

**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



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

SECCIÓN 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)

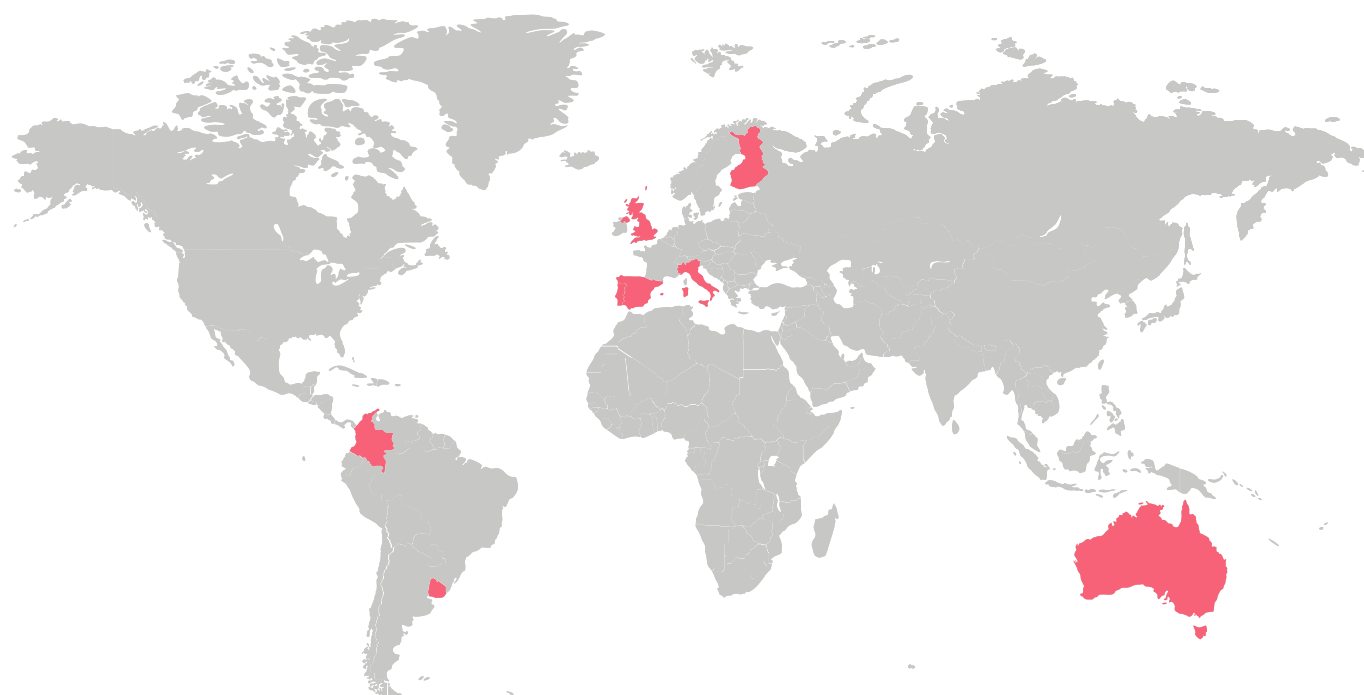
Dos instituciones científicas participaron en el Proyecto:

- 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

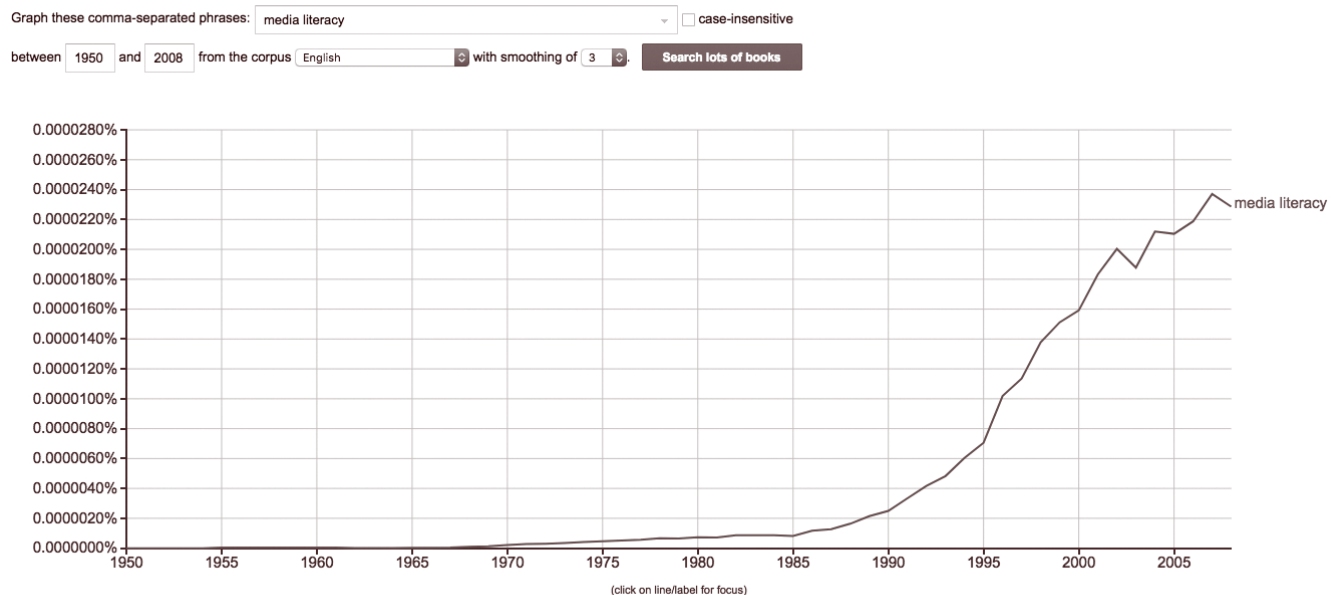
Hay docenas de definiciones de «alfabetismo mediático» (*media literacy*) (Rosenbaum *et al.*, 2008; Potter, 2005, 2010). En un artículo titulado *The State of Media Literacy* publicado en 2010, Potter incluía más de cuarenta definiciones. En el mismo texto confirmaba que una simple búsqueda en Google 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 de 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.

