen los participantes sea más restringido que a la radio o la televisión. La principal evidencia al respecto es que la influencia de Internet como canal es mayor que la de cualquier otro soporte de comunicación. De hecho cuando se les pregunta al respecto, no dudan en reconocer a los creadores de contenidos en redes sociales como una profesión remunerada:

Transcripción GG/00 01:23:21-01:24:02 (15/03/2015)

I: ¿Qué es lo que hacen los grandes creadores en las redes sociales?

P: Ganar dinero

P': Subir vídeos continuamente.

I: Muy buena idea. Trabajan mucho, no suben un vídeo de vez en cuando. ¿Qué más?

I': Suben vídeos súper chulos

I: o sea que no puedes subir cualquier vídeo. Tienes que subir muchos vídeos, pero cuidando lo que subes.

En esta transcripción queda patente que para los participantes no todos los usuarios de redes sociales son iguales. Describen un perfil concreto de creadores que denominan “youtuber” a los cuales siguen a través de diferentes redes sociales además de YouTube. Pero incluso alguno de ellos llega a identificarse como uno de estos “youtubers” debido a que también crean contenidos originales para las redes sociales. En concreto se refiere a la modalidad de “gamers” que graban las partidas de un videojuego para después publicarlas:

Sumario Matadero S, Ref# 3, 18/01/2015

Uno de los niños del taller nos descubre que él es creador de contenidos en YouTube ya que hace vídeos sobre videojuegos. Se graba jugando y los publica. Es evidente que su acercamiento al vídeo no es ajeno, de un modo u otro son creadores de contenidos. La clave por tanto del taller es la de convertirles en buenos creadores de contenidos. La meta para ello será hacer vídeos y publicarlos en redes sociales.

A pesar de ser usuarios activos de las redes sociales, la mayoría de participantes reconocen que todavía les queda mucho por aprender en la creación de contenidos. De hecho, muchos expresan su interés por

hacer mejores vídeos para tener más seguidores en las redes sociales. Este interés coincide plenamente con los objetivos del taller y nos permite conectar el aprendizaje con la experiencia de los participantes.



*Figura 8: Los participantes y su referentes (Grupo GIPI, 18/01/2015)*

### **3.2. Instrumentos y aplicaciones**

El siguiente paso dentro de los talleres es entregar las tabletas a los participantes para que exploren su funcionamiento de forma libre. La experiencia previa de los participantes se suele limitar a hacer fotos o vídeos con móviles o equipos domésticos que pertenecen a sus padres. Esto provoca por un lado que la mayoría tenga restringido el pleno dominio de estas herramientas y de los contenidos que crean a través de ellas. Normalmente son los padres los que gestionan sus creaciones dentro del ámbito doméstico, tal y como muestra la siguiente transcripción:

Transcripción GP/02 00:01:16-00:02:47 (15/03/2015)

I: ¿Vosotros habéis hecho vídeos alguna vez o no?

Todos: Si

I: ¿Con qué hacéis los vídeos?

P: Con el móvil de mi madre y el de mi padre

I: ¿Y luego que hacéis con las fotos?

P': Yo las guardo en el móvil

P'': Las mando al WhatsApp

I: Eso es una red social

Por lo tanto, muchos participantes desconocen la existencia de redes sociales y su utilidad para crear y compartir contenidos. Por eso, una de las primeras tareas que se lleva a cabo en cada taller es explicar a fondo el manejo de las principales herramientas de vídeo presentes en las tabletas.

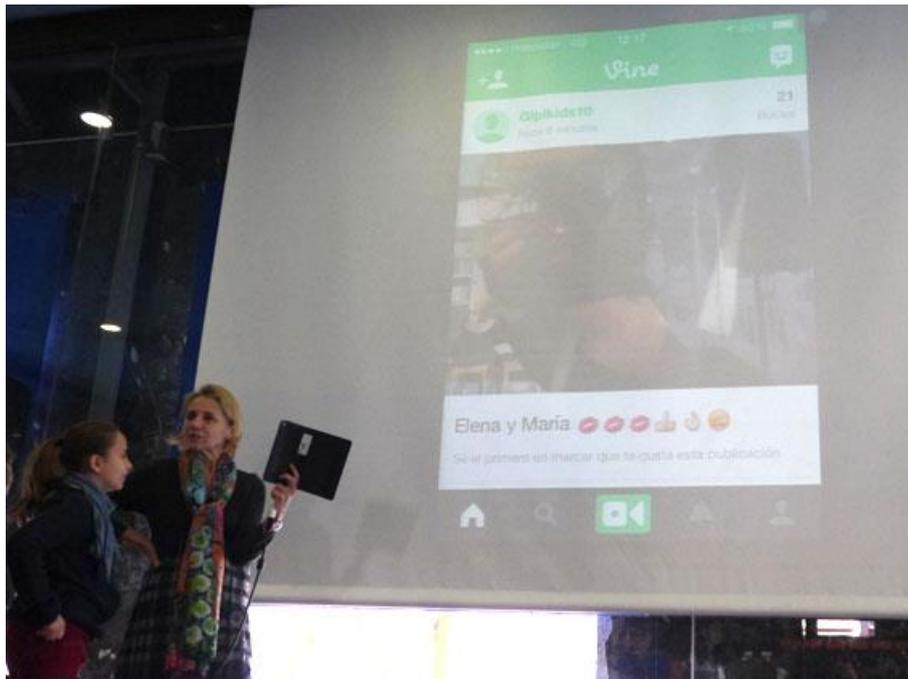


Figura 9: Descubriendo las aplicaciones y redes sociales (Grupo GIPI 08/02/2015)

Esta labor se realiza de forma práctica, reproduciendo en una pantalla tanto la interfaz como los comandos que después deberán utilizar los participantes. Las investigadoras se centran en dos aplicaciones como son *Vine* e *Instagram*, de las cuales destacan sobre todo las diferencias de duración y reproducción en las películas:

Sumario Matadero S. Ref# 2, 18/01/2015

Continúan con el diálogo tratando de hacerles pensar en las diferencias entre las apps, no es lo mismo hacer una foto con el móvil que con la cámara, por ejemplo, por tanto, las posibilidades de cada aplicación también son distintas. *Vine*, lo más importante que destaca es el bucle, la sensación continuidad. Con *Instagram* tendremos un principio y un final, y dura más tiempo, quince segundos.

Lo más importante es que estas dos aplicaciones son al mismo tiempo redes sociales y por tanto las posibilidades para crear contenidos están predefinidas a un determinado formato de vídeos. Esto hace que sea más fácil su uso por parte de los participantes, pero también por otro lado restringe la libertad creativa en cuanto a la duración o edición del vídeo. Por eso las investigadoras no dudan en proponer utilizar a continuación otra aplicación diferente que ofrece más posibilidades, pero sobre todo no se adscribe a una red social determinada:

Sumario Matadero M.R., Ref#1, 18/01/2015

les hablamos de iMovie y las preguntas van en torno a si conocen esta aplicación y para qué sirve. La diferencia con *Vine* e *Instagram* es que estas aplicaciones sirven para hacer cosas en directo, pero no nos dejan editar. La clave de iMovie es que nos permite mejorar vídeos.

De alguna manera, el paso de los participantes por todas estas aplicaciones supone un proceso de alfabetización que les lleva a fijar los objetivos sobre la red social, para después completar el proceso de aprendizaje sobre la herramienta de edición. La principal evidencia que nos deja este proceso es que resulta necesario diferenciar en cada aplicación su dimensión como herramienta de creación y como red social, si esta la incluye.

### 3.3. Reglas y lenguajes

Fomentar un proceso de alfabetización transmedia implica la utilización de diferentes medios con sus correspondientes reglas. Del mismo modo, el uso de diferentes lenguajes audiovisuales supone una controversia teórica que se les plantea a las investigadoras durante las reuniones de preparación de cada sesión. La primera cuestión al respecto es hasta qué punto la red social condiciona el uso del lenguaje y si lo hace desde el punto de vista de la tecnología o de su impacto social:

Sumario Matadero S., Ref#2, 18/01/2015

En ocasiones tengo dudas respecto a si la red social se convierte en un simple contenedor de contenidos; si realmente es el medio, o el medio es la imagen y el vídeo, ya que es lo que aprenden a manejar. Aunque sin olvidar que aprenden a manejarlo desde la aplicación y por tanto eso siempre nos lleva a la idea de red social y las posibilidades que ofrecen, pero sólo a nivel técnico no desde su parte sociable.

El hecho de haber instrumentado los talleres previos exclusivamente a través de la red social *Instagram* hace necesario explorar otras herramientas para la creación de contenidos. Tal vez por eso, se apuesta por empezar a disociar las aplicaciones de creación de las redes sociales en las tabletas. El objetivo de esta práctica es que los participantes tomen conciencia de forma separada de los procesos de creación, edición e interacción que realizan.



*Figura 10: Grabando en vídeo (Grupo GIPI, 18/01/2015)*

Por ejemplo, se les propone que creen a partir de un lenguaje que no es específico de las redes sociales que utilizan, como es el sonido. Una de las tareas propuestas durante la segunda sesión era modificar el sonido ambiente de un vídeo mediante distintos efectos sonoros. Inclusive en la tercera sesión se da la libertad para que los participantes utilicen indistintamente fotografía y vídeo, mientras el resultado sea un contenido audiovisual que pueda ser publicado a través de una red social.

Sumario Matadero M., Ref#1, 08/02/2015

Se plantea la posibilidad de trabajar vídeos y fotografías en el mismo taller. Este es un tema que no nos habíamos planteado hasta ahora, pero creo que es un acierto y

creo que es una posibilidad que debemos dejar abierta, es más creo que podríamos jugar con ello y tratar de crear un mensaje en las redes sociales con diferentes lenguajes como foto y vídeo.

De esta manera se trata de fomentar la alfabetización transmedia, mediante la exploración de diferentes lenguajes y sus reglas dentro de cada red social. De hecho, se realiza un gran esfuerzo por transmitir las singularidades de cada lenguaje, en particular en estas sesiones a través del vídeo. Sin embargo, las evidencias demuestran que se puede llegar a la creación audiovisual a través de diferentes recursos y aplicaciones.

### 3.4. Comunidad y participación

Más que generar una comunidad propia en el taller, el fin es que los jóvenes se integren en las comunidades digitales existentes en internet. La participación en la sociedad digital es una de los objetivos más poderosos que podemos plantear dentro del taller. Conseguir que los participantes tengan pleno dominio y capacidad para utilizar las redes sociales según sus propios propósitos. Por eso insistimos mucho a través del diálogo y de la reflexión para que nos cuenten sus inquietudes. La mayoría de investigadoras coincide en que se trata de un primer paso para que la experiencia que van a desarrollar se convierta en una actividad significativa para ellos y no en una mera tarea a completar:

Sumario Matadero S., Ref#1, 18/01/2015

Nos juntamos en el pequeño grupo, es el primer acercamiento. Nos sentamos todos en círculo y tratamos de dialogar sobre qué cosas les interesan a partir del tema que se ha lanzado en la charla de gran grupo. Surgen temas como; la gente del taller; el arte; los objetivos; la decoración; lo que se hace en el taller

Como vemos, generalmente sus referentes suelen coincidir con elementos próximos e inmediatos a su experiencia dentro del taller. Lo importante en todo caso es que sientan que pueden aportar algo dentro del contexto en el que se sitúan. Durante la sesión de gran grupo se insiste mucho en este sentido, para que no se convierta en una tarea mecánica y razonen los motivos que les llevan a participar en las redes sociales. Así lo muestra esta transcripción en la que la investigadora se interesa por sus motivaciones:

Transcripción GG/00 00:08:11-00:08:48 (18/01/2015)

I: Cuando yo subo un vídeo a Internet es para contar algo. ¿Para qué subís vídeos vosotros?

E: Para contar algo, para expresar.

P: Para enseñar a la gente lo que hago

Ahora bien, el objetivo de participación debe ser consciente pero también libre. Cada participante decide si quiere utilizar la red social en un entorno familiar, escolar o abierto a cualquier usuario. De hecho, no se nos ocurre mejor evidencia sobre la adquisición de esta meta que la decisión que toma uno de los participantes de mantener su cuenta privada en las redes sociales. Independientemente de las limitaciones por edad que implica el uso de estas redes, tomar conciencia sobre si quiere utilizar o no de forma pública demuestra que los participantes están plenamente habilitados para interactuar en entornos virtuales:

Sumario Matadero GM, Ref#1, 15/03/2015

Al final un niño comentó que él prefería tener una cuenta privada. Dialogamos sobre la posibilidad de tener más de una cuenta. Aquí se ve que quizás talleres separando la edad sería mejor. Los pequeños creo que cuestiones como estas no las puede entender y son clave

La evidencia que podemos sacar es que la plena participación en las redes sociales depende no sólo de la capacidad de crear contenidos o comunicarse a través de ellas, sino sobre todo en el uso consciente de lo que supone interactuar con otras personas. En el momento que los participantes equiparan la actividad que desarrollan en las redes con las relaciones que mantienen en su entorno físico, es entonces cuando se produce esta participación plena.



Figura 11: El objetivo final es la participación en la sociedad digital (Grupo GIPI, 18/01/2015)

### 3.5. Roles y expertos

Los únicos roles contemplados en el inicio de los talleres eran los de los investigadores y los participantes. Sin embargo, una de las grandes innovaciones que se introduce en estas sesiones es la figura del experto. Se trata del rol que desempeñan los participantes que ya tienen experiencia previa en el taller y que ayudan tanto a los investigadores como al resto de participantes en su desarrollo. La propuesta se sugiere en una reunión del grupo de investigación y se relaciona con la creación de una comunidad de prácticas tanto dentro como fuera de la red social:

Acta Reunión Grupo GIPI, 1/12/2014

La idea del experto me parece muy interesante. Lo abordaría a dos niveles entre iguales y con un experto como modelo y en dos escenarios, presencial en el taller y virtual, a través de comunidades de fotógrafos en *Instagram*.

Los expertos se conforman como la mejor evidencia del éxito de esta experiencia de alfabetización mediática. Aun así, hemos de destacar que su rol no es adquirido en la práctica, sino designado en la organización del taller. La evidencia sobre este aspecto es que resulta imprescindible establecer una división de labores y tareas entre los asistentes al taller. Sólo cuando cada participante asume la función propia de su experiencia, se produce una actividad de aprendizaje fluido.

Sumario Matadero M., Ref# 2, 18/01/2015

La imagen de uno de los expertos fue importante para dirigir el taller. Pues al saber más o menos lo que se buscaba por el hecho de haber ido a otros talleres, cuando P. preguntaba a los niños, él tenía respuestas muy buenas que ayudaban a que el resto abriesen bien los ojos

La división del trabajo en novato, experto e investigador encaja de manera perfecta en el taller. Mientras el investigador fomenta la creación de unas metas comunes, el experto ayuda con cuestiones

más técnicas y el novato genera ideas para cumplir los objetivos propuestos. El resultado final de estas interacciones es un sistema de actividad en el que se entremezclan varios roles, así como situaciones de pequeño y gran grupo en la que los participantes interactúan de diversas maneras. De esta manera se favorece el aprendizaje colaborativo y sobre todo mejora la distribución de actividades dentro del taller.



*Figura 12: El experto ayuda a otro participante (Grupo GIPI, 18/01/2015)*

### **3.6. Metas y narrativa**

Según el sistema de actividad, la consecución de metas es lo que permite dar sentido y generar significados a los objetos que los participantes crean en el taller. Una de las metas asumida de forma conjunta en estas sesiones es la narrativa o la capacidad para contar historias. Tal vez sea el propósito más complejo ya que no sólo implica dominar las herramientas y saber utilizar el lenguaje audiovisual, sino también construir un relato con los elementos disponibles. De la misma manera que con la creación artística, el primer paso que se propone por parte de las investigadoras es explorar el entorno inmediato y trata de establecer una narración a partir del mismo:

Sumario Matadero S., Ref#2, 18/01/2015

Vamos a tratar de partir de la idea de contar a otras personas lo que más les ha gustado de Matadero desde que han llegado allí. El objetivo con este tema es que se centren en observar los espacios y piensen en qué contar a partir de ello o pensar en el taller y sus elementos.

Esta labor permite ir dominando alguno de los elementos clave como espacio, tiempo y personajes. La siguiente tarea sería establecer una puesta en escena y una acción o hechos que narrar. Ahí es dónde nos encontramos el primer obstáculo, ya que el primer impulso es optar por historias preestablecidas. Tal es el caso de *iMovie*, que a través de plantillas sugieren modelos de relato que cada usuario simplemente debe grabar en imagen real hasta completar un tráiler cinematográfico. La reacción por parte de las investigadoras es contundente y pretende evitar este modelo de práctica:

Transcripción GP/04 01:27:45-01:27:47 (15/03/2015)

I: ¿Qué estáis editando?

P: Vamos a hacer un tráiler

I: Es que mirad, no queremos que hagáis tráiler, porque el tráiler te condiciona todo.



*Figura 13: Evitando el uso de plantillas de narración (08/02/2015)*

La creación de una historia desde cero es una labor compleja; por eso se opta por volver a trabajar en pequeños grupos, fomentando la interacción entre los participantes, expertos e investigadores. El trabajo en parejas obliga a los participantes a exponer y negociar sus ideas. De este diálogo surge la capacidad para narrar en imágenes, grabando en continuidad las acciones y ayudándose de la edición para introducir títulos o efectos. El resultado final son pequeñas escenas de ficción que logran contar un breve relato con sentido:

Sumario Matadero GM, Ref#3, 15/03/2015

Las otras parejas están un poco confusas, al final las otras tres parejas hacen vídeos con situaciones de ficción; una simulando una electrocución; otros simulan una situación graciosa, a estos últimos les ayuda J. con la grabación, ya que quieren hacer algo un poco difícil técnicamente.

Es muy complicado aprender a narrar en su solo taller, pero sí que se puede comenzar a crear contenidos en torno a una historia de ficción. La habilidad de generar una puesta en escena a través de un espacio, tiempo y personajes concretos evidencia que los participantes son capaces de narrar más allá de los límites de la representación del entorno inmediato. Casi como un juego, están abriendo las puertas a la creación de historias más allá de su realidad cotidiana.

### **3.7. Creaciones y transmedia**

El resultado del taller son las creaciones que realizan los participantes, mediante los instrumentos y con el soporte de la comunidad prácticas. Gracias al análisis conjunto de todos estos elementos podemos interpretar estos videos más allá de su aspecto formal o contenido denotativo. De hecho, nuestra intención es entenderlos como universos transmedia, contruidos a partir de la creación de mundos de ficción. El aprendizaje conjunto sobre los lenguajes evidencia que los participantes son capaces de construir una narrativa sin que el contexto o los objetos del entorno condicionen los significados que pueden llegar a formular. De hecho, encontramos varios ejemplos de historias de ficción construidas durante el taller, partiendo únicamente de la imaginación de los participantes.



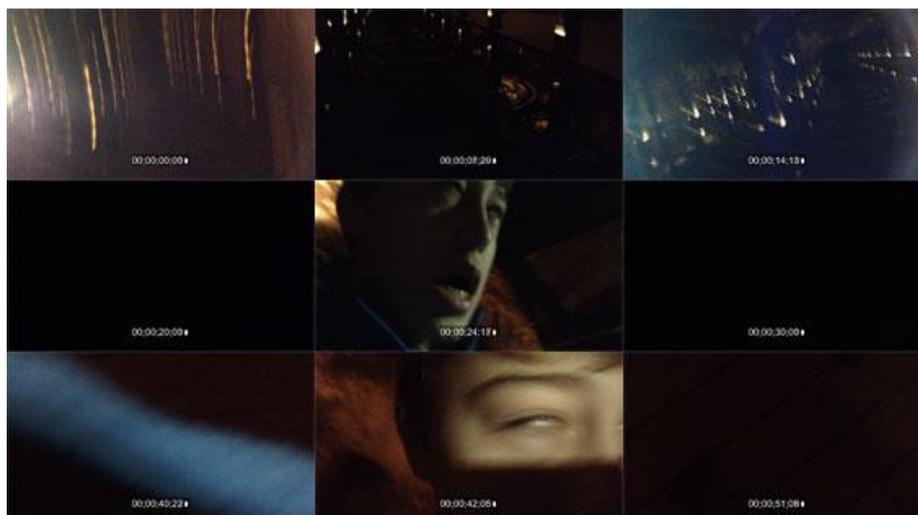
Figura 14: Escena de ficción (M2015031\_iPad12\_0575)

Existen numerosas formas de crear un universo transmedia. Los participantes a menudo parten de su intuición, pero sobre todo de referentes que ya conocen. La puesta en escena de una situación de ficción es una de las fórmulas más utilizadas en el taller. Por ejemplo, en la figura nº 14 se reproduce un vídeo realizado por dos niños de once años en el que simulan como uno de ellos mete los dedos en un enchufe y recibe una descarga eléctrica. El tono utilizado en el audiovisual es la comedia, ya que las acciones están exageradas y se utiliza una música divertida. Incluso se presenta a la electricidad como un personaje más en el plano final, en el que se encuadra una luz intensa con un audio de risas infantiles. Además de saber realizar la escena, los participantes han sabido modificar el mensaje a través de la edición, utilizando elementos propios de la creación de mundos.



Figura 15: Ficción sonora (M20150315\_iPad10\_0608)

En la figura Nº 15 vemos otro ejemplo en el que gracias al sonido se construye una historia diferente a las imágenes registradas. En este caso, son dos planos grabados en distintos momentos del taller, en el que se muestra a un joven mirando hacia un lado y a continuación una niña corriendo en la misma dirección. Sobre la imagen del joven se superpone un sonido grave y sobre la niña un grito agudo. Ninguno de los dos participantes estaba actuando cuando se les grabó, sino que las dos niñas de trece y catorce años que realiza el vídeo aprovecharon estas imágenes al azar para montar esta ficción sonora. Lo que sorprende es el uso del montaje al más puro estilo constructivista para generar un universo narrativo transmedia.



*Figura 16: Ficción de género (M20150208\_iPad11\_0493)*

La última muestra de una creación de mundos la encontramos en el vídeo que reproduce la figura N<sup>o</sup> 16. Un solo niño de once años graba, sonoriza e interpreta este plano secuencia sin edición o corte alguno. En una estancia oscura comienza a agitar la cámara en los planos iniciales, mientras refiere la presencia de un monstruo. La imagen se va a negro mientras se escuchan sonidos guturales y ocasionalmente aparece el rostro del propio niño que interpreta al monstruo acercándose a la cámara. De repente se interrumpe el sonido y vuelve a escucharse la voz normal del niño preguntándose qué le pasa a la cámara. Se trata de una clara narración de género, tanto en el contenido representado (la presencia del monstruo) como en la estética (oscuridad, cámara errante). La toma nada tiene que envidiar a cualquier película comercial de terror. Una evidencia sin duda de la capacidad para utilizar un universo transmedia en el que este participante demuestra dominar tanto el lenguaje como la narración audiovisual.

#### **4. Conclusiones**

Los resultados de la investigación son confrontados a continuación sobre los objetivos especificados al inicio. Una vez reconstruidas las prácticas de los jóvenes en el taller, a través del modelo de sistema de actividad, estamos en disposición de explicar cómo se producen los procesos de alfabetización mediática en contextos colaborativos no formales de creación digital.

Desde el punto de vista de las estrategias de aprendizaje hemos identificado tres principios que se basan en la interacción, la cooperación y la participación:

- La generación de escenarios de aprendizaje colaborativo basado en la interacción entre los jóvenes se configura como uno de los elementos fundamentales de la alfabetización mediática. Compartir herramientas como las tabletas o trabajar en pequeños grupos han demostrado ser útiles para fomentar la creatividad.
- También el andamiaje entre expertos y novatos ha resultado ser especialmente fructífero, sobre todo a la hora de conectar las cuestiones más técnicas con el contexto sociocultural de esta alfabetización mediática. Sin olvidar su función mediadora para el propio equipo de investigación.
- La consecución de unas metas comunes es crucial para activar el aprendizaje significativo. Sin estas metas es imposible generar el sentido de la participación mediática y el valor de la cultura compartida. Estas metas son las que generan el significado de las prácticas en los medios.

En lo que atañe a las funciones que desempeñan los jóvenes a través de las redes sociales hemos definido tres características que se corresponden con la creación, difusión y privacidad:

- La mayoría de los participantes utiliza las redes sociales como medio para la creación y publicación de contenidos. La dimensión de comunidad virtual queda en un segundo plano de conciencia.
- Los referentes de las redes sociales animan a los jóvenes a difundir sus contenidos para obtener redifusión y menciones. A menudo se producen una cooperación en la distribución de estos contenidos, sin una clara conciencia de comunidad.
- En muchos casos, los usos que realizan los niños y niñas de las redes sociales son de carácter privado y centradas en el entorno próximo. Por eso, su idea de audiencia se limita a su familia o a sus amigos más cercanos.

Los contenidos que crean los jóvenes se articulan a través de universos transmedia que podemos describir a partir del medio, el espacio y la narrativa utilizada:

- El significado final de objeto creado no es la representación tácita que contiene. La construcción del significado se realiza de forma paralela a través del medio en el que se distribuye. Los jóvenes no construyen imágenes o vídeos independientes del contexto transmedia en el que son compartidas.
- El espacio es otro de los contenidos que los jóvenes reconstruyen de forma ficticia, generando representaciones más allá de la experiencia sensible. La puesta en escena lejos de condicionar esta representación, supone un ámbito de exploración y creación de mundos de ficción para los jóvenes.
- La creación de narrativas de género es otra constante, que no se basa en el uso del lenguaje audiovisual, sino en la creación de mundos narrativos. La interpretación de estas narrativas depende de las prácticas que las acompañan y no de la representación registrada.

En conclusión, a través de este estudio se pone de manifiesto varios factores a tener en cuenta en la alfabetización mediática de los jóvenes; como la importancia de conectar los entornos físicos y virtuales en contextos cooperativos; la necesidad de tomar conciencia sobre las comunidades que generan la interacción en redes sociales; así como la funcionalidad que supone la narrativa transmedia en la creación de mundos de ficción. La investigación a futuro debe pasar por profundizar en el estudio de estos contextos, prácticas y discursos. Solo así podemos entender verdaderamente que están haciendo los más jóvenes con las nuevas herramientas de comunicación en el siglo XXI.

\* Este artículo es producto del proyecto de investigación “Alfabetización Transmedia: Nuevas formas de contar historias”, referencia CCG2015/HUM-025 financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Alcalá a través de la Convocatoria de ayudas para la realización de proyectos para potenciar la creación y consolidación de grupos de investigación.

Fechas:

- inicio de la investigación: enero 2015
- término de la investigación: enero 2018

## 5. Bibliografía

- Berger, A. A. (2016). *Media and communication research methods : an introduction to qualitative and quantitative approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to transmedia: How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across multiple platforms*. London: beActive.
- Boellstorff, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds : a handbook of method*. Princeton: Princeton University Press.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated : the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Brites, M. J. (2016). "Family Digital Cultures and Understandings of the World: A Critical View of Participatory Action Research". Paper presented at the *ECREA 2016*, Praga.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios :alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies* (Vol. 32) London: Peter Lang.
- Butsch, R., & Livingstone, S. M. (2013). *Meanings of audiences: comparative discourses*. New York: Routledge.
- Carpentier, N. (2011). *Media and participation : a site of ideological-democratic struggle*. Bristol: Intellect.
- Cortesi, S., Gasser, U., Adzaho, G., Baikie, B., Baljeu, J., Battles, M., . . . Burton, P. (2015). *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*. London: Berkman.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. R. (2013). *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies*. New York: Routledge.
- De la Fuente Prieto, J. (2014). "Alfabetización mediática: Del prosumidor al profesional". *Historia y Comunicación Social*, 19, 13.
- De Meulenaere, J., & De Grove, F. (2016). "A Practices Approach to Mediated Social Relation Maintenance Behavior". Paper presented at the *ECREA 2016*, Praga.
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*. Oxford: Oxford University Press.
- Duffett, M. (2013). *Understanding fandom : an introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). "Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges". *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Ferrés, J. (2012). "La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores/Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators" in *Comunicar*, 19(38), 75-82.

- Gair, S., & Van Luyn, A. (2017). *Sharing qualitative research : showing lived experience and community narratives*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2012). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*: routledge.
- Gray, J., Sandvoss, C., & Harrington, C. L. (2007). *Fandom : identities and communities in a mediated world*. New York: New York University Press.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). "Expanding Educational Research and Interventionist Methodologies". *Cognition and Instruction*, 34(3), 275-284.
- Itō, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. Cambridge: MIT Press.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., . . . Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H. (2003). "Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger" in *MIT Technology Review*.  
[<https://www.technologyreview.com/s/401760/transmedia-storytelling/>] (Retrieved 1/06/2018)
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture la cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (Vol. 175). Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge: The MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York: NYU Press.
- Jenkins, H., Itō, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era : a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge: Polity Press.
- Kalogeris, S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Lacasa Díaz, P. (2018). *Expresiones del futuro: cómo se comunicarán las nuevas generaciones*. Madrid: Morata.
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R., & Mendez, L. (2013). "Media as Practice: Narrative and Conceptual Approach for Qualitative Data Analysis" in *Studies in Media and Communication*, 1(2), 132-149.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence*. New York: Harper Collins.
- Livingstone, S. M., & Sefton-Green, J. (2016). *The class : living and learning in the digital age*. New York: NYU Press.
- Lowgren, J., & Reimer, B. (2013). *Collaborative media : production, consumption, and design interventions*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles: SAGE.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Pink, S. (2012). *Situating everyday life : practices and places*. London: SAGE.

- Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling*. London: CreateSpace.
- Rodríguez, M. A. P., i Prats, J. F., Sánchez, J., Aranda, J. J. S., Santibáñez, J., Sierra, J., . . .  
Trabadella, J. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies : an introduction to researching with visual materials* (4th edition. ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. (2014). *Storyworlds across Media*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Scolari, C. A., Bertetti, P., & Freeman, M. (2014). *Transmedia archaeology : storytelling in the borderlines of science fiction, comics and pulp magazines*. Houndsmill, Basingstoke, Hampshire ; New York: Palgrave Macmillan.
- Stanczak, G. C. (2007). *Visual research methods : image, society and representation*. London: SAGE.
- Stein, L. E. (2015). *Millennial fandom : television audiences in the transmedia age*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Sullivan, J. L. (2013). *Media audiences : effects, users, institutions, and power*. Thousand Oaks, Calif. ; London: SAGE.
- Vittadini, N., Carlo, S., Gilje, Ø., Laursen, D., Murru, M. F., & Schrøder, K. C. (2014). "Multi-method and innovative approaches to researching the learning and social practices of young digital users". *International Journal of Learning*, 4(2), 33-45.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2013). *Alfabetización Mediática e Informativa Curriculum para profesores*. Paris: UNESCO.
- Zeller, F. e., Ponte, C. e., & O'Neill, B. e. (2014). *Revitalising audience research : innovations in European audience research*. New York: Roudledge.

---

### Cómo citar este artículo / Referencia normalizada

J de la Fuente Prieto, P Lacasa Díaz, R Martínez-Borda (2019): "Adolescentes, redes sociales y universos transmedia: la alfabetización mediática en contextos participativos". *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, pp. 172 a 196.

<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1326/09es.html>

DOI: [10.4185/RLCS-2019-1326](https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1326)

### - En el interior de un texto:

...J de la Fuente Prieto, P Lacasa Díaz, R Martínez-Borda (2019: 172 a 196) ...

o

...J de la Fuente Prieto *et al*, 2019 (172 a 196) ...

Artículo recibido el 30 de mayo de 2018. Aceptado el 13 de junio.

Publicado el 7 de enero de 2019