

ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: FUENTE PRIETO, JULIÁN DE LA

PROGRAMA DE DOCTORADO: D350 DOCTORADO EN COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD
DEPARTAMENTO DE: FILOLOGÍA, COMUNICACIÓN Y DOCUMENTACIÓN
TITULACIÓN DE DOCTOR EN: DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

En el día de hoy 05/06/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de M. PILAR LACASA DÍAZ // RUTH MARTÍNEZ BORDA.

Sobre el siguiente tema: *CONECTAR PARA APRENDER: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL² de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): SOBRESALIENTE

Alcalá de Henares, 05 de JUNIO de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: FRANCISCO GARCÍA

EL SECRETARIO

Fdo.: SARA CORTÉS

EL VOCAL

Fdo.: LAURA MÉNDEZ

Con fecha 29 de junio de 2017, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- Conceder la Mención de "Cum Laude"
 No conceder la Mención de "Cum Laude"

La Secretaria de la Comisión Delegada

FIRMA DEL ALUMNO,

Fdo.: JULIÁN DE LA FUENTE

² La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



Universidad
de Alcalá

COMISIÓN DE ESTUDIOS OFICIALES
DE POSGRADO Y DOCTORADO

En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 29 de junio, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por *FUENTE PRIETO, JULIÁN DE LA*, el día 5 de junio de 2017, titulada *CONECTAR PARA APRENDER: ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL*, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado resuelve otorgar a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 11 julio de 2017
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Firmado digitalmente por VELASCO
PEREZ JUAN RAMON - DNI
.03067239H
Fecha: 2017.07.12 15:37:25 +02'00'

Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: FUENTE PRIETO, JULIÁN DE LA

Secretario del Tribunal: SARA CORTÉS GÓMEZ.

Directores de Tesis: M. PILAR LACASA DÍAZ // RUTH MARTÍNEZ BORDA



Programa de doctorado en
Comunicación, Educación y Sociedad

Conectar para aprender:

Alfabetización mediática en comunicación audiovisual

Tesis Doctoral presentada por:
Julián de la Fuente Prieto
(2017)



Departamento de Filología, Comunicación y Documentación

Programa de Doctorado en Comunicación, Educación y Sociedad

**CONECTAR PARA APRENDER: ALFABETIZACIÓN
MEDIÁTICA EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL**

Tesis doctoral presentada por:

Julián de la Fuente Prieto

Dirigida por

Dra. D^a Pilar Lacasa Díaz

Dra. D^a Rut Martínez Borda



Universidad de Alcalá

Guadalajara, marzo de 2017.

Agradecimientos

A mis directoras, por hacerme significativo el aprendizaje y facilitarme el andamiaje en esta investigación. Pero sobre todo, por la generosidad y el cariño con el que habéis guiado esta tesis.

A todas mis compañeras del Grupo GIPI, por vuestra inteligencia colectiva. Este trabajo es fruto del esfuerzo y la dedicación que habéis puesto en cada reunión y en cada taller.

A todos los alumnos y compañeros del Grado en Comunicación Audiovisual de la UAH. Por formar juntos una comunidad de prácticas con la que tratamos de dar sentido al conocimiento sobre los medios.

A toda mi familia; en especial a los que se fueron y a los que están por venir. Sin ellos mi aprendizaje no estaría situado, sin su apoyo y sacrificio no podría haber llegado hasta aquí.

Y por supuesto a mi pareja, por la cultura participativa con la que compartimos nuestro día a día. Mi aprendizaje sobre la vida está conectado a ti.

Índice

Introducción	7
La alfabetización mediática y sus enfoques	7
Del aprendizaje situado al aprendizaje conectado.....	9
Preguntas de investigación	12
Estructura de la tesis.....	14
1 Nuevos Medios	17
1.0.1 El significado de medio.....	17
1.0.2 Los estudios de medios	19
1.1 Tecnología.....	23
1.1.1 Nuevos Medios.....	23
1.1.2 Tecnogénesis y remediación	25
1.2.3 Determinismo y conectividad.....	27
1.2 Cultura.....	30
1.2.1 Convergencia.....	30
1.2.2 Cultura Mediática.....	33
1.2.3 Mediatización	35
1.3 Sociedad	37
1.3.1 Audiencias.....	37
1.3.2 Prosumidores y fans	39
1.3.3 De público a usuarios	42
2. Discursos Digitales	45
2.0.1 El Discurso como práctica.....	45
2.0.2 El Discurso de los nuevos medios.....	48
2.1 Remix	52
2.1.1 El origen de las remezclas.....	52
2.1.2 Lenguaje y participación	55
2.1.3 Prácticas y significado.....	57

2.2 Mimesis	59
2.2.1 Estética de la imitación.	59
2.2.2 Cognición y contexto	61
2.2.3 Enunciación y representación.....	62
2.3 Transmedia.....	66
2.3.1 Transmedia y “spreadability”.....	66
2.3.2 Creación de mundos	68
2.3.3 Experiencias narrativas	71
3 Metodología.....	75
3.0.1 Enfoque epistemológico.....	75
3.0.2 Trayectoria Grupo de Investigación	80
3.1 Diseño	82
3.1.1 Prácticas y su significado	82
3.1.2 Comunidades y participación	84
3.1.3 Talleres y creatividad	87
3.2 Métodos.....	91
3.2.1 Investigación-Acción	94
3.2.2 Etnografía Virtual.....	96
3.2.3 Métodos Visuales.	98
3.3 Análisis.....	100
3.3.1 Sistema de actividad.....	103
3.3.2 Conceptualizar categorías	106
3.3.3 Interpretar narrativas	109
4. “Instateens”	113
4.1 Punto de partida	113
4.1.2 Contexto	113
4.1.2 Objetivos	118
Herramientas.....	120
Mensajes	121
Audiencia.....	122
4.1.3 Estructura	124
1º Sesión	125

2° Sesión	126
3° Sesión	129
4.2 Desarrollo	133
4.2.1 Participantes	133
Hábitos previos	133
Actividades situadas	136
Comunidad de prácticas.....	138
4.2.2 Instrumentos	141
Tabletas	142
Aplicaciones de fotografía	144
Redes sociales	147
4.2.3 Metas	150
Creatividad.....	151
Autoría	153
Identidad	155
4.3 Creaciones	158
4.3.1 Lenguaje	158
Encuadre y composición.....	159
Luz y exposición.....	161
Enfoque y movimiento	163
Color y texturas.....	165
4.3.2 Contenidos.....	167
Personas	167
Objetos	170
Espacios	173
5 “Digital Kids”	179
5.1 Punto de partida.....	179
5.1.3 Contexto	179
5.1.2 Objetivos	185
Modelos	186
Multimodalidad.....	188
Expertos	190
5.1.3 Organización	191

1° Sesión	192
2° Sesión	194
3° Sesión	195
5.2 Desarrollo.....	198
5.2.1 Participantes	198
Referentes	199
Seguidores.....	201
Roles	203
5.2.2 Instrumentos	204
Conectividad.....	205
Prácticas de grabación	207
Prácticas de edición	209
5.2.3 Metas	211
Participación	211
Creación artística	213
Narración	215
5.3 Creaciones	218
5.3.1 Lenguaje.....	218
Grabando el movimiento	218
Tiempo y sonido.	220
Ritmo y montaje	222
Realización audiovisual	225
5.3.2 Contenidos.....	227
Reportaje documental	228
Estética televisiva	230
Auto-representación.....	231
Ficción y género	234
Conclusiones.....	239
Las prácticas de los jóvenes en los nuevos medios	239
El lenguaje audiovisual utilizado por los jóvenes	240
Contenidos audiovisuales de los jóvenes	242
Jóvenes, redes sociales y comunidades virtuales	243
La alfabetización mediática en contextos no formales... ..	244
Los medios y sus instrumentos en la alfabetización	245
La alfabetización en las prácticas creativas.....	247

Vías de investigación futuras	248
Bibliografía	251
Anexos	269
Lista de tablas	269
Lista de imágenes analizadas	270
Lista de vídeos analizados.....	271
Lista de ilustraciones	273

Índice

Conectar para aprender

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 esta investigación es analizar los procesos de alfabetización mediática entre la gente joven. Nuestra mirada se orienta a contextos no formales donde el aprendizaje se produce a través de la participación guiada. De esta manera, nos interesa analizar tanto las prácticas como los discursos audiovisuales que los jóvenes elaboran a través de los nuevos medios.

La alfabetización mediática y sus enfoques

Nadie duda que los medios de comunicación contribuyen a estructurar la sociedad y la cultura contemporáneas. La ciudadanía, sobre todo la gente más joven, acceden y participan de estos medios sin ningún tipo de formación específica. Sin embargo, todavía hoy la educación en torno a estos medios se reserva para el ámbito profesional y académico. Por eso, desde hace más de una década quienes se interesan por los medios tratan de encontrar modelos de aprendizaje que se extiendan más allá de las aulas.

La alfabetización mediática fue 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 fue rápidamente adoptado por la comunidad educativa, en la línea de otras propuestas centradas en la actualización de los currículos escolares como las multialfabetizaciones (Cope & Kalantzis, 2000) o las nuevas alfabetizaciones (Jenkins, 2009). En España, una aportación muy relevante ha sido 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. Por último, podemos destacar la iniciativa de la UNESCO, proponiendo un currículo orientado a desarrollar la alfabetización mediática e informativa (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2013) que busca un marco común para la educación mediática en el mundo.

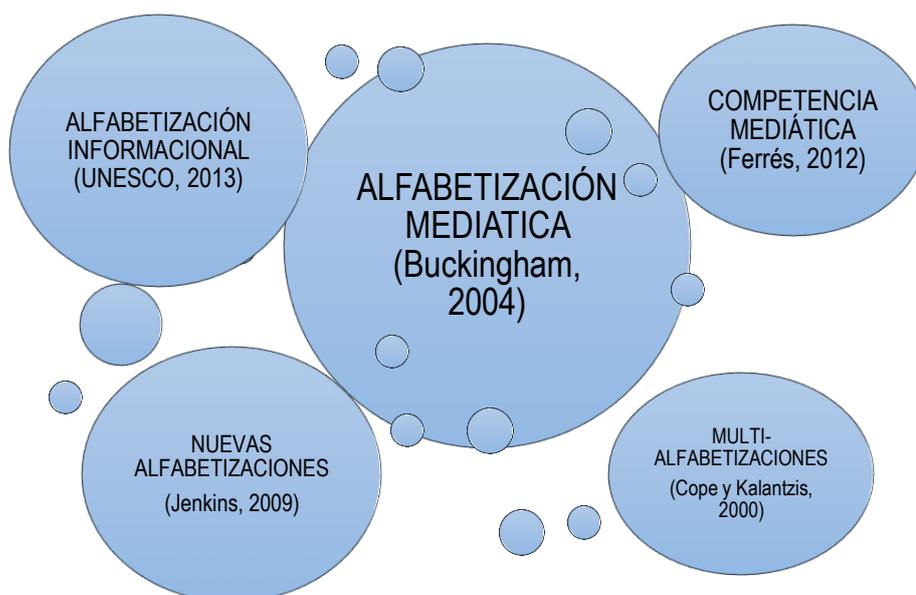


Tabla 1: Propuestas de aprendizaje en los medios de comunicación

Pese a su innegable éxito, la adaptación de la alfabetización mediática a estas propuestas también ha suscitado varias críticas (Bazalgette & Buckingham, 2012; Kendall & McDougall, 2012). A partir de aquí, podemos inferir que el debate actual sobre el tema muestra la necesidad de definir la alfabetización mediática, tal y como lo refiere Henry Jenkins (Jenkins, 2009) como una competencia de lectura y escritura en medios basada en el dominio de múltiples lenguajes y tecnologías:

A definition of twenty-first century literacy offered by the New Media Consortium is "the set of abilities and skills where aural, visual, and digital literacy overlap. These include the ability to understand the power of images and sounds, to recognize and use that power, to manipulate and transform digital media, to distribute them pervasively, and to easily adapt them to new forms. (Jenkins, 2009: 271)

Por eso, siguen siendo necesarios estudios que atiendan especialmente estos procesos de alfabetización entre los jóvenes (Drotner & Erstad, 2012; S. C. Gómez, Zaballos, & Lacasa, 2016; S. M. a. Livingstone & Sefton-Green, 2016) y más aún fuera de contextos escolares (García, 2012; P. N. Gómez, Álvarez-Flores, & Brunner, 2015; Lacasa, 2013)

Del aprendizaje situado al aprendizaje conectado

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; Jenkins, Itō, & Boyd, 2015) Lo cual nos remite a la psicología cultural y a la tradición de modelos de aprendizaje cognitivos como el de Lev Vygotsky:

La tesis central de la escuela cultura-histórica rusa es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico (Cole, 1999, p. 106).

En esta línea, autores como Lave y Wenger (1991) han propuesto un modelo que parte de una participación periférica, para acabar desarrollando

una participación plena en el contexto sociocultural; lo que se denomina aprendizaje situado. Para la antropóloga Barbara Rogoff, el modelo de Vygotsky para explicar el mecanismo a través del cual la interacción social facilita el desarrollo cognitivo “se asemeja a una situación de aprendizaje, en la que un novato trabaja muy cerca de un experto en la resolución conjunta de un problema en la zona de desarrollo próximo” (Barbara Rogoff & Pilar Lacasa, 1993, p. 183).

Así es como surge el concepto de participación guiada; como “los procesos y sistemas de participación entre las personas que se comunican y coordinan esfuerzos durante su participación en actividades valoradas culturalmente” (Rogoff, 2008, p. 142). De este modo, la participación guiada fomenta el andamiaje colectivo (Bruner, 1997) en el que tanto los novatos como los expertos comparten las mismas metas, recursos y estrategias dentro de un mismo contexto. El aprendizaje se logra gracias a que los aprendices son capaces de relacionar conocimientos previos con la experiencia en la resolución de problemas reales.

Otro enfoque más actual, basado en esta misma tradición de Vygotsky, sería el 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:

Connected learning is realized when a young person is able to pursue a personal interest or passion with the support of friends and caring adults, and is in turn able to link this learning and interest with other areas of their life. This model is based on evidence that the most resilient, adaptive, and effective learning involves individual interest as well as social support to overcome adversity and provide recognition. This concept seeks to build communities and collective capacities for learning and opportunity. (Ito et al., 2013: 3)

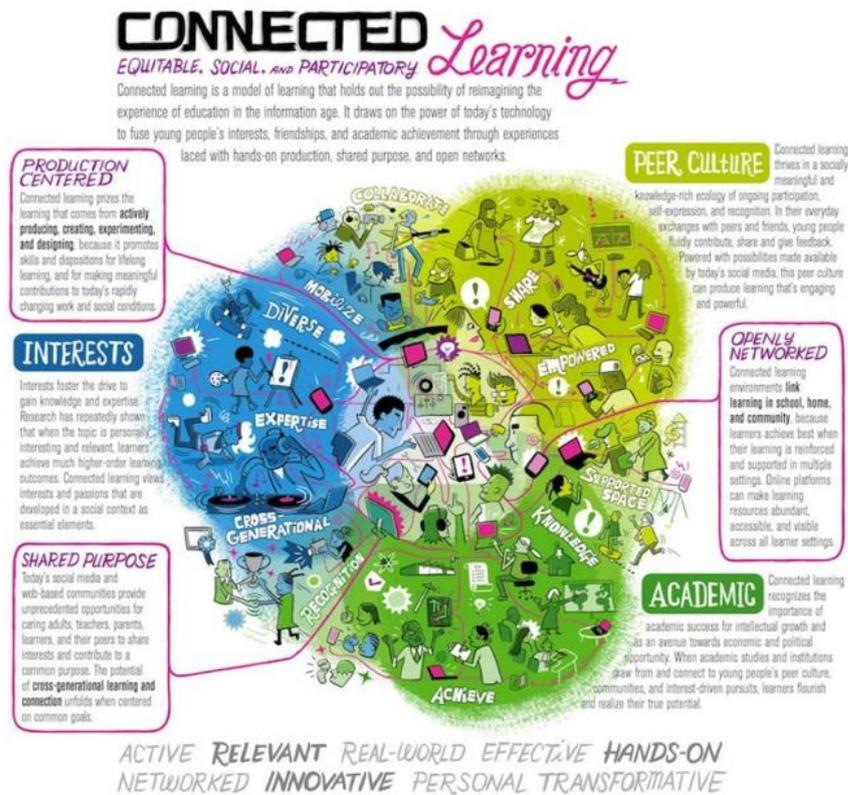


Ilustración 1: Modelo de Aprendizaje Conectado (Ito et al., 2013)

En todos estos 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; Jenkins et al., 2015; 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; Gauntlett, 2013; Lowgren & Reimer, 2013).

Esperamos que los resultados de esta investigación nos ayuden a entender mejor estos procesos de alfabetización y sirvan como modelo para posibles aplicaciones de la educación mediática en el ámbito formal.

Preguntas de investigación

El primer paso para abordar este proyecto será comenzar por formular una serie de preguntas de investigación. Nuestro punto de partida es la población juvenil y su relación con los medios de comunicación:

- *P1: ¿Qué características tienen las prácticas de los jóvenes en los nuevos medios?:* Esta pregunta se interesa por las actividades que los adolescentes llevan a cabo a través de los nuevos medios. Presta atención a las oportunidades y limitaciones derivadas de este grupo de edad.

A partir de aquí, se derivan una serie de cuestiones que afectan a las dimensiones del discurso en estas prácticas. Así pues, formulamos una serie de preguntas sobre el lenguaje, los contenidos y las relaciones sociales en torno a los jóvenes:

- *P1.1: ¿Qué uso hacen los jóvenes del lenguaje audiovisual?:* Se concreta en describir los sistemas y modos expresivos que los jóvenes utilizan en los nuevos medios. Pero también, asociar los diferentes lenguajes que abordan con las formas de construir el discurso.
- *P1.2: ¿Qué tipos de contenidos audiovisuales crean los jóvenes?* Su objetivo es identificar los mensajes que los jóvenes generan con sus prácticas mediáticas. Y más concretamente, cuáles de estos contenidos son heredados de otros medios y cuáles son innovadores en sus prácticas digitales.
- *P.1.3: ¿Cómo utilizan los jóvenes las redes sociales en entornos reales y virtuales?:* Implica analizar los contextos en los que se llevan a cabo estas prácticas tanto dentro como fuera de Internet. Nos interesa identificar la posible creación de comunidades y qué estrategias siguen para relacionarse.

Pero además de preguntarnos por las prácticas y sus discursos, nos cuestionamos también los procesos de alfabetización que se establecen en torno a los nuevos medios. Por eso, la otra pregunta fundamental que queremos responder es sobre la participación guiada que desarrollan los jóvenes en contextos no formales:

- *P.2: ¿Cómo se produce la alfabetización mediática en contextos no formales?:* Se centra en valorar la utilidad de los soportes y recursos que los adultos facilitan a los jóvenes para fomentar su alfabetización mediática. Pero también descubrir posibles estrategias desarrolladas entre los propios jóvenes para compartir su aprendizaje en los medios.

Relativa a esta cuestión surgen dos nuevas preguntas asociadas a los contextos de la investigación. Nos interesa delimitar cómo los aspectos tecnológicos y creativos influyen en este proceso de alfabetización. Nos estamos refiriendo por un lado al papel que desempeñan las herramientas digitales y por otro lado a la creación artística de los jóvenes:

- *P.2.1: ¿Cómo influyen los medios y sus instrumentos en esta alfabetización?:* Se trata de averiguar cómo la tecnología condiciona o facilita estos procesos de aprendizaje. Y al mismo tiempo, si los jóvenes son capaces de modificar los usos de estos instrumentos a partir de su alfabetización mediática.
- *P.2.2: ¿Cómo influye la alfabetización en las prácticas creativas?:* Nos interesa entender como el aprendizaje se conecta con los intereses personales de los jóvenes. Pero también desarrollar un criterio para entender los procesos de creación de significado que construyen y si su creatividad se ve afectada de alguna manera por este proceso.

Todas estas preguntas serán revisadas en las conclusiones, dónde trataremos de poner de manifiesto las evidencias que encontremos a través de la investigación.

Estructura de la tesis

La estructura del trabajo se presenta en cinco capítulos, que se engloban a su vez en tres bloques principales:

- Bloque I (*Capítulos 1 y 2*) El marco teórico de la investigación se fija en dos dimensiones fundamentales de la alfabetización mediática como son las prácticas adolescentes en los medios y sus discursos. Este será el punto de partida para interpretar los resultados que nos depare la investigación.
- Bloque II (*Capítulo 3*) Se trata de la metodología de investigación. Recoge la propuesta de recogida de datos a través de talleres de creación digital para jóvenes. Este diseño se justifica a través de la experiencia del grupo de investigación, así como de las últimas tendencias metodológicas en la investigación sobre prácticas juveniles.
- Bloque III (*Capítulo 4 y 5*) Son los resultados de investigación obtenidos a través de dos contextos no formales de carácter participativo como son Telefónica Flagship y Matadero Madrid. El hecho de compartir una continuidad temporal y metodológica nos permite comparar las evidencias encontradas en ambos contextos a través de las conclusiones.

Describiremos a continuación con mayor detalle el contenido de cada uno de los capítulos:

- Capítulo 1: Plantea una perspectiva de los nuevos medios como contextos de comunicación en los que los jóvenes desarrollan sus prácticas cotidianas. Además, analiza la influencia de estos nuevos medios a través de tres dimensiones como son la tecnología, cultura y sociedad. Esto nos permite identificar una serie de procesos emergentes como la conectividad, la convergencia o el “fandom”.
- Capítulo 2: Se ocupa de los discursos digitales, identificando tres de estas formas más sobresalientes especialmente entre los jóvenes. El uso del Remix como fenómeno de resignificación de contenidos audiovisuales. La Mímesis como modelo de representación empleado en los nuevos medios. Y finalmente el Transmedia como herramienta para conectar los entornos virtuales con el aprendizaje.
- Capítulo 3: Trata la metodología del proyecto de investigación, partiendo de un enfoque epistemológico constructivista. Justifica el uso de métodos cualitativos como la investigación-acción, la etnografía o los métodos visuales. Termina con un modelo de análisis desde la teoría del sistema de actividad que combina la categorización analítica con la interpretación narrativa.
- Capítulo 4: Dedicado a los resultados del proyecto “Instateens” llevado a cabo en la Telefónica Flagship. Describe los talleres sobre fotografía digital y creación de comunidades a partir de la red social *Instagram*. Además, se analizan las creaciones llevadas a cabo por los participantes y su proceso de realización.
- Capítulo 5: El último capítulo de resultados recoge la experiencia celebrada en Matadero Madrid bajo la denominación “Digital Kids”. En este caso, sobre la creación de vídeos y su difusión a través de las redes *Vine* y *Vimeo*. También combina las evidencias extraídas del taller con la interpretación de los audiovisuales creados por los participantes.

Introducción

Conectar para aprender

1 Nuevos Medios

En este capítulo nos aproximaremos a los nuevos medios desde un punto de vista sociocultural. Nuestro objetivo es estudiar qué papel desempeñan estos medios de comunicación en pleno siglo XXI. Para ello, nos detendremos en analizar cómo influye la tecnología, que rol juega la cultura y cómo participa la sociedad en los mismos. El resultado de este análisis servirá para contextualizar el estudio posterior sobre los procesos de alfabetización asociados a estos sistemas de comunicación. Comenzaremos explicando el concepto de medio, aprovechando para revisar cómo ha evolucionado su estudio desde el siglo XX.

1.0.1 El significado de medio

Tradicionalmente, utilizamos la palabra “medio” para referirnos a un sistema de comunicación (prensa, televisión, radio, etc.) o bien para aludir a la cabecera, emisora o canal que produce unos determinados contenidos. En ambos casos, consideramos los medios como agentes externos cuyo principal cometido es proveernos de información y entretenimiento a los que no tendríamos acceso a través de nuestro entorno. Sin embargo, a simple vista está claro que los medios son mucho más que una infraestructura de comunicación.

Repasando el pasado reciente podemos encontrar numerosos ejemplos que nos muestran cómo los medios han influido notablemente en la Historia: Sin ir más lejos, el desarrollo de la prensa en el siglo XIX supuso la creación de una opinión pública de amplia base social; lo que equivale a decir que sería imposible explicar el movimiento obrero sin el periódico. Otro ejemplo sería la creación de la televisión y la aparición de la sociedad de consumo a mediados del siglo XX; causa y efecto de la publicidad que comenzaba a emitirse en el núcleo del hogar. Por último, parece cada vez

más difícil disociar el auge de Internet y los procesos de globalización de comienzos del siglo XXI; cualquier hecho social o político tiene su reflejo e incluso origen en la Red.

		
<p>Periódico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento Obrero 	<p>Televisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sociedad de consumo 	<p>Internet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Globalización

Tabla 2: Ejemplos de influencia de los medios en la Historia

Con estos ejemplos, está claro que los medios no son elementos circunstanciales, sino que forman parte de nuestra historia reciente. De hecho, el enfoque actual de numerosos estudios (Couldry, 2012; Croteau & Hoynes, 2014; Wellman & Rainie, 2012) sitúa a los medios como un elemento estructural de nuestras prácticas sociales y culturales, como sostiene Stig Hjarvard (2013):

The media are not simply technologies that organizations, parties, or individuals can choose to use – or not use- as they see fit. The presence of the media has become a structural condition for social and cultural practices, both within particular cultural spheres and in society as a whole. (Hjarvard, 2013: Introduction)

Sin embargo, estos trabajos contrastan con otros (Hinton & Hjorth, 2013; Jenkins, Ford, & Green, 2013; D. Miller et al., 2016) que ponen más bien el acento en cómo estas prácticas sociales y sobretodo culturales, moldean estos medios de comunicación. En palabras de Daniel Miller (2016)

necesitamos una perspectiva sociocultural para estudiar los medios, que nos ayude a superar la visión estructuralista que tradicionalmente los ha definido:

Social media should not be seen primarily as the platforms upon which people post, but rather as the contents that are posted on these platforms (...) Social media is today a place within which we socialise, not just a means of communication. (Miller et Al., 2016: 11)

Así pues, una de nuestras primeras tareas es recuperar la definición de medio de comunicación, más allá de su vertiente tecnológica, empresarial o informativa. Es decir, englobando su función comunicativa en un conjunto más amplio de transformaciones históricas. Tal vez, una de las definiciones que mejor encajan con este propósito es la de Lisa Gitelman (2006), que hace especial hincapié en la comunicación como práctica sociocultural:

I define media as socially realized structures of communication, where structures include both technological forms and their associated protocols, and where communication is a cultural practice, a ritualized collocation of different people on the same mental map, sharing or engaged with popular ontologies of representation (Gitelman, 2006: 7)

Ahora bien, en nuestro caso preferimos sustituir el concepto de estructura por el de práctica; menos condicionado por su dimensión tecnológica. Por eso, una definición propia sería: un medio es un contexto comunicativo en el que se desarrollan prácticas culturales asociadas a un determinado grupo social. Nuestra definición identifica a los medios con los procesos y actividades que desarrollan sus participantes en un determinado entorno histórico.

1.0.2 Los estudios de medios

Para llegar a este estado de la cuestión, los estudios de comunicación han tenido que evolucionar desde su origen matemático (Nyquist, 1932; Shannon & Weaver, 2015) hasta conformar un campo de estudios

multidisciplinar en el que participan la sociología, antropología, psicología, semiótica o la Historia. Paralelamente a las teorías de la comunicación, proliferaron en Norteamérica durante los años 40 del siglo XX una serie de estudios sobre el impacto que los medios de comunicación tenían en la sociedad de la época (Innis, 1949; Lasswell, 1948; Schramm, 1954). Estos trabajos centrados en la propaganda o en la comunicación política, trataban de explicar cómo las tecnologías de las comunicación, determinan las formas que adopta cualquier organización social.

Durante esa misma época se desarrolla en la denominada Escuela de Frankfurt la teoría crítica, que precisamente censura el efecto que los medios de masas tienen en la sociedad (Horkheimer & Adorno, 1946) Posteriormente en esta misma Escuela surgen algunas de las teorías más célebres sobre la estética de los medios de comunicación (Benjamin, 2008) o la *acción comunicativa* (Habermas, 1984). Su aportación desde un enfoque filosófico ha sido fundamental para el estudio social de los medios.

Hacia mediados de siglo XX, surgen en Inglaterra los denominados Estudios Culturales que se preocupan por la representación social en los medios y las prácticas culturales derivadas de los mismos (Hall & Whannel, 1967; Hoggart, 1957; Williams, 1983). A través de esta escuela se deriva una importante dimensión ideológica de los estudios de medios, que logran explicar los complejos mecanismos de la identidad en torno a los medios de comunicación.

Pero la gran revelación del siglo XX en el estudio de los medios desde un punto de vista sociocultural nos la aporta el sociólogo canadiense Marshall McLuhan. En su libro *Understanding Media* (1964) identifica por primera vez a los medios con su significado cultural mediante la famosa sentencia que afirma que el medio es el mensaje:

What we are considering here, however, are the psychic and social consequences of the designs or patterns as they amplify or accelerate existing processes. For the "message" of any medium or technology is the change of scale or pace or pattern that it introduces into human affairs (McLuhan, 1964: 8)

Por eso McLuhan califica a los medios como extensiones del cuerpo humano, en cuanto a que controlan el nivel de interacción social y participación en la cultura popular. De esta manera, los medios de comunicación dejan de concebirse como meros instrumentos y pasan a considerarse como el contexto sociocultural en el que vivimos.

Ya en los años 90, ante la introducción del paradigma digital se multiplican los estudios sobre las implicaciones socioculturales de los medios. Nicholas Negroponte augura en su *Being Digital* (1996) el colapso de los medios tradicionales y la integración de los nuevos medios en las funciones vitales del ser humano. Gracias al concepto de *bit* se visualiza por primera vez la digitalización de la cultura y la extensión de los medios a todos los ámbitos de la sociedad.

Una de las últimas de las teorías que podemos denominar clásicas, sería la de la "sociedad informacional" (Castells, 2004) que precisamente explica como los medios se han convertido en fuente de conocimiento y productividad económica gracias a la gestión que realizan de la información. Este paradigma aporta una visión de los medios de comunicación como una red que permite conectar y organizar, tanto a la sociedad como a sus instituciones.

Así llegamos hasta la actualidad, en la que los estudios de medios continúan profundizando de forma multidisciplinar en el contexto de los medios de comunicación (Hartley, 2012) De hecho, su tarea es cada vez más pujante según aumenta la implicación de estos medios en las relaciones sociales y en las prácticas culturales. Por eso es cada vez más difícil comprender el estudio de los medios de comunicación sin un

enfoque sociocultural, al mismo tiempo que resulta imposible estudiar la sociedad y cultura de nuestra época sin entender el papel de los medios en la misma.

Pese a la dificultad de abarcar todas las tendencias que afectan a los medios de comunicación hoy en día, consideramos necesario como mínimo explorar aquellas que mayor peso están teniendo en la literatura científica actual. Sin duda, el debate se centra en conceptos como la conectividad, convergencia y las audiencias activas. Nuestro objetivo a continuación será revisar estos conceptos desde las dimensiones a las que afectan: tecnología, cultura y sociedad.

1.1 Tecnología

Parece que hay un común acuerdo en que estamos viviendo la mayor revolución tecnológica producida desde la aparición de la imprenta en el siglo XV. Las tecnologías de la comunicación y de la información han experimentado una expansión y evolución exponencial desde el último cuarto del siglo XX. Paralelamente al desarrollo de la tecnología digital han surgido los denominados nuevos medios de comunicación. Por lo que cabe preguntarse qué papel ha desempeñado la tecnología en esta evolución y qué influencia tiene en estos nuevos medios.

1.1.1 Nuevos Medios

Desde comienzos del siglo XXI, numerosos investigadores se han esforzado por estudiar los cambios que estaban experimentando los medios de comunicación desde un punto de vista técnico (Bolter & Grusin, 2000; Castells, 2004; Flew, 2005; Lister, 2009; Manovich, 2005). La aparición de nuevas herramientas de comunicación basadas en el uso del ordenador y de Internet no tardaron en recibir el apelativo de “nuevos medios”. En el libro *Media Technologies* (Gillespie, Boczkowski, & Foot, 2014) se hace un repaso de estos estudios que señalan las novedades tecnológicas aportadas por los llamados nuevos medios:

Some propose to identify key dynamics of new media, meso-level qualities sufficiently common to all media technologies that, extracted from their specific contexts, can be held up as defining characteristics, or at least distinctive ones. These conceptual vocabularies-numerical representation, automation, modularity, variability, transcoding [Manovich, 2009]; accessibility, peer-to-peer, value at the edges, aggregation [Ito 2008]; network, information interface, archive, interactivity, simulation [Gane and Beer 2008]. (Gillespie et al., 2014: Introduction)

Se revisa la propuesta de varios autores, llegando a la conclusión de que todas estas características se derivan de la aplicación de los principios informáticos a cualquier sistema de comunicación actual. Nace así el

paradigma digital para diferenciar a los nuevos medios, de los antiguos sistemas analógicos. Pero además de su reciente aparición frente a los medios tradicionales (prensa, radio y televisión), los nuevos medios comparten una serie de atributos basadas en aspectos tecnológicos como el procesamiento digital, su conectividad con otros medios y las posibilidades de programación para diferentes funciones:



Tabla 3: Características de los nuevos medios según (Gillespie, Boczkowski, & Foot, 2014)

El problema es que todas estas características que en un principio separaban a los medios tradicionales de los emergentes, han acabado por extenderse a cualquier herramienta de comunicación de nuestra época. Tal y cómo propone Vicent Miller (2011) no tiene sentido dividir los medios en nuevos y viejos, entre otras cosas porque los medios tradicionales no han dejado de reconfigurarse y los emergentes se basan en la experiencia de los antiguos:

It would be a mistake to suggest that these are all fundamentally unique to digital media (...) setting up a false binary between digital or 'new' media and 'old' media is unhelpful, as new media is made up of a recombining or 'remediation' of content and other aspects of old media. (Miller, 2011: Cap. 1.)

La evolución de la tecnología afecta a todos los medios por igual, ya que los medios se caracterizan por la función que cumplen y no por la tecnología que desarrollan.

1.1.2 Tecnogénesis y remediación

Volviendo al referente de la imprenta que utilizábamos al inicio, hay que explicar que la impresión por tipos móviles se conocía mucho antes del siglo XV. Sin embargo, hasta esa época no hubo necesidad de una tecnología para difundir el conocimiento de forma masiva. Por lo tanto, la revolución tecnológica del siglo XV no deriva del descubrimiento de la imprenta, sino de la importancia que comenzó a tener el libro impreso. Del mismo modo, los medios digitales en nuestra época han comenzado a recibir un protagonismo excepcional en el flujo, intercambio e integración de la información en nuestras vidas.

As digital media, including networked and programmable desktop stations, mobile devices, and other computational media embedded in the environment, become more pervasive, they push us in the direction of faster communication, more intense and varied information streams, more integration of humans and intelligent machines, and more interactions of language with code. (Hayles, 2012: Cap. 1)

Varios autores han tratado de entender esta relación de interdependencia entre la actividad humana y la evolución tecnológica de los medios. Katherine Hayles sugiere en su libro *How we think* (2012) que los seres humanos y los medios de comunicación se modelan mutuamente, permitiendo así una evolución conjunta. Esta idea de “tecnogénesis” implica que los usos que le damos a la tecnología son los que habilitan sus posibilidades de desarrollo.

The concept of technogenesis, the idea that humans and technics have coevolved together. The proposition that humans coevolved with the development and transport of tools is not considered especially controversial among paleoanthropologists. (Hayles, 2012: Introduction)

Un buen ejemplo de esta “tecnogénesis” podría ser la aparición de los mensajes de texto en los teléfonos móviles. Los SMS fueron ideados como un recurso de emergencia para circunstancias en las que no hubiera cobertura telefónica, pero pronto comenzaron a usarse como alternativa a

las llamadas de voz. Los ingenieros de las compañías de teléfonos no tenían previsto este uso masivo en ciudad y hasta estuvieron tentados de enviar una comunicación a los usuarios para que se abstuvieran de enviar mensajes de texto si podían realizar una llamada de teléfono. Los comerciales de las empresas telefónicas sin embargo, entendieron rápidamente la demanda que les estaban enviando los consumidores y no tardaron en potenciar esta función en los teléfonos móviles.



Ilustración 2: El uso de los SMS modificó los teléfonos móviles (HelpOwl.com)

Así es como la tecnología y las personas se interrelacionan a través de los medios de comunicación. Un proceso que inevitablemente tiene sus consecuencias sociales y culturales. Al igual Marshall McLuhan (1964) veía a los medios como extensiones del cuerpo humano, Sherly Turtle (2012) observa las actividades para las que los medios se han convertido en nuestros referentes de comportamiento:

Computational metaphors, such as “debugging” and “programming”, were starting to be used to think about politics, education, social life, and –most central to the analogy with psychoanalysis- about self. How were computers changing us as people? My colleagues often objected, insisting that computers were ‘just tools’. But I was certain that the ‘just’ in that sentence was deceiving. We are shaped by our tools. And now, the computer, a machine on the border of becoming a mind, was changing and shaping us. (Turtle, 2012: Cap. 1)

De hecho, debemos reconocer que hoy en día ciertas tareas cotidianas como compartir fotografías o buscar trabajo, son llevadas a cabo exclusivamente a través de los medios. Este proceso es lo que Janet H. Murray (2012) denomina “remediation” y supone la transformación de nuestra actividad personal en procesos mediáticos. Contenidos que anteriormente ocupaban espacio en nuestra mente, ahora se ubican exclusivamente en los medios de comunicación.

1.2.3 Determinismo y conectividad

Esta influencia es la que ha llevado a una serie de autores a ser especialmente críticos con el protagonismo que los medios tiene en nuestras vidas (Carr, 2011; Curran, Fenton, & Freedman, 2012; Dijck, 2013; Morozov, 2014) Sus tesis se basan en atacar los atributos socioculturales que hemos descrito sobre los medios; haciendo hincapié en el supuesto determinismo que la tecnología ejerce sobre nosotros. James Curran (2012) centra sus críticas en lo que denomina “internetcentrismo” o la inferida creencia de que la Red puede solucionar todos nuestros problemas:

Underlying the predictions was the assumption that the internet's technology would reconfigure all environments. Internet centrism, a belief that the internet is the alpha and omega of technologies, and agency that overrides all obstacles, lies at the heart of most of these prophecies. (Curran et Al., 2012: C.1)

Internet es el centro de los ataques de estos autores, como si esta tecnología tuviera capacidad por sí misma para condicionar nuestras prácticas con los medios. O peor aún, como si su uso chocara con nuestros hábitos de conducta y comportamiento. En el libro *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Nicholas Carr (2011) alerta precisamente sobre las consecuencias que el uso de la Red tiene para nuestra capacidad de concentración y pensamiento lineal:

A medida que los ordenadores conectados han menguado de tamaño hasta convertirse en iPhones y BlackBerrys, el banquete se ha vuelto móvil, disponible siempre y en cualquier lugar. Está en casa, en el coche, en clase, en la cartera, en nuestro bolsillo. Incluso la gente que sospecha de la influencia irreprimible de la Red pocas veces permite que su preocupación interfiera con el uso y disfrute de la tecnología. (Carr, 2011: prólogo)

Siguiendo este argumento, resulta hasta lógico que se abogue por hacer desaparecer cualquier atributo que no sea exclusivamente tecnológico de los medios de comunicación. La visión que ofrecen estos autores es que la tecnología se convierte en un fin en sí mismo. El objetivo parece ser devolver la concepción de los medios como meras herramientas de comunicación. La profesora holandesa Jose Van Dijck (2013) propone que en lugar de considerar sociales a los medios, los denominemos simplemente conectados:

Therefore, the term 'connective media' would be preferable over 'social media'. What is claimed to be 'social' is in fact the result of human input shaped by computed output and vice versa a sociotechnical ensemble whose components can hardly be told apart. (Van Dijck, 2013: 387)

Para estos críticos, el hecho de que nuestra comunicación esté mediada por herramientas tecnológicas parece condicionar cualquier intento de utilizar los medios para cualquier otro fin que no venga predefinido por los aparatos que utilizamos. La ubicuidad y omnipresencia que Internet tiene en nuestras vidas parece un plan urdido para que las empresas controlen nuestras relaciones sociales y sobre todo nuestros hábitos de consumo:

Connectivity quickly evolved into a valuable resource as engineers found ways to code information into algorithms that helped brand a particular form of online sociality and make it profitable in online markets-serving a global market of social networking and user-generated content. (Van Dijck, 2013: 182)

Somos conscientes de que el papel de la tecnología en los medios de comunicación es siempre polémico. Sin embargo, es posible reconciliar las visiones expuestas si somos capaces de separar la evolución de la tecnología de la influencia cultural. Siguiendo la explicación que

Manovich (2005) toma de Turkle (1997) debemos identificar en los medios dos dimensiones en las que se interrelacionan la tradición cultural y la lógica informática:

De la misma manera, se puede pensar en los nuevos medios en general como si constaran de dos capas diferenciadas: la 'capa cultural' y la 'capa informática'. Como ejemplos de categorías que pertenecen a la capa cultural, tenemos la enciclopedia y el cuento, la historia y la trama, la composición y el punto de vista, la mimesis y la catarsis, la comedia y la tragedia. Mientras que, como ejemplos de categorías de la capa informática tenemos el proceso y el paquete (como los paquetes de datos que se transmiten por la red), la clasificación y la concordancia, la función y la variable, el lenguaje informático y la estructura de los datos. (Manovich, 2005: 93)

La tecnología por tanto, es un elemento más de los medios al igual que la cultura. Apelando al paradigma marxista, si los medios son la estructura, la tecnología sería su infraestructura y la cultura su superestructura. Se trata de dos caras de la misma moneda que nos permiten desarrollar y dar sentido a nuestra comunicación. La tecnología no tendría sentido fuera de un contexto cultural y la cultura no encontraría soporte material sin la tecnología.

Por eso, debemos reconocer que nuestra interacción con los medios no es transparente. Como productos históricos, los medios dejan rastro en las formas que tenemos de utilizarlos. Su evolución modela nuestras prácticas culturales y estructuras sociales. Ahora bien, esta evolución no es el resultado inevitable de un determinismo tecnológico; la responsabilidad de lo que hacemos con los medios es solamente nuestra.

1.2 Cultura

El desarrollo de las tecnologías digitales y de la sociedad de la información a finales del siglo XX ha derivado en un papel protagonista de los medios en el siglo XXI. Lógicamente esta preponderancia ha sido estudiada por múltiples científicos sociales que han tratado de establecer paradigmas para explicar el fenómeno de los nuevos medios de comunicación. Si en su día los medios de comunicación eléctricos se encargaron de caracterizar a la cultura de masas, hoy los medios digitales también tienen la capacidad de identificar la cultura popular de nuestra época. Por eso, a continuación vamos a revisar cuáles son los fundamentos teóricos actuales sobre esta cultura de los medios:

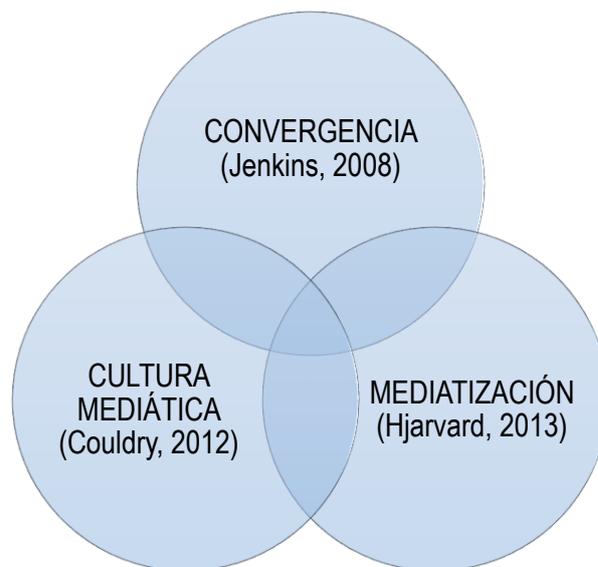


Tabla 4: Principales teorías sobre la actual cultura de los medios

1.2.1 Convergencia

Entre las aportaciones más relevantes a la denominación de esta cultura, encontramos la de Henry Jenkins en su libro *Cultura Convergente* (Jenkins, 2008). Según el autor, la convergencia de los medios de comunicación es un proceso de flujo cultural entre plataformas, industrias y audiencias. De esta manera, los contenidos ya no dependen del proceso

unidireccional de los medios masivos, sino que se construyen allí donde las personas son capaces de atribuirles un contexto y un significado:

La cultura de la convergencia representa un cambio en nuestros modos de pensar sobre nuestras relaciones con los medios, que estamos efectuando ese cambio en primer lugar mediante nuestras relaciones con la cultura popular, pero las destrezas que adquirimos mediante el juego pueden tener implicaciones en nuestra manera de aprender, trabajar, participar en el proceso político y conectarnos con otras personas de todo el mundo". (Jenkins, 2008: 33)

Jenkins apuesta por insertar el paradigma de los medios digitales en un proceso de cambio a mayor escala que está transformando no solo la tecnología, sino también la economía, la política o la educación. Por eso, la cultura de la convergencia no es una consecuencia de la transformación de los medios, sino al revés. Son los nuevos usos sociales y procesos culturales los que transforman los medios. La aparición de nuevos desarrollos tecnológicos no hace sino habilitar el potencial de la cultura para transformar las funciones que depositamos en los medios de comunicación:

El poder de los medios populares reside en su capacidad de diversificar; el poder de los medios masivos reside en su capacidad de amplificar. Por eso deberíamos ocuparnos del flujo entre ambos: la expansión del potencial de participación representa la mayor oportunidad para la diversidad cultural." (Jenkins, 2008: 255)

Y en el centro de este paradigma se encuentra la cultura participativa como el verdadero motor de la convergencia mediática. Una participación que se basa en la inteligencia colectiva (Levy, 2015) es decir, en la construcción compartida de los mensajes que fluyen a través de los medios de comunicación. Retomando el sentido que McLuhan le dio a los medios, Jenkins ha sido capaz de devolver a las audiencias la capacidad de generar significados a través de los medios. La audiencia por tanto, deja de tener un papel de receptor para asumir el rol central en los medios de comunicación.

El éxito y aceptación de la cultura convergente no ha impedido que surjan diversas críticas a esta teoría, orientadas hacia el protagonismo que los “fans” tienen en esta cultura o a la falta de concreción de los mecanismos de participación (Hay & Couldry, 2011) Sin embargo, hasta los propios críticos reconocen su utilidad a la hora de explicar fenómenos mediáticos como las sinergias entre industrias, la proliferación de medios, la fusión de plataformas o la hibridación de discursos:

There are at least four ways that the expression ‘convergence’ has been deployed and its meaning solidified as a description of new synergy among media companies and industries, as the multiplication of ‘platforms’ for news and information, as a technological hybridity that has folded the uses of separate media into one another, and as a new media aesthetic involving the mixing of documentary and non-documentary forms. (Hay & Couldry, 2011: 1)

Independientemente de su sentido global e uniforme, hay que reconocer que el concepto de convergencia aporta una explicación factible del modo que tenemos de relacionarnos con los medios. También resulta indispensable para entender las transformaciones que se producen hoy en día, tanto en las plataformas como en las industrias de la comunicación. Todo ello a través de un paradigma que evita caer en el determinismo tecnológico; apostando por un enfoque sociocultural de los medios de comunicación.

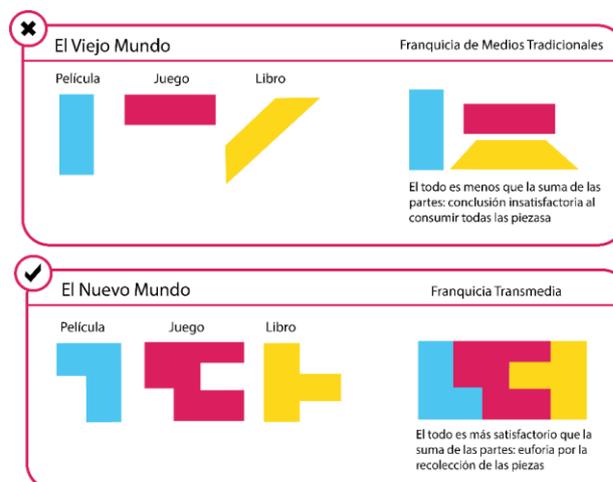


Ilustración 3: Cómo funciona la convergencia mediática (Pratten, 2011)

1.2.2 Cultura Mediática

Además de Jenkins, muchos otros académicos (Couldry, 2012; Deuze, 2012; Doueïhi, 2011; Fuchs, 2013; Hepp, 2013; V. Miller, 2011) han tratado de evitar que los medios sean analizados como meras herramientas de comunicación. Todos ellos apuestan por ampliar el foco de los estudios de medios y relacionarlos con procesos culturales, económicos o sociales:

Beware of attributing these changes to technology alone. Changes in the communication infrastructure we call 'media' have always resulted from the intersections between technologic, economic, social and political forces (Couldry, 2012: C.1)

Un buen ejemplo de estos estudios sería el de Christian Fuchs (2013) que revisa cómo afecta la cultura mediática a nuestra sociedad. El autor no entiende la diferencia entre medios que son sociales y los que no lo son. Apelando a una concepción crítica de los medios, analiza factores como el poder y la participación en la comunicación social. Su conclusión establece claramente la necesidad de concebir la cultura mediática como un factor clave para el cambio social:

All computing systems, and therefore all web applications, as well as all forms of media can be considered as social because they store and transmit human knowledge that originates in social relations in society. They are objectifications of society and human social relations. Whenever a human uses a computing system or a medium, she cognizes based on objectified knowledge that is the outcome of social relations (Fuchs, 2013: Introduction)

El propio Nick Couldry en su libro *Media, Society, World* (2012) establece una concepción de la cultura mediática a medio camino entre rituales y prácticas cotidianas. Para el autor, la clave para entender cómo nos influyen los medios son las “representaciones” que construimos a través de los mismos. Nuestra idea del mundo o del orden social está condicionada por la capacidad simbólica de los medios de comunicación. Lo cual, no equivale a decir que los medios generan mensajes por sí

mismos. Según Couldry, cada cultura tiene la capacidad de personalizar las representaciones que creamos a través de los medios.

Alternatively, within this book's preferred standpoint of socially oriented media theory, we can develop the concept of media cultures within and across national borders. Media cultures derive from what people do with media. (Couldry, 2012: 158)

En ese sentido, no podemos identificar una cultura única de los medios ya que cada medio de comunicación depende del entorno en el que se utiliza. La cultura obedece a las prácticas, pero también a los valores y creencias de sus participantes. A pesar de que nuestro imaginario colectivo es muy rico en ejemplos de determinismo mediático, nada hace pensar que el futuro se parecerá a *Matrix* (Wachowski, 1999) o cualquier otro escenario en el que los medios controlen nuestras vidas.



Ilustración 4: ¿Matrix es cultura mediática? (Warner Bros.)

En el texto *Cultures of Mediatization* (2013) el sociólogo alemán Andreas Hepp hace especial hincapié en que no se debe confundir la presencia de los medios en nuestras prácticas culturales con la cultura de masas o la cibercultura:

Media culture is neither a mass culture, nor the culture of a particular medium; nor is it a programme that integrates us into one society, or a cyberculture that gradually enmeshes us and turns us into cyborgs or cybergunks. (Hepp, 2013: Cap.2)

Por eso, antes de hablar de una “cultura mediática” varios autores prefieren insertar la influencia de los medios en procesos a gran escala como la cultura convergente (Jenkins, 2008) o la denominada sociedad líquida (Bauman, 2005). De ahí, la necesidad de buscar un término capaz de explicar el proceso de transformación de las relaciones entre medios, cultura y sociedad.

1.2.3 Mediatización

Al igual que existe una cultura convergente que afecta a los medios y varias culturas mediáticas que afectan a la sociedad, podríamos establecer un tercer proceso por el cual los medios están presentes en nuestra vida de forma permanente. El profesor danés Stig Hjarvard propone para ello un concepto derivado de la función de “mediación” comunicativa:

As a concept ‘mediation’ is too narrowly focused on the communication process itself, so we need another term, ‘mediatization’, to denote the long-term, large-scale structural transformation of relationships between media, culture, and society. (Hjarvard, 2013: Introduction)

Por eso, entendemos la “mediatización” (Hjarvard, 2013) como la presencia continua de los medios en nuestras prácticas culturales y estructuras sociales. El hecho de que los medios sean omnipresentes allá dónde vamos se asocia perfectamente a la idea de contexto que les define. Todas nuestras interacciones con el mundo, no solo las comunicativas están “mediatizadas” por el contexto en el que tienen lugar. Resulta muy complicado hoy en día desarrollar cualquier actividad en la que no esté presente algún medio de comunicación. Mark Deuze (2012) lo explica con la metáfora de que los medios son para los humanos, lo mismo que el agua para los peces:

You live in media. Who you are, what you do, and what all of this means to you does not exist outside of media. Media are to us as water is to fish. This does not mean life is determined by media – it just suggests that whether we like it or not, every aspect of our lives takes place in media. (Deuze, 2012: Overview)

A pesar de la elocuencia del símil de Deuze, debemos ser críticos con el papel que los medios representan para nuestras vidas. Los medios pueden operar como contextos comunicativos, redes sociales o significados culturales, pero eso no les hace inconmensurables. Es decir, el medio no predispone la función que cumple para cada entorno o persona. En este sentido, el libro *Life after media* (Kember & Zylinska, 2012) nos propone separar el concepto de medio del de “mediación”, para entender mejor la relación entre ambos:

Mediation does not serve as a translational or transparent layer or intermediary between independently existing entities. It is a complex and hybrid process that is simultaneously economic, social, cultural, psychological, and technical. Mediation, we suggest, is all-encompassing and indivisible. This is why ‘we’ have never been separate from mediation. (Kember & Zylinska, 2012: XV)

La percepción final es que los medios de comunicación son el contexto en el que se produce la interacción entre herramientas tecnológicas, prácticas culturales y estructuras sociales. El resultado de este proceso es lo que según cada autor denominamos ‘convergencia’ (Jenkins, 2008), ‘mediación’ (Kember & Zylinska, 2012) o ‘mediatización’ (Hjarvard, 2013). Un proceso que según Vincent V. Miller (2011) ha transformado a su vez a los medios como herramientas de comunicación:

As a result, much of this early optimism that the internet would radically change our culture in some sort of Knowledge revolution has begun to fade in light of the realization that our culture has perhaps transformed the internet more than vice versa (Miller, 2011: #213)

Nuestra cultura está embebida por los medios de comunicación, porque hemos sido capaces de modelar e instrumentalizar los medios según nuestros usos culturales. En los medios se reflejan nuestras redes, prácticas y significados, porque son el contexto en el que desarrollamos nuestra vida. Por eso, si observamos los medios al igual que un espejo, a nadie le debería extrañar encontrarse a sí mismo.

1.3 Sociedad

Desde sus orígenes, los estudios de comunicación han tenido muy en cuenta el papel de la sociedad en los medios (Gerbner, 1967; Katz & Lazarsfeld, 1955). Desde aquellos estudios, el concepto de audiencia ha servido para denominar este rol que la sociedad desempeña dentro de los medios de comunicación. En nuestros días, los estudios sobre la audiencia han experimentado un notable auge ante los nuevos roles emergentes asociados a nuevas prácticas y relaciones sociales a través de los medios. A continuación revisaremos qué cambios ha experimentado el papel de la sociedad en los medios de comunicación.

1.3.1 Audiencias

Tradicionalmente, el concepto de audiencia ha sido utilizado como sinónimo de público o espectador de los medios de comunicación. Inclusive a nivel industrial, este concepto se refiere tan sólo a la métrica de este público como reclamo comercial. Tal y cómo sostienen James Webster y Patricia Phalen (2013) la cuantificación de la audiencia es todavía hoy el modelo dominante en el que se basan las operaciones económicas de los medios de comunicación:

Without doubt, the phenomenon most responsible for sustaining the mass audience concept is its role in creating the audience commodity. Commercial media sell audiences. This idea has been a central tenet of media economics for many decades and has become increasingly important in critical scholarship as well. (Webster, 2013: #130)

Sin embargo, detrás de los valores absolutos también hay otro tipo de estadísticas que intentan explicar la audiencia como modelos sociales más o menos homogéneos. Se trata de identificar un público objetivo hacia el que poder dirigir los mensajes y por tanto poder adaptar los contenidos de los medios. En esa cuantificación y categorización de la audiencia, en

ocasiones se cae en cierto grado de idealismo que difícilmente puede reproducir la complejidad de cualquier grupo social:

As much media professionals, pollsters, and institutions would like to imagine that the audience is a fixed, stable object that is measurable via numerical techniques, in fact the notion of the audience is a fluid, historically contingent concept that is inextricably bound up with social and economic power. (Sullivan, 2013: #278)

Siguiendo las palabras de John Sullivan (2013) da la sensación de que el término audiencia ilustra mejor la representación ideal que las empresas hacen de su público objetivo, que la identificación real de los espectadores de cada medio. Hasta la fecha, esta brecha se podía justificar en el conformismo de los estudios de audiencias a la hora de establecer muestras aleatorias del público de los medios de comunicación. Sin embargo, hoy en día el conocimiento y la interacción con las audiencias por parte de los medios es total.

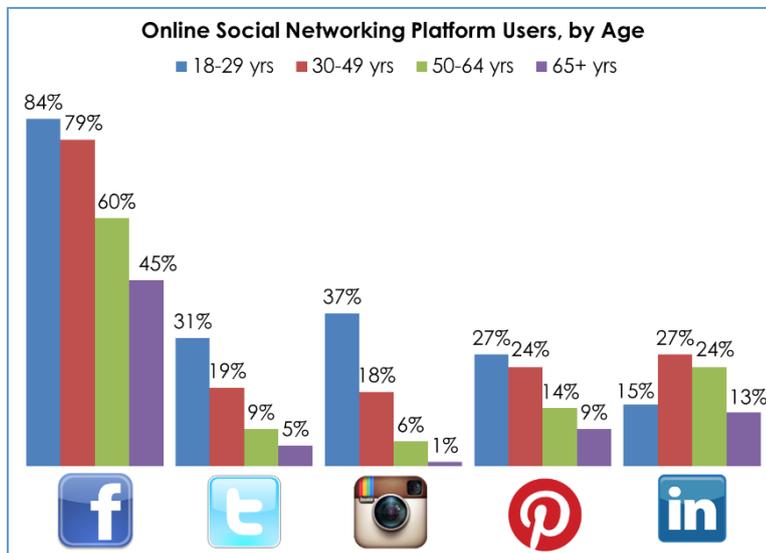


Tabla 5: Distribución de audiencias de redes sociales por edad (Pew American Centre, 2013)

En el libro *Networked: the new social operating system* (Wellman & Rainie, 2012) se explica la capacidad que tienen los nuevos medios para

personalizar y segmentar sus audiencias, que ya no responden a patrones sociales tradicionales:

The new social operating system we call 'networked individualism'. The hallmark of networked individualism is that people function more as connected individuals and less as embedded group members. For example, household members now act at times more like individuals in networks and less like members of a family (Wellman y Rainie, 2012: Intro.)

Pero no sólo los medios han incrementado su control sobre la audiencia. También las audiencias disponen de nuevos servicios y funcionalidades que la tecnología implementa en los medios. Napoli (2011) enumera acciones como la interactividad, la movilidad o la disponibilidad bajo demanda, que han transformado la autonomía que la audiencia tiene hoy en día sobre los contenidos de los medios de comunicación:

The term audience autonomy in this case refers to how contemporary characteristics of the media environment, ranging from interactivity to mobility to on-demand functionality to the increased capacity for user-generated content, all serve to enhance the extent to which audiences have control over the process of media consumption (Napoli, 2011: #247)

El problema de fondo es que no podemos seguir estudiando las audiencias como consumidores pasivos y homogéneos de los medios de comunicación. Por eso, necesitamos otros enfoques que nos ayuden a entender mejor el papel de la sociedad dentro de los medios.

1.3.2 Prosumidores y fans

El tradicional tratamiento de audiencia en los medios ha dado paso a una nueva concepción basada en los estudios de recepción (Becker & Schönbach, 2013; Butsch & Livingstone, 2013; S. M. Livingstone, 2005; Sullivan, 2013; Zeller, Ponte, & O'Neill, 2014) Para empezar, estableciendo un papel activo de las audiencias a la hora de apropiarse y construir los significados de los mensajes presentes en los medios:

The media product –the video- is the same, but different ‘readers’ interpret it in very different ways. In studying media, then, it’s important to consider readers because they do not simply swallow the messages presented in the media. Sociologists call the process of actively creating meaning in this way the ‘social construction of reality’. This means that, while reality exists, we must negotiate the meaning of that reality. (Croteau & Hoynes, 2014: #532)

Esta construcción social de la realidad a la que hacen referencia Croteau and Hoynes (2014) no es más que la forma que tenemos de participar en los medios de comunicación. No se trata simplemente de una herramienta para personalizar estos mensajes por parte de la audiencia; sino de transformar y caracterizar el mundo que nos rodea. Tal y cómo lo explica Virginia Nightingale (2011) los medios encuentran en la audiencia su identidad, pero la audiencia también construye su identidad a partir de su interacción con los medios:

The ways being an audience is essential to cultural participation, the ways it affects how we understand ourselves (our identity) and our power to control the world around us, and the ways familiarity with media use prepares us to take advantage of technological change as it sweeps through our everyday worlds. (Nightingale, 2011: #553)

La clave para entender este proceso es la participación y el papel de las audiencias activas, no sólo en la recepción sino también en la producción de mensajes a través de los medios de comunicación. Un nuevo paradigma que no hace sino devolver a las personas que participan de la audiencia su verdadero sentido más allá de ser mero público objetivo o espectador pasivo, sino como miembros de la sociedad. Es decir, las audiencias 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):

Audience studies have flourished with the rise of a new paradigm of active audiences that re-established them as actors in their own lives, and placed media in the context of both the microclimate of social interactions among family friends, and community, and the larger landscape of cultural hegemony and resistance. (Butch y Livingstone, 2013; #243)

Este nuevo rol de audiencia ha sido identificado por numerosos autores que inclusive han tratado de categorizarlo con diversos nombres. Uno de los primeros fue Alvin Toffler en su libro *“La tercera ola”* (1980) que sugería la figura de los “prosumidores” como audiencias capaces tanto de consumir como de producir mensajes a través de los medios. Más recientemente Alex Bruns (2008) proponía un nuevo término “produsuario” que enfatiza esta labor de producción de forma colaborativa a través de las redes sociales:

Where Toffler emphasized the interplay of production and consumption, Bruns refers to the interplay of media production and usage. However, just a presumption registered the activities of a very particular groups of interest and people, so produsage references quite discrete groups of “communities” that engage in collaborative media production activities. (Nightingale, 2011: #592)

Este matiz a la hora de considerar las audiencias como usuarios de los medios de comunicación, nos permite introducir diversos modelos de audiencias según su compromiso y grado de participación dentro de los medios:



Tabla 6: Nuevos modelos de participación en los medios

Numerosos estudios académicos (Duffett, 2013; Gray, Sandvoss, & Harrington, 2007; Jenkins, 2006; 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:

Fans are not necessarily ideal audiences in the eyes of media conglomerates. Fans may be (perceived as) too outspoken, too focused, too obsessive, or too transgressive. Industry and popular discourse often present fans as excessive figures who may be convenient to depend on as core audience members but who are too demanding and unruly to be desirable consumers. (Stein, 2015: #67)

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:

Audience research has revealed the deep-seated symbiosis between the cultural practice and perspective of being a fan and industrial modernity at large. Rather than being a transhistorical phenomenon, fandom emerges in historical studies as a cultural practice tied to specific forms of social and economic organization. (Harrington et Al., 2007: #276)

Bien como usuarios, productores o simplemente consumidores las audiencias cada vez son más activas tanto dentro como fuera de los medios. Esto nos supone plantearnos nuevas categorías a la hora de definir el papel de la sociedad dentro de los medios.

1.3.3 De público a usuarios

Lejos de desaparecer, el concepto de audiencia parece cobrar más importancia y mayor complejidad cada día. Sin embargo parece evidente

que necesitamos profundizar en los roles que estas diferentes audiencias desempeñan dentro de los medios de comunicación. El cambio fundamental se planea en la sustitución de la función de consumidores, por la de usuarios de los medios de comunicación:

So rather than the term audience disappearing, it seems to be attracting new modalities and expanding in relevance, and, even more importantly, revealing the specialization creeping into the generic term 'new media user'. The challenge for media academics is to identify and document what is likely to prove enduring about new ways of being 'media active' as an audience. (Nightingale, 2011: #692)

De la misma manera, también debemos prestar atención a los modos de uso. Como afirma Zeller et al. (2014) la perspectiva del usuario pasivo es también válida para entender las decisiones conscientes de la audiencia. Para entender el papel de la sociedad en los medios debemos ampliar el foco y tratar de comprender los procesos antes que medir los impactos. Ahí reside la importancia que recientemente están atrayendo los “community managers” o los gestores de comunidades virtuales:

The challenge from the perspective of audience research is to question these theories from the perspective of the non-user. As the authors conclude, the notion of active audience means people who make active and conscious decisions about their use and non-use of media. (Zeller, 2013: #279)

Por lo tanto nuestro siguiente objetivo debe ser ampliar el objeto de estudio e integrar los estudios sobre las audiencias en otros ámbitos sociales. Richard Butch y Sonia Livingstone apuestan por adoptar un punto de vista antropológico que permita entender las prácticas culturales de las audiencias a través de sus discursos:

We believe that the study of 'discourses' about audiences is one such promising area of inquiry. Among other things, this focus promises to integrate the study of audiences more broadly into other areas of society, such as inequality, and political, economic, and other social institutions and related issues. (Butch & Livingstone, 2013; #247)

En una sociedad en red, es muy probable que la mayoría de procesos estén interconectados e incluso sea interdependientes. Los procesos identitarios, las comunidades de prácticas o la construcción de la realidad dependen directamente de nuestra interacción con los medios. Desde un grupo familiar de “Whatsapp” a una comunidad fans internacional, las relaciones sociales se basan en las audiencias que conformamos en torno a los medios. Probablemente nunca antes había sido tan importante el papel de los medios en nuestra sociedad y viceversa.

Hasta aquí el análisis de las prácticas en los nuevos medios de comunicación, así como sus actores implicados que hemos estudiado desde el punto de vista tecnológico, cultural y social. A continuación nos aproximaremos a los discursos que se desarrollan a través de estos medios, atendiendo no sólo a los contenidos, sino también a los procesos y actividades que tienen lugar en su producción.

2. Discursos Digitales

En este capítulo nos adentraremos en los procesos sociales de creación de significado que se producen hoy en día a través de los medios de comunicación. Nuestro objetivo es estudiar el lenguaje de estos medios y algunos de los discursos más significativos que encontramos en la actualidad: el “remix” como práctica cultural, la mimesis como actividad de representación y el transmedia como experiencia narrativa. Pero antes de empezar, justificaremos el uso de estas categorías del discurso en nuestro marco teórico. Para ello comenzaremos conectando la teoría del discurso con las ciencias sociales, para después describir brevemente su papel en los medios digitales.

2.0.1 El Discurso como práctica

Resulta un tanto complejo utilizar la categoría de “discurso” para analizar el contenido que se produce a través de los medios de comunicación. A pesar de la preponderancia actual de estos estudios, el concepto de discurso se debate todavía entre la polisemia y la multidisciplinariedad de sus enfoques metodológicos. Entre los más sobresalientes se encuentra la lingüística, la filosofía o la psicología. En este sentido, James Gee (Gee & Handford, 2012) distingue la concepción del discurso bien como un proceso retórico, social o cognitivo:

Discourse is commonly used in various senses, including (a) the language associated with a particular social field or practice; (b) meaning-making as an element of the social process; (c) a way of construing aspects of the world associated with a particular social perspective. (Gee & Handford, 2012: #945)

El problema de unificar estas perspectivas deviene a la hora de delimitar los ámbitos y el alcance en los que opera el discurso. Por ejemplo, en la narratología (Chatman, 1980; Genette, 1980; Metz, 1974) el discurso es el

modo en el que el narrador da a conocer una historia; lo que equivale a una función estética del discurso. Sin embargo otros autores como Mijaíl Bajtín (1982; 1935) apuestan por una función ética, en la que el narrador a través del discurso genera una forma de ver el mundo.

Nuestra concepción se acerca más a estos géneros discursivos de Bajtín; entendidos como formas culturales que los textos adoptan para circular en sociedad. Por eso, vamos a analizar los usos del discurso a través de tres determinados fenómenos que diversos autores (Cowdell, Fleming, & Hodge, 2015; Jenkins, 2008; Navas & Gallagher, 2014) han identificado como emergentes en los nuevos medios:

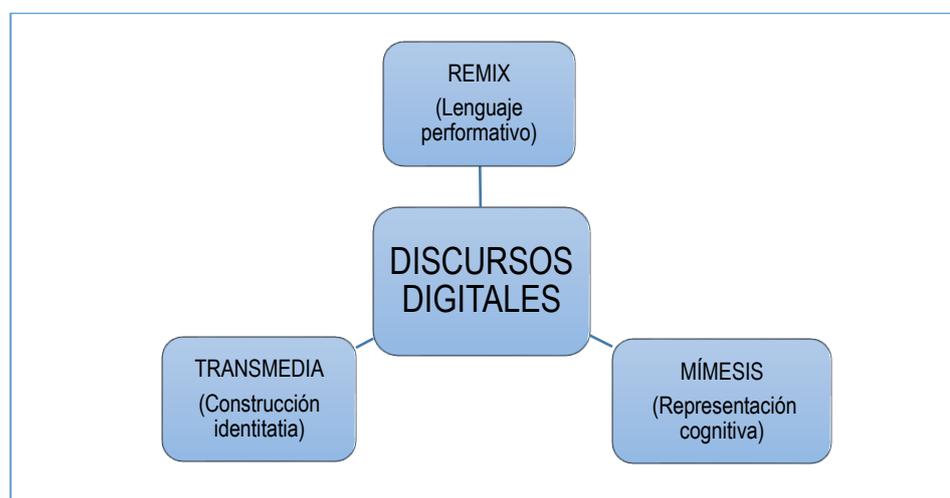


Tabla 7: Ejemplos y funciones del discurso, adaptado de Gee & Handford (2012)

La consideración del discurso como práctica social y cultural es básica para entender los procesos de creación de significado a través de los nuevos medios. Y son esos significados los que dan sentido al mundo que nos rodea. Más aún, el discurso es al mismo tiempo herramienta y resultado en todo este proceso. Tal y como opina Brian Paltridge (2012) esas prácticas son las que modelan nuestro discurso y viceversa:

The view of discourse as the social construction of reality see texts as communicative units which are embed in social and cultural practices. The texts we write and speak both shape and are shaped by these practices. (Paltridge, 2012: #316)

Esta perspectiva cognitiva del discurso está íntimamente relacionada con su dimensión lingüística. Construimos nuestra realidad en base a nuestro discurso, porque utilizamos el lenguaje para generar significados. Pero a diferencia de la teorías lingüísticas estructurales (Barthes, 1977; de Saussure, 1916; Jakobson, 1961) la generación de significados no es un sistema cerrado, sino más bien abierto y performativo; en la línea de las teorías pragmáticas del lenguaje (Austin, 1975; Chomsky, 1965; Dik, 1981). No podemos separar la concepción del lenguaje de su uso social. Caroline Tagg (2015) explica el discurso como un práctica y el lenguaje como un proceso conectado con las personas que lo utilizan:

Futhermore, applied linguistics theories are in the process of transforming how we conceptualise language itself and thus how different languages, speakers and practices are evaluated. For example; the reconceptualization of language as a process in which people engage rather than a product that exists separately from the people who speak it. (Tagg, 2015: #386)

Por eso, el uso del discurso va más allá de una función retórica. No podemos entender el discurso como una estructura aislada de un contexto que está continuamente redefiniendo las relaciones entre significantes y significados. La filosofía del lenguaje (Foucault, 1971a; Gadamer, 1977; Wittgenstein, 1922) entendió enseguida que hay un campo de análisis del discurso más allá de principios gramaticales o estéticos. Una disciplina desarrollada por académicos multidisciplinares (Fairclough, 2013; Gee, 2014; Paltridge, 2012; Schiffrin, Tannen, & Hamilton, 2001; van Dijk & Kintsch, 1983) cuya principal función es analizar los procesos de construcción de significado:

Discourse analysis, then, considers the relationship between language and the social and cultural contexts in which it is used. It considers what people mean by what they say, how they work out what people mean and the way language presents different views of the world and different understandings. (Paltridge, 2012: #434)

Así es como el Análisis del Discurso nos permite conectar la semiótica con el contexto social y cultural. Pero además nos proporciona una herramienta

metodológica con diferentes categorías y niveles de interpretación. Al igual que en el resto de disciplinas semióticas, la unidad de análisis es el texto, entendido como conjunto de signos enunciados con coherencia. Sin embargo, el interés del Análisis del Discurso no reside en la dimensión material de estos signos, sino en la actividad de creación de significado; también denominada semiosis. Otro de los decanos de esta disciplina, Norman Fairclough (2013) nos describe tres procesos semióticos sobre los que opera el Discurso y tres categorías consecuentes para su análisis:

There are three major ways in which semiosis relates to other elements of social practices and of social events: as a facet of action; in the construal (representation) of aspects of the world; and in the constitution of identities. And there are three semiotic (or discourse-analytical) categories corresponding to these: genre, discourse and style. (Gee & Handford, 2012: #966)

Estos “órdenes del discurso” nos permiten reconciliar las diferentes concepciones que apuntábamos al principio. Como lenguaje performativo, representación cognitiva o construcción identitaria, el Análisis del Discurso nos aporta un enfoque excepcional para estudiar los textos que surgen de los nuevos medios. Más allá de productos aislados, los contenidos de estos medios se configuran como discursos cuyo sentido es la interacción social y cultural.

2.0.2 El Discurso de los nuevos medios

La preponderancia de los discursos digitales ha sido paralela al auge de la generación de textos por parte de los usuarios de los medios de comunicación. Hasta hace bien poco, los únicos discursos que se podían analizar eran los canónicos elaborados por los medios de comunicación tradicionales. Generalmente estos estudios analizaban las relaciones de poder con una perspectiva crítica (Fairclough, 1992; Foucault, 1971b). Sin embargo, hoy en día los nuevos medios están cambiando el foco de interés de estos estudios. Tal y cómo sugiere el libro *“Discourse and Digital*

Practices” (Jones, Chik, & Hafner, 2015) *Digital media in some ways force us to rethink our very definitions of terms such as text, context, interaction, and power (#280)* Lo que equivale a redefinir las características del discurso que se elabora a través de estos medios.

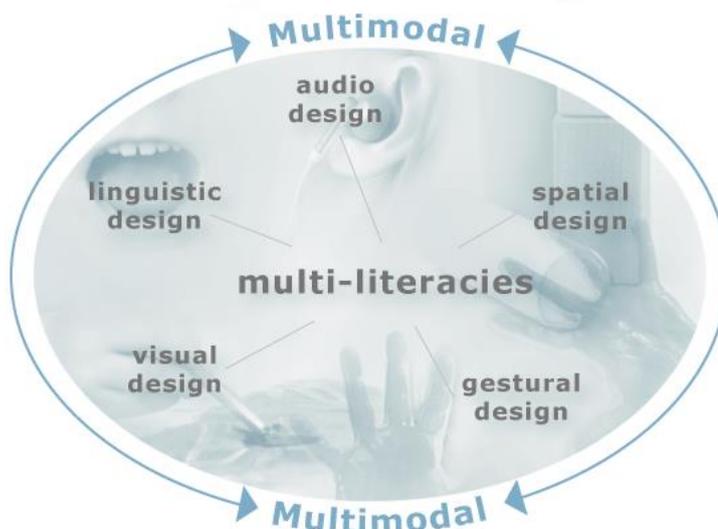


Ilustración 5: La multimodalidad como forma del discurso en los nuevos medios

Los estudios más recientes sobre el uso del lenguaje en los nuevos medios (Barton & Lee, 2013; Georgakopoulou & Spilioti, 2015; Hocks & Kendrick, 2003; Page, 2014) nos remiten a dos de sus principales características como son la multimodalidad y la intertextualidad. La primera característica afecta a la naturaleza de los textos que se producen a través de los nuevos medios. Entendemos esta multimodalidad (Kress, 2010; Machin, 2013; Rowsell, 2013) como la capacidad que tenemos de combinar diversos códigos expresivos para obtener un único texto al que damos sentido mediante la misma semiosis:

A multimodal perspective shifts the attention from language as a single semiotic mode to the interdependence of a range of modes (verbal, visual, aural, tec.) in the productions of meaning. (Georgakopoulou & Spilioti, 2015: #520)

La intertextualidad (Gauntlett, 2013; Jenkins et al., 2013; Madianou & Miller, 2013) se refiere a la capacidad de generar significados a través de

las referencias a otros textos. Esta segunda característica es vital para entender por qué los contenidos de los nuevos medios tienen sentido como discursos antes que cómo productos encerrados en sí mismos. Volviendo al libro editado por Rodney Jones (2015), hay que destacar las prácticas de apropiación y recontextualización de textos como una de las principales características del discurso en los nuevos medios:

Just as intertextuality and multimodality are defining features of digitally mediated discourse, so is recontextualisation. Much of the way we craft our texts and utterances depends on how we take into account the contexts in which they will be interpreted (Jones, Chik & Hafner, 2015: #387)

Llegados a este punto, cabe reconocer que los estudios del discurso en los nuevos medios (Dijk, 2011; Jones et al., 2015; Pilkington, 2016; Thurlow & Mroczek, 2011) nos aportan un nuevo enfoque no sólo para conocer el uso del lenguaje en los mismos, sino para también para entender como estas nuevas formas de comunicación trascienden los entornos digitales. Cada vez es más difícil separar las actividades que realizamos dentro o fuera de los medios y del mismo modo es complicado diferenciar su discurso de nuestra propia actividad cognitiva:

The importance of attending less to the “informational” functions of computer-mediated communication and more to the playful identity performances for which is used. (...) Always considering the connections between online and offline practices, and between different technologies. A general move toward emphasizing the contextual and particularistic nature of new media language. (Thurlow & Mroczek, 2011: #323)

En definitiva nuestro discurso se mediatiza, al mismo tiempo que nuestra participación en los medios contribuye a la generación de nuevos discursos. Retomando la noción de “género discursivo” (Bahtin, 1982) su vigencia se acredita precisamente en los nuevos medios gracias a su carácter dialógico. Lo que equivale a decir que el discurso se configura en la propia práctica. Por eso la generación de significados está relacionada con la participación:

Seeing social network sites as spaces for everyday storytelling, takes a narrative approach to identity performance in social media and examines how new narrative genres emerge as a result of people reshaping traditional ones in new media. (Barton & Lee, 2013: #253)

Si los medios de comunicación son el contexto, el discurso es la herramienta para participar en los procesos sociales y culturales. A continuación analizaremos algunos de las formas de discurso más significativas que están surgiendo en el seno de los nuevos medios. Se trata de prácticas fuertemente relacionadas que se insertan en nuestra tradición cultural, pero que al mismo tiempo suponen una novedad en la sociedad digital. Justificamos su elección en el hecho de que cada una de ellas entronca con alguna de las dimensiones del discurso que hemos analizado: Comenzaremos por el lenguaje “remix” como discurso cultural, continuaremos con el discurso cognitivo que supone la representación mimética y para terminar analizaremos la narrativa transmedia como discurso social.

2.1 Remix

Si reconocemos la intertextualidad como una de las principales características del discurso utilizado en los nuevos medios, debemos fijarnos en aquellas prácticas que utilizan o mejor dicho reutilizan de forma preferente otros textos. Cualquier parodia u homenaje entraría dentro de esta categoría de discursos, pero resulta especialmente significativa otra práctica que ejerce su particular acción sobre el lenguaje antes que sobre los contenidos: el remix. Comenzaremos por analizar el origen del término, para posteriormente entender cómo influye este discurso tanto en la participación como en la creación de significados.

2.1.1 El origen de las remezclas

El concepto de “remix” es relativamente reciente dentro de los estudios de medios (Jenkins, 2008; Manovich, 2005; Navas & Gallagher, 2014) Si bien, anteriormente se había estudiado como técnica creativa dentro de industrias culturales como la música. Tal vez por ello, su polisemia ha complicado su adopción a la hora emplearse para identificar formas del discurso. Según explica Martin Irvine (Navas & Gallagher, 2014) su concepción ha venido más bien asociada en primer lugar a prácticas artísticas de vanguardia y posteriormente a procesos culturales de largo recorrido:

“Remix” and related terms are used for genres and techniques of composition (collage, assemblage, music Remix, appropriation), artistic practices (with a variety of self- reflexive, performative, and critical strategies), media and technology hybridization (new combinations of software functions, interfaces, and hardware implementations), and cultural processes (ongoing reinterpretation, repurposing, and global cross-cultural hybridization) (Irvine, 2014: 66)

En realidad, el auge del remix se debe al desarrollo de la tecnología digital que ha permitido extender estas prácticas a cualquier ámbito cultural, gracias a las herramientas informáticas. Lev Manovich en su libro *El*

lenguaje de los nuevos medios de comunicación (2005) identificaba algunos de estos principios informáticos como la modularidad o la variabilidad, que marcan la capacidad de reconfiguración de los objetos digitales. Por eso, todavía hoy identificamos el remix con estos procesos digitales que sin duda han contribuido a fraguar este tipo de discurso:

An essential condition for the emergence of remix culture from the early 1970s onward –the technological modularity of media- in order to explain new types of modularity and correspondingly, new types of remix operations enabled by software. (Manovich, 2014: 325)

No es casualidad que Manovich (Navas & Gallagher, 2014) establezca a comienzos de los años 70 del siglo XX los orígenes del remix como práctica cultural, inspirada en la música hip-hop o el arte pop:

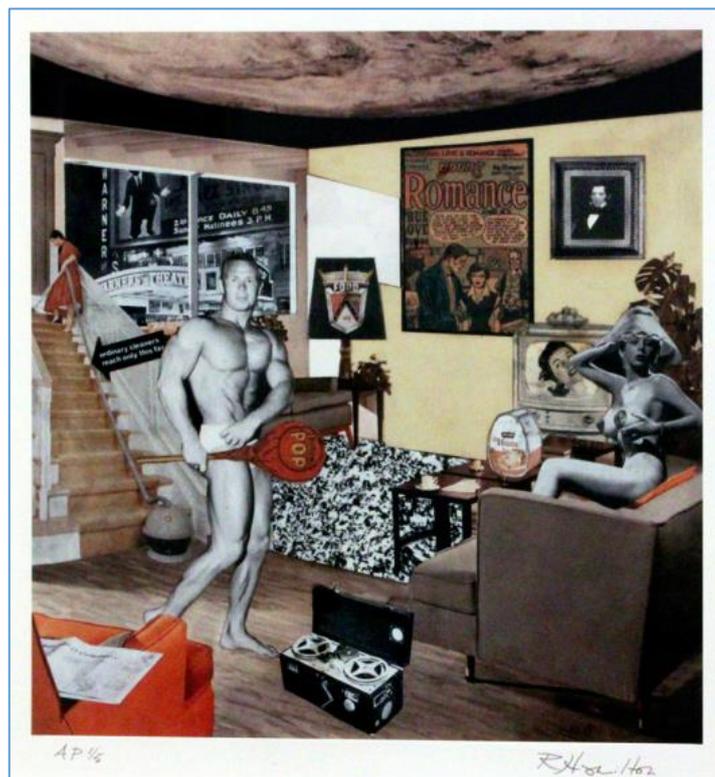


Ilustración 6: "Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?" (Richard Hamilton, 1956)

En esa misma época el científico Richard Dawkins (1976) propone una teoría para explicar el proceso por el cual la cultura se modula en pequeñas

unidades susceptibles de reutilizarse. Así, el concepto de remix se configura como un paradigma académico desde el cual podemos explicar la creación y distribución cultural a partir de elementos preexistentes:

The term “meme” was coined by Richard Dawkins in 1976 to describe small units of culture that spread from person to person by copying or imitation. (Shifman, 2013: #95)

Este concepto de “meme” (Blackmore, 1999; Dawkins, 1976; Shifman, 2013) es el que nos permite entender porque el remix es algo más que canción remezclada o un collage artístico. Se trata de una herramienta que utiliza la copia o la imitación para transmitir la cultura. La cuestión es que el proceso de imitación no es transparente, pese a que los medios digitales permitan una copia exacta. Así lo refiere Scott H. Church (Navas & Gallagher, 2014) cuando expone que la imitación tan sólo sirve para crear un contraste que evidencie la novedad del remix.

Remix enacts imitatio, not the reductive model of imitation qua imitation we often think of with contemporary art. Whereas the artistic process of imitation is labor-intensive, sampling performs imitatio when it removes the element of labor from the imitation and focuses rather on the express interpretation of the artifact. The remixer does imitate the source material insofar as it creates a contrast and thus evinces the novelty. (Church, 2014: 135)

Por lo tanto, no cabe definir el remix como un producto que copia y mezcla materiales preexistentes sino como una práctica que permite generar nuevos contenidos mediante la síntesis de elementos culturales previos. El libro editado por Eduardo Navas y Owen Gallagher (2014) que engloba los trabajos citados de Manovich, Irvine o Church; recoge así esta definición:

The fundamental concept of remix culture is based on the act of using preexisting materials to create something new as desired by any creator-from amateurs to professionals. (Navas & Gallagher, 2014: #614)

Y lo hace poniendo especial énfasis en su dimensión como práctica cultural consolidada desde los años 90 del siglo XX a través de iniciativas como el

software libre, DIY “do-it-yourself” o hazlo tú mismo y las formas de autoría “Creative Commons”.

2.1.2 Lenguaje y participación

A pesar del impacto y generalización de estas prácticas intertextuales en la cultura digital, no son muchos los autores que se han aventurado a analizar el remix como algo más que un técnica creativa (Knobel & Lankshear, 2008; Manovich, 2007; Navas, 2012) Los que lo han hecho, han identificado el remix como uno de los discursos más característicos de los nuevos medios. Todos ellos insisten en que la importancia de esta práctica radica en la capacidad de establecer un proceso participativo de creación de significados. De esta manera, según Irvine (Navas & Gallagher, 2014) el remix se convierte en la génesis de cualquier expresión cultural:

Remix and hybrid works have much more to tell us —not as reified products, but as interfaces to the generative, collective, and unfinalizable meaning-making processes that enable cultures to be cultures. (Irvine, 2014: 112)

Si damos por buena la afirmación de Michele Knobel y Colin Lankshear (2008) no existe ninguna cultura en la que no se produzca el remix como práctica habitual. Ahora bien, a diferencia de cualquier otro proceso de sincretismo cultural, el remix no opera en el ámbito del contenido, sino en el del lenguaje. Lo que se remezcla no es el significado, sino los signos que identificamos como referentes culturales. Es decir, no importa tanto los textos que reutilizamos como la expresión que adquieren en un nuevo contexto. De esta manera, el uso del lenguaje resulta definitorio para la creación de significados:

At the broadest level, then, remix is the general condition of cultures: no remix, no culture. At this general and mundane level, we remix language every time we draw on it and remix meanings whenever we take an idea, artifact, or a particular stretch of language and integrate it into what we are saying and doing at the time (Knobel y Lankshear, 2008: 23)

Otra de las características del remix como lenguaje es su carácter multimodal. La capacidad de utilizar distintos códigos expresivos nos permite aislar los diferentes elementos que conforman un texto, para reutilizar solo aquellos que nos permitan generar nuevos significados.



Ilustración 7: GIF animado basado en la película "Pulp Fiction" (Quentin Tarantino, 1995)

Por ejemplo, el uso de imágenes GIF animadas reutilizando fragmentos de películas para expresar estados de ánimo, es algo que podemos encontrar de forma cada vez más extendida en las redes sociales. Esta y otras manifestaciones del remix son destacadas por Georgakopoulou y Spilioti (2015) en su libro *The Routledge handbook of language and digital communication*, como ejemplos del lenguaje multimodal:

The multimodal creativity, often manifesting itself in remixes, is one important level of a complex discourse environment that also comprises the participation framework and the facilities for audience comments and interaction (Georgakopoulou y Spilioti, 2015: #718)

Pero si hay algo que diferencia al remix de otras prácticas intertextuales es su carácter participativo. Más que productos cerrados son procesos abiertos a la redistribución y resignificación por parte de la audiencia. Volviendo de nuevo al concepto acuñado por Dawkins, una de las formas de remix más extendidas hoy en día son precisamente estos "memes" digitales. Se trata de objetos creados de manera colaborativa y difundidos a través de

diferentes contextos. Limor Shifman (2013) los identifica con esta forma de discurso que permite representar diferentes voces y perspectivas.

I suggest defining an Internet meme as a group of digital items sharing common characteristics of content, form and/or stance; that were created with awareness of each other; and were circulated, imitated, and/or transformed via the Internet by many users. This definition is helpful for analyzing Internet memes as socially constructed public discourses in which different memetic variants represent diverse voices and perspectives. (Shifman, 2014: # 139)

Esta cualidad de los “memes” demuestra que el remix es una forma de discurso multimodal asociado a la participación de la audiencia a través de los medios. Además de crear algo nuevo, cuando utilizamos el remix estamos mostrando nuestra capacidad de producir significados, de intervenir a través del lenguaje en los textos que tenemos alrededor.

2.1.3 Prácticas y significado

El mero hecho de redistribuir estas porciones de cultura nos permite apropiarnos de su contenido y según el contexto en el que las usemos, se convierten en un mensaje completamente nuevo. Así, el resultado final del remix no depende de los materiales reutilizados sino del contexto en el que se procesan:

The discourse dimension involves bringing cultural knowledge to bear on the tasks or purposes of the practice in which one is engaged. It is about knowing what kind of situated practice one is in; what the rules, norms, and criteria are that apply to that practice; what kinds of shared meanings circulate among members of the practice and the kinds of signs, symbols, sounds (meaning tokens) that bespeak these; and how different coordinations of these can convey different meanings. (Knobel y Lankshear, 2008: 29)

Tal y como exponen Knobel y Kankshear (2008) la dimensión del remix como forma discursiva nos remite a la creación social de significado dentro de una comunidad de prácticas. Es condición imprescindible para esta semiosis que los participantes compartan un mismo uso del lenguaje y de sus prácticas asociadas.

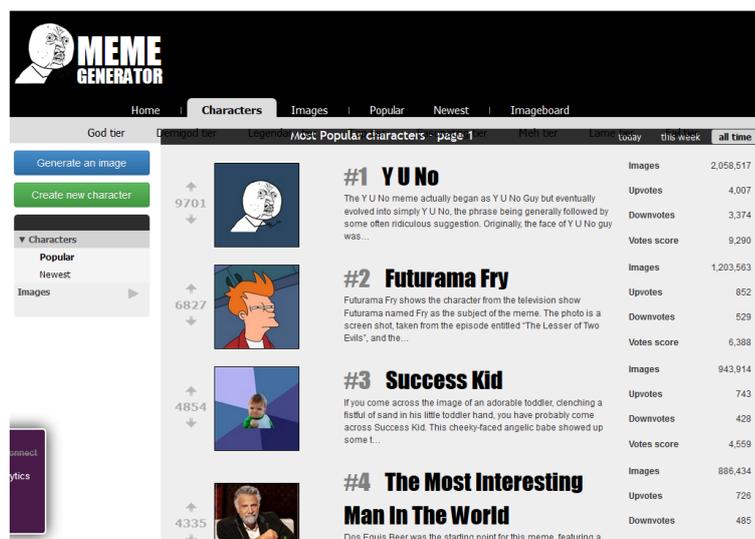


Ilustración 8: Página web para con instrucciones para crear memes (www.memegenerator.com)

De esta manera se configura de forma dialéctica el uso del remix como forma de participación cultural. Marvin Irvine (Navas & Gallagher, 2014) nos recuerda que este diálogo entre el individuo y la comunidad es el que permite evolucionar a las culturas, resignificando sus prácticas:

We find that the dialogic principle and semiosis, as enacted and activated by people in cultural communities, are the “sources” of remixes, hybrid recombinations, and appropriations. Generative dialogism provides the environment, milieu, or medium of situated meaning transformations. The dialogic principle is the generative engine of culture, and all living cultures are always already dialogic. (Irvine, 2014: 85)

Como forma de discurso, el remix nos permite al mismo tiempo participar y apropiarnos de la cultura de los medios de comunicación. Como expresión centrada en el lenguaje, supone una herramienta excepcional para generar nuevos significados a partir de contenidos preexistentes. Sin embargo, todavía hoy el uso del remix está denostado debido a las restricciones que la propiedad intelectual impone a la cultura participativa y a la creación colaborativa. En cualquier caso, no cabe duda que en el futuro, la capacidad para reutilizar y recontextualizar textos a través de los nuevos medios seguirá ampliándose. Sólo es cuestión de tiempo, que nos demos cuenta de que el todo es mucho más que la suma de las partes.

2.2 Mimesis

La ubicuidad de los nuevos medios en nuestras prácticas cotidianas hace que cualquier forma de discurso tienda a mediatizarse. Inclusive, aquellas operaciones cognitivas que antes pasaban desapercibidas por su carácter interno, ahora tienen reflejo en las formas sociales de comunicación. Muchas veces generamos contenidos como fotos o vídeos casi sin darnos cuenta, como acto reflejo de nuestra propia experiencia vital. Implícitos en estos procesos se encuentra una forma de discurso que tradicionalmente se ha relacionado con las prácticas cognitivas de representación: la mimesis.

2.2.1 Estética de la imitación.

Pocos conceptos como el de “mimesis” han mantenido una referencia tan constante a lo largo de la historia de las ideas (Auerbach, 1957; Bordwell, 2013; Girard, 1987) Nacido de la tradición filosófica de Platón y Aristóteles, su uso se ha prodigado por diferentes campos desde la estética a la sociología, pasando por disciplinas como la literatura o la etología. A pesar de su carácter multidisciplinar, la noción de mimesis ha mantenido siempre una identidad como forma tradicional del discurso. Redekop (2014) destaca sin duda esta cualidad para poder aplicarse a distintas ciencias humanas desde una misma teoría:

Mimesis has been approached from within an even wider variety of disciplines. Aesthetics, metaphysics, social psychology, neuroscience, zoosemiotics, and even theology, have made contributions to its explanation. (Redekop, 2014: 418)

La interpretación del término mimesis casi siempre ha estado marcado por su origen léxico, que se traduciría del latín como “imitación”. Esto ha llevado a que en muchos casos se simplifique utilizando ambas palabras como sinónimas. Por ejemplo, la Historia del Arte ha relacionado este concepto con la voluntad estética de reproducir las formas de la naturaleza.



Ilustración 9: Ejemplo de mimesis en la pintura (Canaletto, 1730)

Sin embargo, el discurso mimético no se basa en el mero acto de imitar. Por eso, Matthew Potolsky en su libro *Mimesis* (2006) asegura que el alcance de este discurso va mucho más allá del sentido estético:

Most often (but inadequately) translated from the Greek as 'imitation', mimesis describes the relationship between artistic images and reality: art is a copy of the real. But this definition hardly accounts for the scope and significance of the idea. (Potolsky, 2006: #175)

Desde su origen en la Antigua Grecia, la mimesis se ha identificado con aquellas prácticas que nos permiten representar el mundo tal cómo lo percibimos (Frigg & Hunter, 2010; Halliwell, 2002; Potolsky, 2006) Platón hacía referencia a la mimesis como expresión artística que imitaba el mundo de las ideas, mientras Aristóteles identificaba la mimesis como una forma de conocimiento vinculada a la imitación del mundo sensible:

Far from being the simple and mindless act that we typically associate it with imitation is now understood as a complex, generative and multidimensional phenomenon at the heart of what makes us human. Imitation may very well be the basis for not only how we learn, but also how we understand each other. (Garrels, 2011: #187)

En este sentido, Garrels (2011) nos recuerda que la mimesis es un proceso complejo de carácter generativo, en el que la imitación cumple una función cognitiva. Utilizando la mimesis no sólo estamos copiando, sino también reconociendo y reconstruyendo el mundo que nos rodea:

2.2.2 Cognición y contexto

Varios autores han estudiado esta función cognitiva de la mimesis (Antonello & Gifford, 2015; Babuts, 2011; Garrels, 2011) y han llegado a la conclusión de que se trata de una de las prácticas consustanciales al ser humano. Algunos autores como el filósofo Rene Girad (1987) lo sitúa en el centro de nuestra evolución social y cultural. Pero lo que nos interesa aquí es su carácter innato e inconsciente en nuestros procesos cognitivos. De hecho, Pier Paolo Antonello y Paul Gifford (2015) consideran que la mimesis es independiente del uso del lenguaje; más bien depende tanto del contexto como de la interacción social con nuestros iguales para poder generar significados:

Mimesis or imitation is prelinguistic and preconscious, and therefore it works at the level of 'reflex' reactions, rather than that of conscious and willed intentionality; it is also partially blind to itself. We learn by imitating others, pre-reflexively; our preferences, correspondingly, are also shaped within a social context and inspired or triggered by interactions with our peers. (Antonello y Gifford, 2015: #782)

Esta concepción de la mimesis, nos permite identificar un tipo de discurso que no necesita tomar conciencia del lenguaje para poder elaborar un mensaje y comunicarlo entre individuos que compartan un mismo contexto y referentes comunes. Un ejemplo de este discurso mimético lo encontraríamos en los denominados “selfies” o autofotos. Se trata de una práctica capaz de encerrar un profundo significado más allá del contenido que aparezca de forma explícita, tanto para los participantes como para la audiencia:



Ilustración 10: Este "selfie" se convirtió en la fotografía más retuiteada de la historia (Twitter, 2014)

Esta suerte de entorno comunicativo es lo que Potolsky (2006) denomina convención y sirve para relacionar el significado del contenido y las expectativas de la audiencia. De esta manera cualquier contenido que generamos en una comunidad de prácticas, adquiere sentido gracias al contexto en el que se produce y comparte.

The mimetic effects of the artwork are produced by a proper 'match' between the work and the expectations of its audience. Fidelity to convention, not fidelity to nature, is the source of mimesis. The conventionalist account makes mimesis radically dependent on the social and historical context in which a work is produced and received. (Potolsky, 2006: #235)

A diferencia del remix, cuando utilizamos la mimesis no somos conscientes de los significados que generamos hasta que no son interpretados por otros. Esto supone que muchas personas reproducen su vida cotidiana a través de las redes sociales sin tener en cuenta el sentido que puede generar fuera de su entorno

2.2.3 Enunciación y representación.

Cuando construimos una narración personal tendemos a reproducir antes que a relatar los hechos. Esto nos lleva según apunta David Bordwell (2013) a un problema de enunciación en el discurso mimético. Es decir,

nos centramos en mostrar contenidos, pero no somos capaces de contar una historia a través de ellos:

I shall employ Aristotle's distinction simply in order to demarcate two influential conceptions of narration. Diegetic theories conceive of narration as consisting either literally or analogically of verbal activity: a telling. (...) Mimetic theories conceive of narration as the presentation of a spectacle: a showing. (Bordwell, 2013: 3)

La historia de la literatura ha estado marcada por estos dos modos de narración (Auerbach, 1957) Tanto Platón como Aristóteles oponían la mimesis a la diégesis como modelos de representación utilizados por el ser humano. Mientras la diégesis se fundamenta en el autor que construye el relato, la mimesis carece de este narrador que ordena los hechos o establece las reglas necesarias para su interpretación.

Hoy en día, esta distinción está aún más presente si cabe a través de los nuevos medios: O lo que es lo mismo, en el ámbito de la comunicación interpersonal se utiliza preferentemente el discurso mimético, mientras los medios de comunicación de masas han utilizado tradicionalmente el discurso diegético. Así lo aseguran Roman Frigg y Matthew C. Hunter (2010) cuando destacan que los nuevos medios han propiciado un retorno al concepto de representación, poniendo en tela de juicio la función de los medios tradicionales:

Representational photography, video and ever-evolving forms of new media now figure prominently in the globalized art world, while this 'return of the real' has re-energized problems of representation in the traditional media. (Frigg y Hunter, 2010: #41)

A la hora de valorar las representaciones que los medios hacen (Cowdell et al., 2015; Nichols, 1991; Walton, 1990) frecuentemente tendemos a clasificarlas según su relación con el mundo real, como ficción o no ficción. La tentación sería identificar la diégesis como modelo de los relatos ficticios y la mimesis como forma de reproducción de lo no ficticio. Sin embargo Bill Nichols nos advierte que las narraciones que toman la

realidad como referente, *no difieren de las ficciones en su construcción como textos sino en las representaciones que hacen* (1991: 154). En este sentido, Kendall Walton (1990) nos recuerda que cuando construimos una representación de un objeto real estamos proponiendo una ficción, ya que al fin y al cabo relatamos el objeto en sí mismo:

Many have remarked that all representation is representation-as. This follows easily from my definitions. To represent a thing is not just to pick it out somehow but to make some proposition about it fictional, and to do that is to represent it as something, as being such that that proposition is true. It is by representing its object as such and such that a work represents the object at all. (Walton, 1990: 107)

El poder de la narrativa mimética radica en la capacidad de articular representaciones que encuentran sentido sin necesidad de aludir a mundos fuera del que compartimos a través de las redes sociales. Es el caso del discurso que primordialmente construyen los “youtubers” mediante la narración de sus vidas a través de YouTube:



Ilustración 11: Principales "youtubers" españoles (Youtube, 2015)

Por lo tanto, el discurso mimético es una representación cognitiva basada en los significados que nos rodean. No tiene nada que ver con imitar la realidad, sino con construirla a partir de las representaciones que generamos a través de los medios. Volviendo a Aristóteles, la mimesis se

convierte así en un método de conocimiento válido para cualquier mundo sensible. Una actividad basada en la narración, antes que en la mera lógica de la imitación. En palabras de Scott Garrels (2011) la mimesis nos lleva a mejorar el mundo natural a través de nuestra actividad cognitiva:

For this perspective, the practice of mimesis was seen in all of its positive aspects and benefits for furthering knowledge and creating beauty that both strove to represent, and in some respects improve upon, the natural world, including human conduct and knowledge in general. (Garrels, 2011: #295)

Podemos considerar este discurso mimético como una actividad que nos permite generar y compartir mensajes dentro de una comunidad. Sin embargo, para ello debemos entender que más allá de un proceso estético de imitación, la mimesis es un acto de representación de carácter cognitivo. La ausencia de un narrador explícito no impide que relato obtenga sentido mientras compartimos las mismas prácticas sociales. Por eso, detrás de un acto banal como pueda ser un “selfie”, puede que se esconda la representación de nuestra identidad.

2.3 Transmedia

El punto culminante en el uso de nuevos lenguajes y la adopción de diferentes prácticas, sería cómo estas formas de discurso están alterando la percepción que tenemos de los propios medios. Hasta hace poco, el estudio de los fenómenos y significados se adscribía al contexto que configuraba cada medio de comunicación. Los efectos de leer el periódico nada tenían que ver con escuchar la radio o mirar la televisión. Sin embargo, esta conciencia sobre el medio ha desaparecido, dando paso a una inmersión en el contenido. El hilo conductor de nuestras prácticas sociales es la narrativa y su forma de discurso predominante es lo que denominamos Transmedia.

2.3.1 Transmedia y “spreadability”

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 et al., 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 (Bernardo, 2011; Giovagnoli, 2011; Phillips, 2012; Pratten, 2011) Sin embargo, tal y como apunta el libro *Transmedia for creatives and producers* (Dowd, Niederman, Fry, & Steiff, 2013) esto no supone en absoluto un acuerdo en el alcance del término:

Transmedia has many definitions, some of them new, some of them legacy and some of them based in non-storytelling mediums, such as marketing, merchandizing, and advertising. In many of these definitions, transmedia is conceptually interchangeable with terms like ‘cross-media’, ‘multimedia’, ‘multiplatform storytelling’, ‘franchise’ or even ‘interactive media’. (Dowd, Niederman, Fry y Steiff, 2013: #503)

El sesgo industrial del Transmedia no ha impedido que muchos investigadores se acerquen a esta práctica en busca de nuevos modelos narrativos (Hatavara, Hyvarinen, Makela, & Mäyrä, 2015; Ryan & Thon, 2014; Scolari, 2013) pero otros muchos han entendido que detrás de este concepto hay un fenómeno social que va más allá del entretenimiento de ficción (Branch, 2014; Evans, 2011; Kalogeras, 2014; Kinder & McPherson, 2014). Por ejemplo, Elizabeth Evans ha estudiado a fondo los fenómenos transmedia en televisión (2011) llegando a la conclusión que suponen mucho más que ofrecer al espectador una única historia a través de diferentes medios:

In essence, the term 'transmediality' describes the increasingly popular industrial practice of using multiple media technologies to present information concerning a single fictional world through a range of textual forms. However, this simple description does not help interrogate or determine what is actually meant by the term. (Evans, 2011: 194)

En ese sentido la visión actual del propio Jenkins se encamina a observar el transmedia como un proceso y no como práctica aislada (Jenkins et al., 2013) Su tesis se basa en considerar cómo la industria mediática se está reconfigurando debido a profundos cambios culturales en el papel de la audiencia frente a los medios.

Transmedia represents a reconfiguration of older industry logics (such as licensing and franchising) frequently adopting new platforms and new ideas about audience engagement towards familiar goals. The licensing and coproduction arrangements sustaining transmedia practices have evolved over several decades, and so has audience appreciation of 'world building'. The challenge is to recognize the new energies motivating transmedia strategies as the media industries move from an appointment model toward an engagement model more suited for a spreadable media landscape without dismissing the lessons that can be learned and the models which may remain useful from decades past. (Jenkins, Ford y Green, 2013: 245)

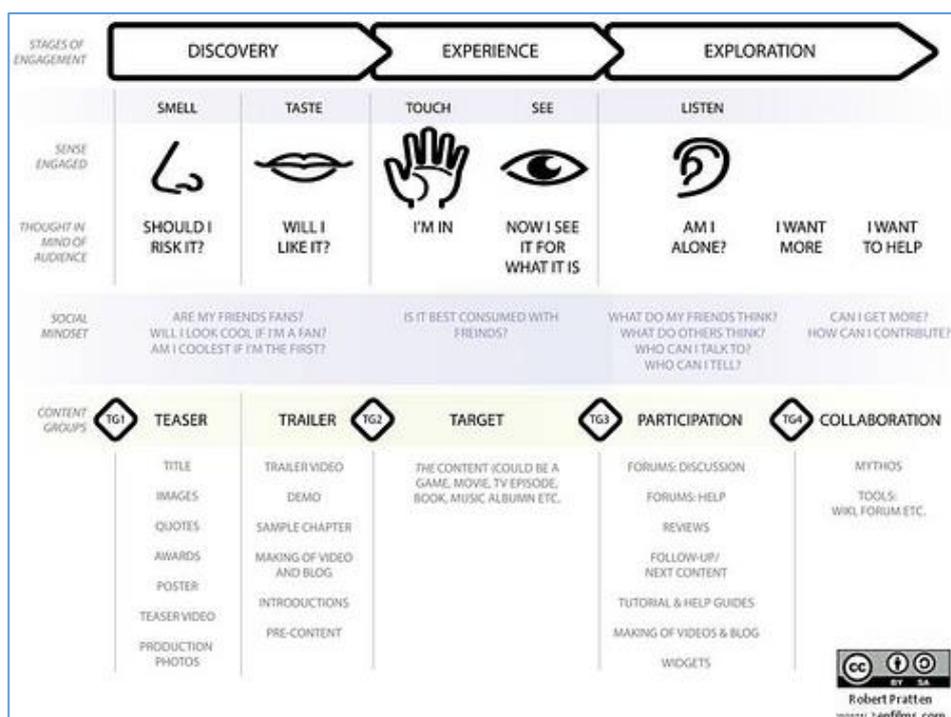


Tabla 8: Consumo y experiencia transmedia (Robert Pratten, 2011)

Las antiguas estrategias comerciales ya no son válidas porque estamos ante un cambio de modelo tanto en el consumo, como en el acceso y participación dentro de los medios. Y en ese nuevo modelo la audiencia es el rey y la narrativa su reino.

2.3.2 Creación de mundos

Analizando un poco más profundamente la lógica de este proceso, Carlos Scolari apuesta por identificar dos dimensiones en los fenómenos transmedia (Scolari, 2013; 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.

It is possible to identify at least two possible expansions: media expansions and narrative expansions. From his perspective the perfect case for transmedia storytelling occurs when media and narrative expansions converge into a single narrative experience. (Scolari, Bertetti y Freeman, 2014: 191)

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

Through the social and technological space that is shared by the consumer and the producer comes the concept of transmedia world-building: the creating an interweaving of stories that stem from a fictional universe driven by the entertainment industry. (Kalogeras, 2014: 380)

La creación de mundos o “world-building” representa una actividad simbólica que implica un grado complejo de organización social. A diferencia de la mimesis no se trata de un proceso cognitivo basado en nuestra propia percepción, sino en una construcción colectiva de un universo de ficción.



Ilustración 12: Videojuego para la creación de mundos (Mojang, 2015)

En el libro *Narrative theory, literature, and new media: narrative minds and virtual worlds* (Hatavara et al., 2015) se hace precisamente una defensa de esta práctica interpretativa que nos permite generar sentido mediante la creación colectiva de mundos.

Philosophy considered worldmaking a crucial interpretive activity well before the cognitive turn (...) Yet if perception itself is a symbolic process, the construction of a world that is based on representation is symbolic to the second degree. (Hatavara et Al., 2015:268)

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 (Ryan & Thon, 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. De esta manera los significados ya no dependen exclusivamente del contenido, sino también de las prácticas asociadas al mismo:

The replacement of ‘narrative’ with ‘storyworld’ acknowledges the emergences of the concept of ‘world’ not only in narratology but also on the broader cultural scene. Nowadays we have not only multimodal representations of storyworlds that combine various types of signs and virtual online worlds that wait to be filled with stories by their played citizens but also serial storyworlds that span multiple installments and transmedia storyworlds that are deployed simultaneously across multiple media platforms, resulting in a landscape in which creators and fans alike constantly expand, revise, and even parody them. (Ryan y Thon, 2014: #198)

De esta construcción social de mundos y significados emerge también la dimensión narrativa de nuestra experiencia cotidiana. En la práctica, esto supone que desaparezcan las tradicionales barreras entre los contenidos de ficción, virtuales o en línea respecto a nuestra percepción de la realidad.

2.3.3 Experiencias narrativas

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. Tal y como refiere Marie-Laure Ryan (Hatavara et al., 2015) el proceso para dar sentido a las historias es cognitivo antes que lingüístico:

While stories are transmitted by discourse, which means by text, they remain inscribed in our mind long after the signifiers have vanished from memory. This means that a story is a cognitive rather than a linguistic construct. The fact that stories can be summarized, adapted, and translated, and that they can be told by various media, emancipates them from language and makes them somewhat independent from the particular signs through which they are transmitted. (Hatavara et Al., 2015:426)

Respecto a esta cuestión, muchos investigadores como Marsha Kinder y Tara McPherson en su libro *Transmedia frictions* (2014) cuestionan la validez de seguir utilizando los medios como unidad de análisis. La concepción del transmedia como discurso antes que como relato, invita a pensar que nuestro afán por experimentar universos narrativos no es una consecuencia de la convergencia mediática sino justo lo contrario. Tal y cómo explica Carlos Scolari en su libro *Transmedia archaeology* (Scolari et al., 2014) la mejor evidencia de que este discurso desborda a los propios medios son los contenidos generados por los usuarios.

We can add a second feature to this transmedia dimension of storytelling evidenced by Jenkins: the creation of use-generated content. (...) The expansion of the narrative is thus at the same time a social, commercial and semiotic necessity of certain tales. In many cases the consumers (readers, viewers, users) consider that the extension of a narrative world is not enough so they ask for more. (Scolari, Bertetti y Freeman, 2014: 166)

En este sentido, la lógica industrial a la que antes hacíamos referencia (Bernardo, 2011; Giovagnoli, 2011; Phillips, 2012; 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.



Ilustración 13: Escuela de jedi de la saga "Star Wars" (Hasbro, 2013)

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. En el libro *Transmedia Education* (2014) Chester Branch describe claramente la aparición de nuevos entornos para el aprendizaje marcados por el transmedia:

Transmedia learning spaces represent new entertaining ways to learn and create. Students drive both the new learning and creative spaces. Transmedia has made learning spaces more responsive and more creative. This allows for creative spaces to open up and become more reactive to the consumer base. Consumers are now group participants in the transmedia creative spaces. (Branch, 2014: 335)

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 como herramientas tecnológicas.

En este capítulo hemos entendido mejor las dimensiones del discurso a través de los nuevos medios. Para ello, hemos tenido que rastrear sus manifestaciones más sobresalientes como son el Remix, Mímesis y Transmedia. Con este apartado cerramos el marco teórico y marcamos el punto de partida para nuestra investigación.

3 Metodología

Dedicaremos este espacio a presentar la investigación empírica de la que es objeto esta tesis. En primer lugar realizaremos una pequeña introducción al enfoque metodológico utilizado, así como a la experiencia del grupo de investigación en el que se inserta este trabajo. A continuación estableceremos las diferentes etapas de la investigación: desarrollando el diseño del proyecto, justificando las técnicas de recogida de datos y explicando el proceso de análisis de los materiales. Tanto el contexto como la descripción de datos analizados se pueden encontrar en los siguientes capítulos debido a su relación con los resultados de la investigación.

3.0.1 Enfoque epistemológico

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.

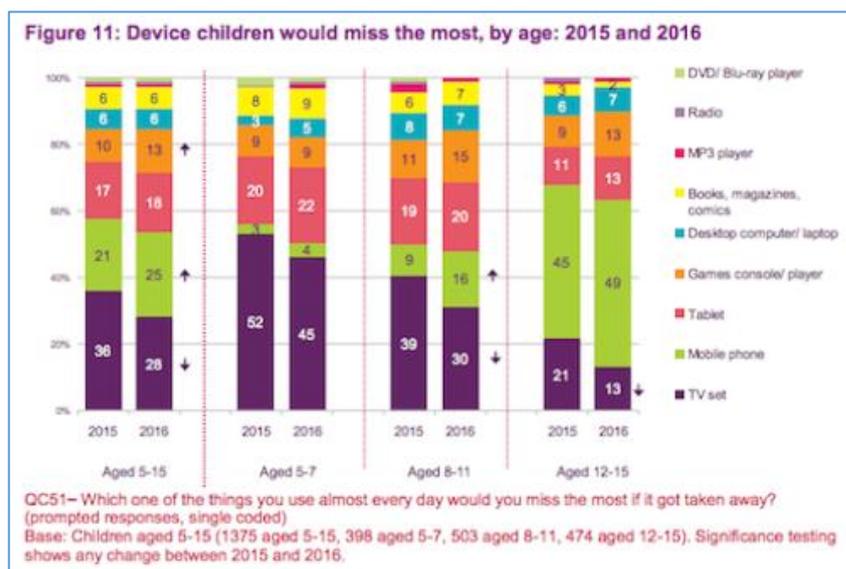


Tabla 9: Evolución en los usos mediáticos infantiles entre 2015-2016 (www.ofcom.com)

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; S. Livingstone & Bovill, 2013) Por eso cada vez es más común encontrar foros específicos, como el desarrollado durante el 6º congreso ECREA (Brites & Trultsch-Wijnen, 2016) que se abrió con la siguiente reflexión:

Research on young people's media habits, and particularly on digital practices, gets challenged from the transformation of the classical media environment characterized by the emergence of a digital ecology, that indicates a hybrid system of technologies, cultural products and players as well as consumer activities and practices. A challenge that derives therefrom is the fact that the ways young people are using and interpreting media differ from 'traditional' reading or viewing and from the using habits of audience researchers. (Brites & Trultsch-Wijnen, 2016: 9)

Este panel incide precisamente en la necesidad de utilizar nuevos enfoques y métodos diferentes a los que tradicionalmente han marcado el estudio de los medios y su audiencia. Especialmente aquellos que permiten contextualizar estas prácticas, dentro de la experiencia cotidiana de los niños y niñas. En concreto una de las ponencias presentadas (Johansen, 2016) define este enfoque como relacional, constructivo y constructivista, apostando tanto por investigar la construcción de significados como los contextos en el que estos se producen:

By approaching children's use of media in their everyday life through a lense related to life course new insights emerge. A more relational, constructive, and constructivist, approach to media use and audience studies could add new nuances to our knowledge of media use in everyday life. This could be done by applying a broader, ethnographically inspired practice perspective drawing on theoretical concepts of mediatization to grasp both the individual meaning making processes and the structural frameworks offered by media platforms and texts. (Johansen, 2016: 244)

Estas reflexiones nos sitúan en un marco epistemológico social (Dorsten & Hotchkiss, 2014; Jensen & Laurie, 2016; Picardi & Masick, 2014) en el que primamos por encima de todo el carácter histórico y cultural de los fenómenos que observamos. Asumimos que de esta manera resulta

imposible generar una teoría que sea válida en cualquier contexto, tal y como refiere Catherine Dawson (2013) cuando plantea la dificultad de lograr resultados objetivos y absolutos en la investigación social:

Social epistemology positions knowledge and justified belief within a particular social and historical context. For example, some believe that knowledge are linked to truth whereas others believe that scientific facts are social constructions and, therefore, cannot make claims to truth and reality (Dawson, 2013: #301)

Sin embargo, este enfoque sociocultural nos permite obtener una comprensión más profunda de estas prácticas, desde las que poder seguir formulando nuevas preguntas y entender mejor la perspectiva interna de las personas que participan en las mismas. Ese mismo es el objetivo del constructivismo, que según define Pam Denicolo (2016) no intenta formular o probar hechos verdaderos, pero si explicar cómo la gente construye un sentido personal del mundo en el que vive:

Constructivists do not seek to define, confirm, formulate or find 'truth' or 'facts', but rather to move around in the territory in search of insights into personal meanings. A constructivist's task is to seek understanding about how people make their own sense of their personal world (Denicolo, 2016: #365)

La adopción de este enfoque constructivista parte de la base de considerar que nuestro conocimiento y comprensión de la realidad es siempre subjetivo. Lejos de suponer una renuncia a conocer de forma empírica los modos de pensamiento y actividad de los demás, esta perspectiva nos ayuda a hacer de la investigación un instrumento crítico e introspectivo con el mundo. En palabras de John Creswell (2014) se trata de asumir la perspectiva de los participantes:

Social constructivists believe that individuals seek understanding of the world in which they live and work. Individuals develop subjective meanings of their experiences. These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views rather than narrowing meanings into a few categories or ideas. The goal of the research is to rely as much as possible on the participant's views of the situation being studied. (Creswell, 2014: #976)

Asumiendo el carácter complejo de los fenómenos que abordamos resulta necesario deshacerse de análisis estructurales o en base a datos generales, para como opina Janet Salmons (2016) “celebrar las voces personales de cada individuo”. Para ello es necesario adoptar una metodología cualitativa que suponga un acercamiento y un contacto directo con los participantes en la investigación que queremos llevar a cabo:

Within this world of Big Data we need to be able to dig below the surface and ask questions. We need to celebrate the personal voice of the individual, with unique perspectives and idiosyncratic understandings of the world. To do so, qualitative researchers can use the full range of online communication and social media options to create deep exchanges with research participants –the humans on the other side of the monitor or device- (Salmons, 2016: #230)

Cada vez son más los estudios que apuestan por metodologías cualitativas, sobre todo en el ámbito de los nuevos medios de comunicación (Domínguez & Hollstein, 2014; Hewson, Vogel, & Laurent, 2016; Lazar, Feng, & Hochheiser, 2010) Sin embargo el uso de enfoques cualitativos siempre ha estado presente en los estudios de medios, desde los estudios culturales de la escuela de Birmingham (Hartley, 2012). Si bien, hay que reconocer que el auge que ha venido experimentado durante los últimos tiempos está justificando el aumento de investigaciones multidisciplinares a medio camino entre los estudios de medios, educación y sociedad. Según Chris Paterson (2015) estos trabajos cualitativos se centran en estudiar las prácticas cotidianas dentro de los medios de comunicación:

Notwithstanding the strong continuities in media production studies, research has changed radically since the early formative ethnographic and qualitative studies of the field in the 1970s and 1980s. The growing number of media and communication scholars interested in studying the everyday production of media texts are visible in the growth of related publications, specialized conferences and the establishment of association subgroups. (Paterson et al., 2015: #222)

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 puede obligar a reformular la investigación. Dentro de este enfoque cada proyecto exige de un diseño específico y la implementación de diversos métodos combinados (Bellotti, 2015; Berger, 2016; Maxwell, 2013). Tal y como menciona John Creswell (2014) exige de ciertas dotes de inducción, así como de comprensión de fenómenos complejos:

Qualitative research is an approach for exploring and understanding the meaning individuals or groups ascribe to a social or human problem. The process or research involves emerging questions and procedures, data typically collected in the participant's setting, data analysis inductively building from particulars to general themes, and the researcher making interpretations of the meaning of the data. The final written report has a flexible structure. Those who engage in this form of inquiry support a way of looking at research that honors an inductive style, a focus on individual meaning, and the importance of rendering the complexity of a situation. (Creswell, 2014: #886)

Pero por encima de todo, ya hemos visto que 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 eso los resultados que podemos esperar utilizando este enfoque son siempre de carácter descriptivo antes que estadístico, según nos explican Susan Gair y Ariella Van Luyn (2017):

Undertaking qualitative research is about making a choice to uphold narratives over number. It is about hearing, showing and amplifying narratives because this approach best suits the specific issue researchers want to illuminate. (Gair & Van Luyn, 2017: #303)

Por si todo esto fuera poco, la elección de un enfoque cualitativo para esta tesis se justifica también en la propia trayectoria del grupo de investigación en el que se enmarca este trabajo. A continuación describiremos brevemente sus hitos más recientes.

3.0.2 Trayectoria Grupo de Investigación

Antes de pasar al diseño de la investigación nos parece oportuno insertar este trabajo en la experiencia del Grupo de Investigación *Imágenes, Palabras e Ideas* (GIPI) compuesto por miembros de la Universidad de Alcalá, Universidad Complutense y UNED.

El grupo está coordinado por la catedrática Pilar Lacasa, cuya experiencia está ligada a importantes científicos sociales como la antropóloga Bárbara Rogoff (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, & Goldsmith, 1995; Bárbara Rogoff & Pilar Lacasa, 1993) o el comunicólogo Henry Jenkins (Lacasa, 2010b, 2013)

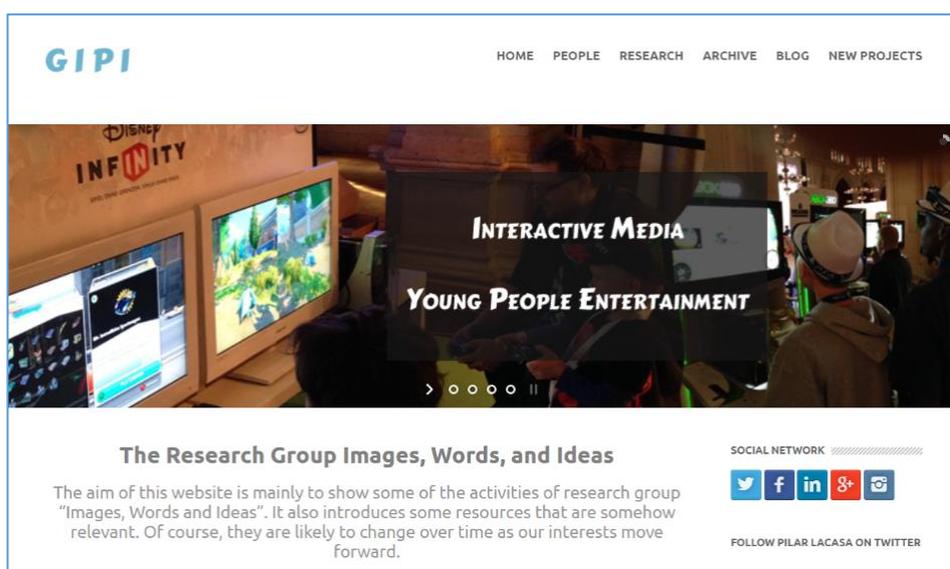


Ilustración 14: Página web del grupo de investigación GIPI (www.gipi-uah.org)

Los primeros trabajos del grupo se sitúan en la interacción entre la escuela, la familia y los medios de comunicación tradicionales como el periódico o la televisión (Lacasa Díaz, 2006; Lacasa, 2004; Reina, Rodríguez, Alburquerque, Cruz, & Díaz, 2000) Una de estas investigaciones fue objeto del premio nacional de investigación educativa en 2002.

El siguiente paso fue introducir los videojuegos como herramientas educativas dentro del aula (Lacasa, Martínez, & Méndez, 2008; Lacasa,

Martínez, Méndez, & Cortés, 2007; Martínez Borda & Lacasa, 2008) El desarrollo de estas investigaciones permitió crear un convenio con una importante empresa del sector como Electronic Arts, que favoreció el impacto y divulgación de los resultados. Siguiendo con la línea abierta sobre videojuegos, se opta por profundizar las implicaciones que estos tienen para el aprendizaje fuera de la escuela, explorando la relación entre el mundo real y virtual (S. C. Gómez, Pernía, & Lacasa, 2012; Lacasa, 2010a; Méndez, Lacasa, & García-Pernía, 2013). A través de estudios sobre transmedia y machinima, se amplía el foco de investigación sobre medios digitales, incluyendo redes sociales.

La presente investigación se inscribe en un proyecto sobre creación y participación de jóvenes en comunidades digitales (Lacasa, de-la-Fuente, & Martín-Garrigo, 2016a, 2016b; Lacasa, García-Pernía, & Cortés, 2015) Un estudio que amplía la perspectiva de alfabetización mediática a las nuevas prácticas y discursos que los jóvenes llevan a cabo a través de la redes sociales.

3.1 Diseño

Una vez establecidas las relaciones entre el marco teórico, el enfoque epistemológico y la experiencia del grupo de investigación, llega el momento de definir el método de trabajo. El diseño del proyecto implica aproximarnos a las unidades de análisis de nuestro estudio y justificar la muestra o contexto sobre el que aplicaremos nuestro plan de trabajo. Lejos de validarse como un diseño cerrado, la intención es que se trate de un proceso iterativo en la tradición de la metodología cualitativa descrita.

3.1.1 Prácticas y su significado

El contexto de los nuevos medios de comunicación es lo suficientemente amplio y complejo como para impedir que un mero análisis descriptivo o estructural arroje datos válidos y relevantes. Esto nos obliga a situar como principal objetivo de nuestro diseño cualitativo (Berger, 2016; Flick, 2014; Moe, 2016) la interpretación de los procesos de creación de significado:

Media use is getting exceedingly more entangled, as signalled by the growing attention to the need to study cross-media use. Our use of media technologies flows together. This requires a nuanced, qualitative approach to make sense of, and disentangle uses, and understand new interconnections and processes of meaning-making. (Moe, 2016: 23)

En este sentido, el concepto de práctica resulta clave como unidad de análisis, ya que nos permite tanto observar el proceso como entender los resultados dentro del contexto. Autores como Sarah Pink (2012) reivindican el valor de estas prácticas como objetos de estudio del cambio social, si bien también reconoce la dificultad de aproximarse a estos fenómenos desde un punto de vista metodológico:

The performance of practice is a key site for understanding processes of change. Therefore, methodologically, it is important to seek routes to accessing practices as they are performed. (Pink, 2012: 89)

Numerosos científicos sociales definen estas prácticas como modelos de comportamiento ligados a actividades, objetos y usos culturales (Bellotti, 2015; De Meulenaere & De Grove, 2016; Dorsten & Hotchkiss, 2014; Jensen & Laurie, 2016) En concreto, estos últimos estudios enfatizan la importancia de analizar estas prácticas para entender tanto el comportamiento individual como las relaciones colectivas de cualquier grupo social:

Practices have to be situated in the cultural turn in social sciences and can be defined as routinized types of behavior, consisting of arrays of activities, things and their uses. Practices are doubly articulated, meaning that they exist as a shared yet abstract entity and as the performance of the practice by individual actors. (Meulenaere y Grove, 2016: 214)

Precisamente el reto de nuestro diseño es conseguir aproximarnos a estos modelos de comportamiento asociados a los nuevos medios de comunicación. Tal como lo define Johansen (2016) no se trata de identificar la generalización de estas prácticas, sino de entender que relaciones y conexiones se producen entre el uso material de los medios y la creación de determinados discursos. El objetivo es entender las prácticas como un proceso holístico de interacción cultural:

As such, media use in a life course perspective should be seen as continuums of concrete practices instead of as absolute phases and as related to individual practices instead of to group generalizations. (...) The point is to take the cultural practices and materialities into consideration - to describe both the individual artefacts and the related practices and to grasp and understand their interrelations and connections. (Johansen, 2016: 244)

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:

An empirical investigation of practices involves its observable activities, how its performers understand the practice, which procedures they follow during its performance and how they actually engage with it. Individual performances of a practice can subsequently be discerned in terms of variations along these dimensions. (Meulenaere y Grove, 2016: 214)

Esta teoría nos lleva a plantear la necesidad de diseñar una investigación sobre estas prácticas desde un contexto situado, el de las comunidades digitales.

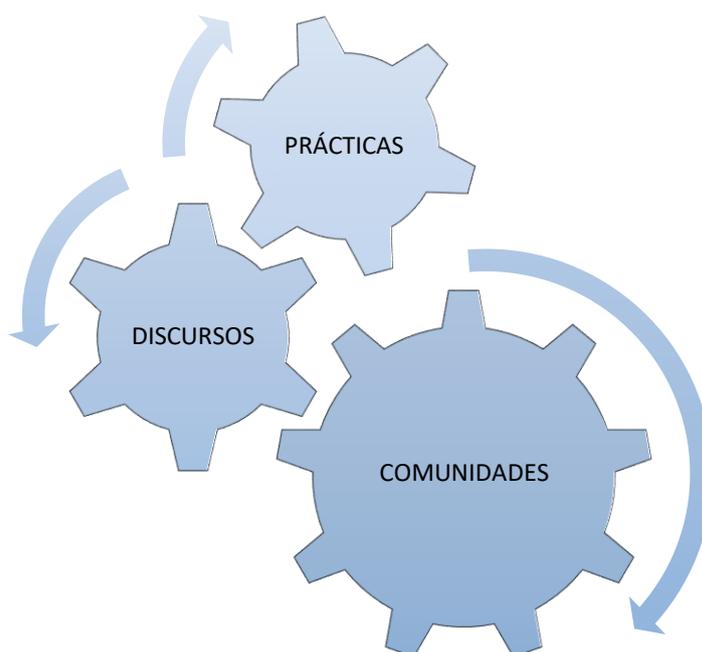


Ilustración 15: Modelo para entender la unidad de análisis propuesta

3.1.2 Comunidades y participación

Así pues, la investigación sobre las prácticas que realizan los jóvenes a través de los nuevos medios nos abre un campo de conocimiento sobre su cultura, hábitos e identidad (Cortesi et al., 2015; Delgado, 2015; Johansen, 2016) En concreto los estudios contemporáneos están dirigidos a entender cómo se producen los procesos de aprendizaje y de creación de comunidades en entornos digitales:

Recent studies on children's media practices show how children nurture their fan cultures, identity building, learning, and play through a massive range of different media products and practices. All in all, these practices form the basis of identity- and network-building processes in which children themselves act as both active practitioners and more passive audiences of media content, forming a participatory, everyday media culture (Johansen, 2016: 244)

Nuestro estudio pretende profundizar en estos conceptos desde el punto de vista de los discursos que utilizan los jóvenes, así como sobre los procesos de alfabetización en los que se apoyan. Para ello debemos encontrar una muestra representativa, no tanto por su amplitud sino por la coherencia de su contexto. De lo contrario, nuestra investigación según Nicoletta Vittadini (2014) dependería del estudio individual de cada individuo sin posibilidad de poder establecer una comparativa:

This question necessarily involves a repositioning of the research focus from space to users. If the researcher cannot find a single context in which social relations take place, then users and their paths have to be the focus of observation. Therefore, two possibilities open up: following single users or following groups supported by multiple social networks. (Vittadini et Al., 2014: 35)

Aunque hoy en día a través de las técnicas de registro digitales podemos disponer de una gran cantidad de datos a través de Internet, no hay que olvidar la necesidad de validar la muestra escogida. En este sentido, varios autores reivindican la aplicación de métodos cualitativos en la investigación sobre redes digitales (Domínguez & Hollstein, 2014; Hewson et al., 2016; Lazar et al., 2010; Maddox, 2015), pero sobre todo recomiendan que el criterio para seleccionar esta muestra se base en una comunidad de usuarios:

Research into communities is one of the key processes that social scientists use to make sense of the patterns of social life we see around us, particularly those patterns that suggest a capacity for collective action, social support and individual well-being within societies. (Maddox, 2015: #121)

Sin embargo, hemos de reconocer los problemas que suponen acercarnos a una comunidad de jóvenes en Internet. A las cuestiones de privacidad y

protección de la infancia, hay que añadir la imposibilidad de establecer una observación participante al mismo nivel que los niños y niñas objeto de la investigación. Esto supone que el investigador siempre tiene una perspectiva externa de los hechos que pretende analizar, tal y como opina María José Brites (2016):

Researchers always get an outside perspective on the life-worlds and media-worlds of young people no matter if they are using qualitative, quantitative or mixed methods designs. And from this outside perspective academics are analysing and assessing the media habits of young people not always knowing if the conclusions are right, because they do not know if they have sure enough understood the context and the social actions related to media. (Brites & Trultzsch-Wijnen, 2016: 9)

No obstante, la solución para este problema la propone Nicoleta Vittadini (Vittadini et al., 2014) cuando plantea la adopción de un diseño de investigación participativo. El objetivo final es que los propios niños y niñas se puedan involucrar tanto en el proceso de creación como interpretación de los significados que construyen dentro de su propia comunidad:

Any exploration of youngsters' digital lives requires a flexible research design that should be sufficiently open to let the insider perspectives of those researched stand out. The aim of making space for the insider perspectives of children and youth can be achieved by adopting a participatory research paradigm, which places added importance on young people's direct involvement in the co-construction of meanings and on creating opportunities for this knowledge to be communicated to others. (Vittadini et Al., 2014: 37)

De esta manera, los investigadores podrían adoptar una perspectiva interna si consiguen participar en este proceso. Es lo que Janet Salmons (2016) denomina un muestreo de datos promovido (“enacted”), para lo cual es necesario proponer actividades que permitan a los jóvenes interactuar en una situación durante la cual los investigadores puedan recoger las evidencias necesarias:

The term enacted refers to approaches for generating data through some kind of online activity that engages research and participants in the generation of data. (...) Researchers construct a situation that allows for data to emerge from within the interaction or event, in response to various kinds of prompts. During these events the researcher collects data through observations and records field notes. (Salmons, 2016: #458)

Estas actividades además, necesitan reproducir de manera natural los roles que adoptarían los participantes en cualquier contexto cotidiano. Se trata por tanto de establecer una participación guiada (Rogoff, 2008) que si bien está dirigida por los adultos, facilita a los jóvenes desarrollar sus propias experiencias dentro del mismo contexto. El resultado sería una comunidad de prácticas, que nos permite compartir significados y por tanto entender en profundidad la actividad que se desarrolla, tal y cómo lo describe Nicoletta Vittadini (2014):

When researching digital lives and connected learning, we aim to understand how the participants position themselves within groups of novices and experts. Research design is determined by adults, but research questions are usually sufficiently open so that young participants can respond to them without being unexpectedly stimulated by their lived experiences. This implies that the research design must capture what is going on in digital practices in order to understand how young people communicate and negotiate knowledge in that particular practice. (Vittadini et Al., 2014: 37)

Una vez desarrollado cómo se debe generar una muestra válida para nuestra investigación, habría que identificar cuáles son las actividades que van a promover la generación de evidencias.

3.1.3 Talleres y creatividad

Así pues, nuestro objeto de estudio serían 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:

We understand community to be any collective with similar experiences that together can be considered to make up a community under study. The core essence of arts-based participatory qualitative research is research with and for such communities, rather than research about them. (Gair & Van Luyn, 2017: #306)

En nuestro caso, decidimos generar estas comunidades de prácticas mediante la realización de talleres de arte digital con niños y niñas en contextos participativos como Telefónica Flagship o Matadero Madrid.

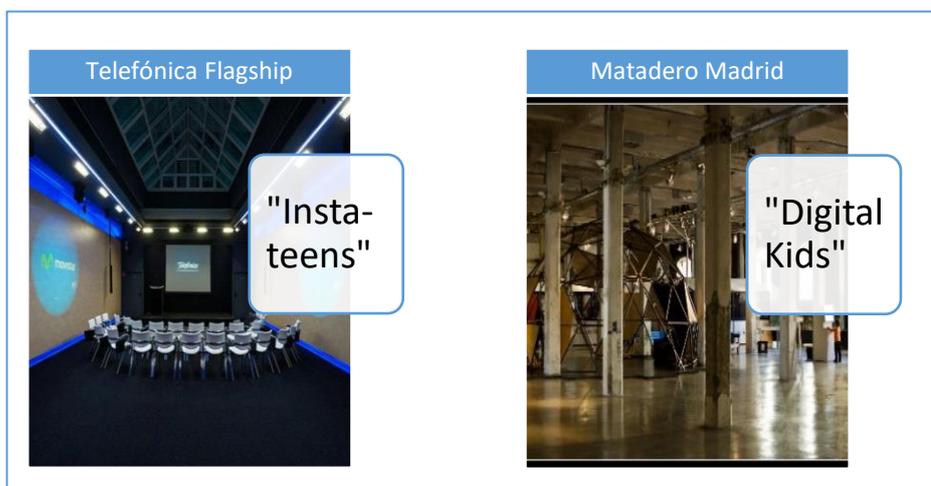


Ilustración 16: Contextos y proyectos de la investigación

El objetivo es aprovechar estos contextos para aproximarnos a las prácticas de los jóvenes en las redes sociales desde una perspectiva integral. Esto supone además de fomentar la creatividad, comprometernos a la hora de facilitar la alfabetización mediática de los jóvenes y promover su participación social a través de los nuevos medios, tal y como propone Dawn Mannay (2016):

Within these participatory frames, participants are seen as active within the research process and there is an attempt to produce research with participants, rather than collect data from them. Studies range from being partially participatory, often at the stage of data production, to those that involve participants in all stages of the research process: design, fieldwork, analysis and dissemination. (Mannay, 2016: #495)

Esta labor de alfabetización y participación mediática, tal y cómo está definida en los objetivos de investigación, se centra en la creación de contenidos audiovisuales como son la fotografía o el vídeo, utilizando para ello tabletas digitales. Estas técnicas de producción de datos visuales, según Margolis y Pauwels (2011) resultan especialmente útiles para fomentar el proceso de reflexión entre los jóvenes que llevan a cabo estas prácticas y de esta manera permitir la recogida de evidencias por parte de los investigadores:

Participatory and subject-centered approaches similarly focuses on visual data production techniques, but particularly on those that explicitly seek to stimulate respondent participation in various forms, some of which challenge or interrogate the researcher - respondent or observer- subject divide. (Margolis y Pauwels, 2011: #563)

Si bien, nuestro punto de partida no son estas técnicas de creación audiovisual a través de tabletas, sino las redes sociales que los niños y niñas utilizan para crear estos contenidos. Por eso, además de estimular la creatividad, nuestro objetivo es fomentar el uso crítico de estas redes. Según Gillian Rose (2016) esto supone que los participantes deben tomar conciencia también tanto de la audiencia como de la labor de agencia que poseen los contenidos audiovisuales:

Visual imagery is never innocent; it is always constructed through various practices, technologies and knowledges. A critical approach to visual images is therefore needed: one that thinks about the agency of the image, considers the social practices and effects of its circulation and viewing, and reflects on the specificity of that viewing by various audiences (Rose, 2016: #1013)

Por último, la generación y análisis de datos audiovisuales no se limita a los contenidos generados por los participantes. Los propios investigadores apuestan por el uso de estos datos visuales (Mannay, 2016; Margolis & Pauwels, 2011; Rose, 2016; Stanczak, 2007) como herramienta para recabar evidencias de la propia práctica en cada uno de los contextos observados:

Images and videos add an additional layer of data from which a critical reader may triangulate between statistical data, theoretical or conceptual argumentation, and the subjectively interpreted lived experience of the participants. Doing so challenges our methodologies and invigorates our inquiries. (Stanczak, 2007: #322)

Al dividirse el estudio en dos contextos diferentes, hemos preferido describir más a fondo los talleres en cada capítulo de resultados. Por eso, una vez definido y justificado tanto los objetivos, como la muestra y unidades de análisis, llega el momento de validar los métodos para la recogida de datos.

3.2 Métodos

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 guiada. Siguiendo la experiencia del propio grupo GIPI, así como las últimas investigaciones en este campo (Cortesi et al., 2015; Delgado, 2015; S. M. a. Livingstone & Sefton-Green, 2016) nos enfrentamos al reto de utilizar métodos cualitativos que nos permitan aproximarnos a estos datos:

This also implicates methodological challenges: On the one hand we have to discuss if we are always asking the right questions and if these questions are understood by young audiences in the way they are intended to be (...) On the other hand classical methods and research designs should be evaluated and it should be asked if they are still sufficient. Additional it is worth to critically explore the usefulness of alternative and participatory methods for audience research and discuss if they could enrich our methodological repertoire. (Brites & Trultzsch-Wijnen, 2016: 9)

Tal y cómo opina María José Brites (Brites & Trultzsch-Wijnen, 2016) 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 que nos permite reflexionar sobre la propia práctica, teniendo en cuenta características como las que cita Nicoletta Vittadini (2014):

Methods used in the study of learning and the social practices of young people must take into account four key issues: boundaries between online and offline experiences are blurring; young people act performatively; young people act knowingly or reflexively; and the activities of young people cannot be understood through the use of a single method but require the use of multiple tools of investigation. (Vittadini et Al., 2014: 33)

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 las diferentes contextos en las que se producen estas prácticas y sobre todo los diversos roles que adoptan dentro de la comunidad. Para ello, según Maddox (2015) resulta interesante combinar técnicas como la Etnografía Virtual:

From a methods perspective what this means is that social boundaries cannot be defined by a single location. It also requires a concert of data collection and observation techniques (or approaches) that can be deployed within the offline (IRL) and online community spaces, in addition to having the capacity to integrate information from multiple locations. (Maddox, 2015: #135)

Por último, necesitamos desarrollar un método de recogida de evidencias sobre los significados que construyen los jóvenes a través de los medios. Tradicionalmente el análisis del discurso (Gee, 2014; Jones et al., 2015; Paltridge, 2012) nos ha ayudado en esta tarea. Pero tal y cómo recomienda Sarah Pink es preferible ampliar este análisis textual con cualquier tipo de representaciones que se produzcan en relación con las prácticas y el espacio en el que desarrollan estos significados:

I argue that meanings are not held and cannot be sought through the analysis of texts as representation. Yet along with cultural studies scholars of everyday life I would argue for attending to representations. I propose understanding meaning as produced through the relationality of representations with other things, in practice and as part of place. (Pink, 2012: 97)

Por eso es tan importante el uso de Métodos Visuales, 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:

Reflexive epistemologies of visual research hold that the meaning of the images resides most significantly in the ways that participants interpret those images, rather than as some inherent property of the images themselves. (Stanczak, 2007: #308)

En definitiva, nuestro diseño de investigación implica la necesidad de combinar una serie de métodos 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.



Tabla 10: Combinación de métodos para la recogida de datos

Esto supone en las palabras de Janet Salmons (2016) generar una serie de evidencias basadas tanto en experiencias, comportamientos como significados:

Qualitative research is focused on generating in-depth, detailed explanations of the research problem or phenomenon based on the perceptions, experiences or behaviors of individuals or groups. The researcher learns about the nature and dimensions of these perceptions, experiences or behaviors by asking the individuals (interviews, focus groups), watching them (participant or unobtrusive observations), an/or by reviewing their writings or expressions (documents, written or visual expressions or records). (Salmons, 2016: #345)

Sin embargo, no hemos de olvidar que pese a recoger diversas evidencias basadas en múltiples métodos nuestro contexto y unidad de análisis sigue siendo único. Esto nos obliga a definir concretamente como vamos a combinar estas técnicas en los que en investigación cualitativa (Flick, 2014; Maxwell, 2013; Salmons, 2016) denominamos triangulación:

Triangulation means to take several methodological perspectives or theoretical perspectives on an issue under study. In general, triangulation is not really a new trend as there has been a long discussion about combining methods in qualitative research. But, mainly triangulation is located in the phase of data collection. (Flick, 2014: #893)

Para ello, expondremos a continuación de forma detallada cada uno de los métodos que vamos a emplear: Investigación-Acción, la Etnografía Virtual y los Métodos Visuales:

3.2.1 Investigación-Acción

Más allá de enfoques cualitativos, la Investigación-Acción supone un paradigma crítico dirigido a investigar sobre la propia actividad que llevamos a cabo. (Hammond & Wellington, 2013; McNiff, 2013; Mills, 2011)

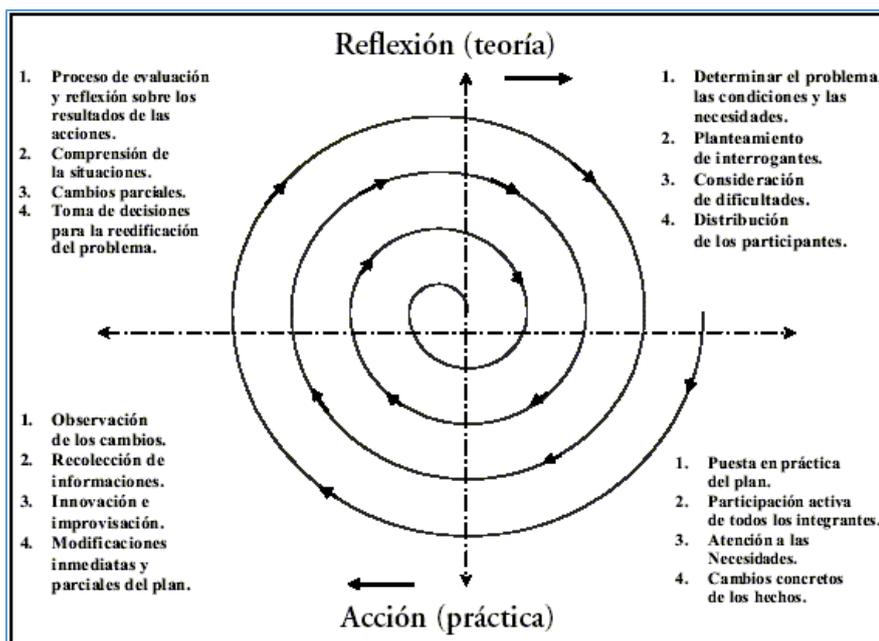


Ilustración 17: Método de investigación-acción. Adaptado de McNiff (2013)

Se trata de un proceso iterativo de planificación, observación y reflexión sobre una determinada práctica, desde un punto de vista interno e interactivo. El objetivo final es la mejora de esta actividad y al mismo tiempo la toma de conciencia sobre los procesos que concurren en la

misma. Según Hammond y Wellington (2013) esta metodología se puede aplicar a numerosos campos como la educación o el activismo social:

Action research seeks to address social and professional problems through an iterative cycle of action and reflection (...) Action research was taken up as a form of practitioner enquiry focused on an attempt to improve practice through a systematic cycle or cycles of planning, doing and reflecting (...) Action Research has widespread appeal across many different fields and projects are carried out by practitioners within community activism and development, citizenship, professional learning, product design and so on. (Hammond y Wellington, 2013: #344)

El interés a la hora de utilizar la Investigación-Acción en nuestro proyecto reside en la posibilidad que nos ofrece de introducir el rol del investigador dentro de la propia práctica. A esto hay que añadir la capacidad de los participantes para involucrarse en la propia investigación, tomando conciencia de la misma y ayudando a los investigadores a definir los aspectos de mejora en la misma. El resultado es lo que María José Brites define como Investigación-Acción Participativa (Brites, 2016) :

The participatory methodologies and particularly the participatory Action Research (PAR) approaches can promote a more comprehensive and in-depth understanding of the role of media in specific communities. This is of special interest if we are focusing on issues in constant change such as digital cultures and their connections with news and our understanding of the world. To better perceive the changes, the research should go further than the use of single techniques (Brites, 2016: 11)

En este sentido, nuestra intención es que la planificación del taller 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. Estos diarios según Moe (2016) reflejan perfectamente la evolución de los procesos y permiten utilizar la reflexión sobre la práctica como una evidencia más:

Diaries have been utilized in disciplines such as sociology, anthropology, and media studies, but are not nearly as frequently applied as interviews or focus groups. Our research thus miss out on the unique advantages diaries offer: the potential for non-invasive, continuous data collection over time, and the possibilities for detailed logging coupled with informants' reflection on their own practices. (Moe, 2016: 23)

En definitiva, la Investigación-Acción nos aporta una dimensión fundamental para entender el contexto de nuestros talleres y sobre todo, nos permite articular los cambios en los procesos de manera científica. Sin embargo, este método tiene una limitación clara a la hora de estudiar aquellos procesos que no concurren directamente en el taller o radican en la experiencia personal de los participantes.

3.2.2 Etnografía Virtual

Sin duda, la observación participante es nuestra principal técnica de recogida de datos en el taller. Ahora bien, debemos entender el taller en una perspectiva amplia, teniendo en cuenta las actividades que se producen en común y aquellas que cada participante desarrolla de forma personal. Esto nos obliga a desarrollar una técnica que amplíe los límites de la observación directa a través de los que denominamos Etnografía Virtual (Horst & Miller, 2012; Pink, Ardèvol, & Lanzeni, 2016; Pink et al., 2015) que tal y como explica Nicoletta Vittadini (2014) nos permite situar en un plano de igualdad los hechos observados tanto dentro como fuera de las redes sociales:

The first challenge is how to follow users along their sociotechnical paths, including real and virtual spaces and networks. Qualitative methodologies, such as ethnography, are particularly useful for studying the activities of digital youth. New ethnography, however, has to deal with the specific feature of digital spaces and cultures (...) Virtual ethnography—starting from its first theoretical formulations and applications to forums, chat rooms, and virtual communities—is facing some critical issues. (Vittadini et Al., 2014: 34)

La ventaja que nos ofrece este método es poder combinar el análisis de múltiples datos recogidos mediante un registro audiovisual único. En este sentido, todo cuanto acontece en el taller es grabado en vídeo por múltiples cámara que recogen diferentes puntos de vista durante las reuniones en gran grupo y al mismo tiempo se dividen para registrar la actividad de los participantes durante los momentos de creación en pequeño grupo.



Ilustración 18: Registro audiovisual durante los talleres (Grupo GIPI, 2015)

Según varios autores (Boellstorff, 2012; Delgado, 2015; Pink, 2012) estas técnicas nos permiten acceder a muchas más evidencias que la observación directa o las entrevistas personales con los participantes:

Yet interviews are also limited in the routes to knowing about other people's experiences that they can offer in terms of providing understandings of how sensory environments and the performance of practice are experienced and the moments of meaning making. Some sociologists of practice have begun to develop new ways of accounting for practice as performed. (Pink, 2012: 90)

Pero es más, a la propuesta de Sarah Pink (2012) habría que añadir la capacidad de registrar etnográficamente el resto actividades desarrolladas por la comunidad de prácticas en el contexto de las redes sociales. Nos referimos a determinadas actividades en línea como la creación de una comunidad digital, que según las últimas investigaciones (Domínguez &

Hollstein, 2014; Hewson et al., 2016; Maddox, 2015) podemos reconstruir observando estos datos digitales:

The location of the community can be reconstructed through examining its technological layer, consisting of the technologies, place and the built environment. The patterns of organization can be articulated through a study of its social layer, such as organizational influence, social networks and structuring forces. The heart of the community, however, can be witnessed through the discursive and experiential layer articulated within its mediating culture. (Maddox, 2015: #145)

Gracias a esa observación virtual de todas las prácticas que concurren durante el taller podemos reconstruir perfectamente el sistema de actividad de la comunidad que hemos formado junto a los participantes. Por último, faltaría aproximarnos a los resultados de estas prácticas; es decir, a las producciones audiovisuales realizadas.

3.2.3 Métodos Visuales.

Somos conscientes que cualquier creación audiovisual realizada en el contexto del taller es una fuente de datos de primera mano, representativa no sólo de la actividad individual de cada participante, sino un producto de la inteligencia colectiva de la comunidad de prácticas. Por eso la recogida de evidencias audiovisuales es tan importante para este proyecto de investigación. Una vez más, haciendo referencia a la excelente investigación de Nicoletta Vittadini y su grupo (2014), supone una representación de la presencia, las prácticas y de la identidad de los jóvenes en contextos digitales:

Even in the case of videos and images produced by users specifically for research (e.g., when respondents are required to produce drawings and diagrams, photographs, and videos), the data offer meaningful content that describes, in spontaneous terms for users, their digital presence, their practices, their contexts, their relations, and their identity. (Vittadini et Al., 2014: 37)

Por eso, la técnica de recogida de datos visuales requiere una absoluta libertad por parte de los participantes a la hora de construir estas

representaciones. En este sentido, varias investigaciones recientes (Delgado, 2015; Mannay, 2016; Moss, 2016) promueven el uso de métodos participativos como la denominada foto elicitación. Esta técnica según Gregory Stanczak (2007), permite a los participantes responder a las cuestiones planteadas por las investigadoras mediante la creación audiovisual:

Auto-driven photo elicitation takes this method one step further by removing the researcher from the image-making process altogether. Auto-driven photo elicitation can be relatively broad in focus, by asking participants to photograph or video anything they want about their life, or quite narrow, by giving them a set of specific questions to answer with their images. (Stanczak, 2007: #313b)

En este sentido, entendemos el uso de estos métodos visuales (Margolis & Pauwels, 2011; Rose, 2016; Stanczak, 2007) en combinación con el resto de metodologías expuestas en este apartado. Tomando como referencia las actividades desarrolladas durante el taller, la recopilación de las fotografías y los vídeos incluye no sólo aquellos publicados en las redes sociales, sino todos aquellos bocetos o materiales previos generados en la tableta digital. De esta manera, siguiendo a Margolis y Pauwels (2011) valoramos no sólo el resultado final, sino también todo el proceso creativo:

The relative meaning of the visual product also needs to be related to, and contrasted against information obtained through other sources and techniques. Complex visual productions usually require an extensive verbal documentation that addresses the methodology followed, the choices made (technical, ethical, etc.), and the problems and uncertainties encountered from the concept to the end result. (Margolis y Pauwels, 2011:#965)

Esta recogida de creaciones audiovisuales completa perfectamente el conjunto de datos obtenidos tanto por los sumarios de investigación como por el registro etnográfico. Ahora bien, para que su uso conjunto tenga sentido y permita elaborar unos resultados coherentes, necesitamos establecer un análisis que permita interpretar de manera conjunta todos estos datos.

3.3 Análisis

El análisis es tal vez la parte más crítica de cualquier investigación cualitativa. Es dónde verdaderamente se valida el diseño de investigación y se hacen representativos los datos recogidos. En nuestro caso además, nos permite triangular las evidencias obtenidas a través de diversas técnicas de investigación. Según Uwe Flick (2014) este análisis supone clasificar e interpretar estas evidencias para establecer su significado tanto desde el punto de vista individual como colectivo:

Qualitative data analysis is the classification and interpretation of linguistic (or visual) material to make statements about implicit and explicit dimensions and structures of meaning-making in the material and what is represented in it. Meaning-making can refer to subjective or social meanings. Qualitative data analysis also is applied to discover and describe issues in the field or structures and processes in routines and practices. (Flick, 2014:#683)

La mayoría de referencias al respecto (Flick, 2014; Maxwell, 2013; Silverman, 2011) establecen como principal herramienta para el análisis el proceso de codificación. Codificar supone establecer una serie de categorías que nos permitan relacionar los datos entre sí, para como afirma Johnny Saldaña (2016) poder generar modelos o teorías a partir de las evidencias encontradas. Se trata por tanto de un proceso ineludible a la hora de utilizar datos cualitativos:

In qualitative data analysis, a code is a researcher-generated construct that symbolizes or “translates” data and thus attributes interpreted meaning to each individual datum for later purposes of pattern detection, categorization, assertion or proposition development, theory building, and other analytic processes. (Saldaña, 2016: #328)

En nuestro caso, la dificultad para relacionar estos datos entre sí reside en el uso prioritario de un enfoque visual y participativo. Esto implica tener que combinar diversas fuentes de datos como son los diarios de los investigadores, las grabaciones de las actividades o los contenidos de los participantes. Todo ello ofrece diferentes puntos de vista desde los que

aplicar el análisis, tal y cómo lo refiere Eric Margolis y Luc Pauwels (2011):

The analytical focus of a visual research project may be quite varied. Whereas we may primarily think of a detailed analysis of the visual product, it may also involve the processes of making (production) these visual artifacts or entail uses (consumption, reception) the visual representations are being put to, and the focal point of interest may even lie on the verbal reactions to visuals. (Margolis y Pauwels, 2011:#780)

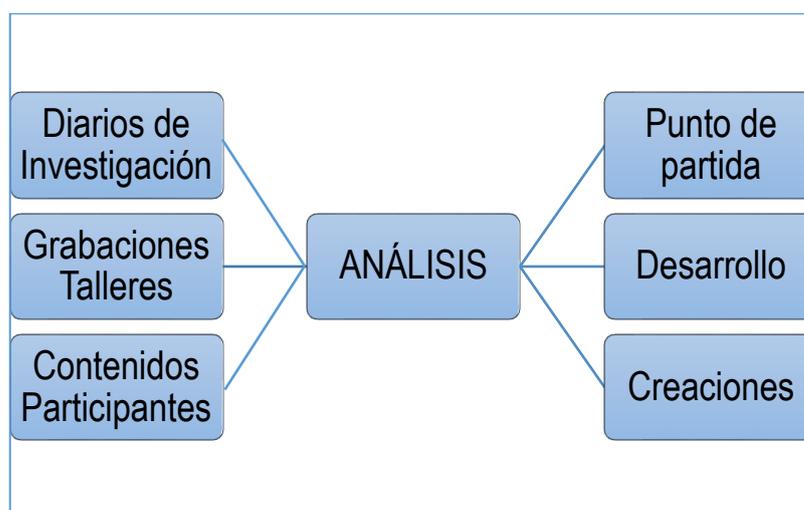


Tabla 11: Combinación y organización de los datos en el análisis

Pero además, siguiendo la perspectiva de los métodos visuales (Margolis & Pauwels, 2011; Rose, 2016; Stanczak, 2007) nos encontramos que los procesos de creación de significado se producen a través de las diversas instancias implicadas en la construcción de una representación audiovisual. Esto supone en palabras de Gillian Rose (2016) prestar atención tanto a la producción, distribución y consumo, así como a la propia representación:

Interpretations of visual images broadly concur that there are four sites at which the meanings of an image are made: the site(s) of the production of an image, the site of the image itself, the site(s) of its circulation, and the site(s) where it is seen by various audiences. (Rose, 2016: #1041)

Tras revisar diversos ejemplos de estos enfoques interpretativos (Delgado, 2015; Moss, 2016; Tinkler, 2013) llegamos a la conclusión de que en lugar de optar por perspectivas separadas, lo acertado es optar por un análisis hermenéutico. Es decir, interpretar las diferentes instancias y puntos de vista en los datos producidos como un todo a través del cual, según Margrit Schreier (2012), el significado es construido:

Meaning is something that we, the recipients, attribute to the words that we hear of read, to the images that we see. This is a complex process in which we bring together our perception of the material with our own individual background: what know about a topic, the situation in which we encounter it, how we feel at the time, and much more. Meaning is not a given, but we construct meaning. (Schreier, 2012: #135)

Esto nos lleva a plantear un análisis de contenido (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2013; Schreier, 2012) como método preferente para interpretar los procesos de creación de significado allí dónde se surgen y teniendo en cuenta a todos los actores presentes. Para Klaus Krippendorff (2013) esto supone analizar las relaciones entre los participantes, el contexto de los medios, los instrumentos tecnológicos y los símbolos establecidos a través de la cultura:

Certainly, content analysis is not the only research method that takes meanings seriously, but it is a method that has the additional qualities of being applicable to large numbers of data and being unobtrusive. It makes sense of what is mediated between people-textual matter, symbols, messages, information, mass-media content, and technology-supported social interactions without perturbing or affecting those who handle that textual matter. (Krippendorff, 2013: #439)

Teniendo en cuenta estas premisas, a continuación desarrollaremos los diversos procesos a los que someteremos los datos; estableciendo un sistema de actividad, conceptualizado las categorías de análisis e interpretando de forma narrativa las evidencias obtenidas.

3.3.1 Sistema de actividad

Para llevar a cabo nuestro 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, 2014; 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 en el contexto del taller de forma colaborativa:

The theory of expansive learning focuses on learning processes in which the very subject of learning is transformed from isolated individuals to collectives and networks. Initially individuals begin to question the existing order and logic of their activity. As more actors join in, a collaborative analysis and modeling of the zone of proximal development are initiated and carried out. Eventually the learning effort of implementing a new model of the activity encompasses all members and elements of the collective activity system. (Engeström y Sannino, 2010: 6)

Este Sistema de Actividad (Daniels, Edwards, Engeström, Gallagher, & Ludvigsen, 2013; Engeström, Miettinen, & Punamäki, 1999; Méndez & Lacasa, 2015) 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:

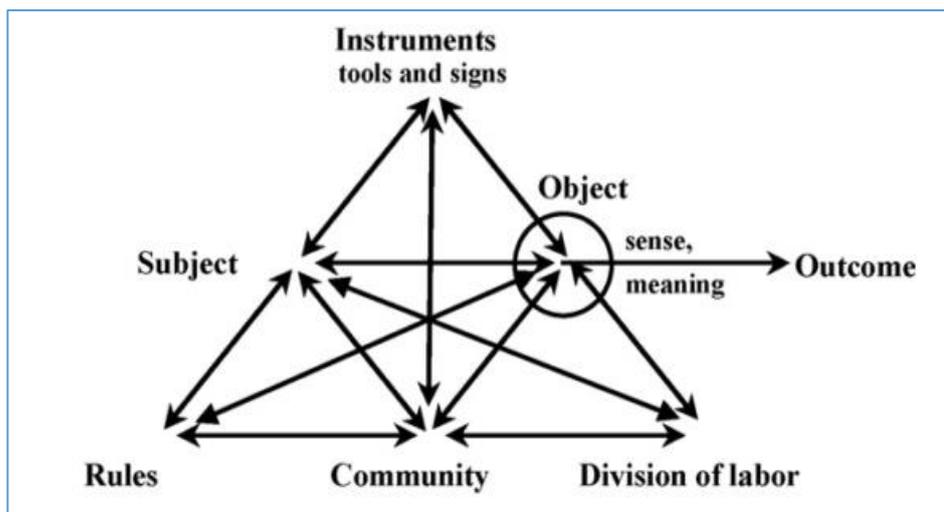


Figura 1: Sistema de actividad según Egeström y Sannino (2010:6)

Para entender este sistema de actividad, debemos comenzar por ubicar a los participantes como sujetos (subject) en un lado del modelo. Al otro lado se sitúan sus creaciones (object) mediadas en el vértice superior por los instrumentos (instruments) considerados como herramientas y signos utilizados. A este sistema hay que añadir un contexto social y cultural, identificado con la comunidad (community) en la base de la pirámide. Esta comunidad se caracteriza por unos roles de trabajo (division of labor) entre expertos y novatos, así como unas reglas (rules) que constituyen el uso de unos determinados medios y discursos asociados a estas prácticas. El objetivo final, representado en las metas (outcome) supone identificar tanto el sentido personal como el significado colectivo de estas prácticas:

The object is an invitation to interpretation, personal sense making and societal transformation. One needs to distinguish between the generalized object of the historically evolving activity system and the specific object as it appears to a particular subject, at a given moment, in a given action. The generalized object is connected to societal meaning, the specific object is connected to personal sense. (Egeström y Sannino, 2010: 6)

Gracias al uso de este modelo, podemos establecer unas categorías previas sobre las que situar las diferentes evidencias que nos aportan los datos. Pero además, este sistema de actividad nos permite entender el proceso de

alfabetización por el cual cualquier participante novato en una comunidad de prácticas acaba adoptando o innovando los discursos mediáticos establecidos. Se trata según Engeström y Sannino (2010) de la conexión entre dos o más sistemas de actividad:

As activity systems are increasingly interconnected and interdependent, many recent studies of expansive learning take as their unit of analysis a constellation of two or more activity systems that have a partially shared object. Such interconnected activity systems may form a producer–client relationship, a partnership, a network, or some other pattern of multi-activity collaboration. (Engeström y Sannino, 2010: 6)

Alguno de los estudios más recientes (Engeström, 2014; Engeström & Sannino, 2016; Gutiérrez et al., 2016) sobre las aplicaciones de este sistema de actividad a la teoría del aprendizaje expandido, nos muestran como en realidad la alfabetización mediática se produce precisamente a raíz de un conflicto entre dos sistemas de actividad, el del individuo y el de la comunidad en la que entra a formar parte. Es lo que Yrjö Engeström y Annalisa Sannino (2016) denominan doble estimulación:

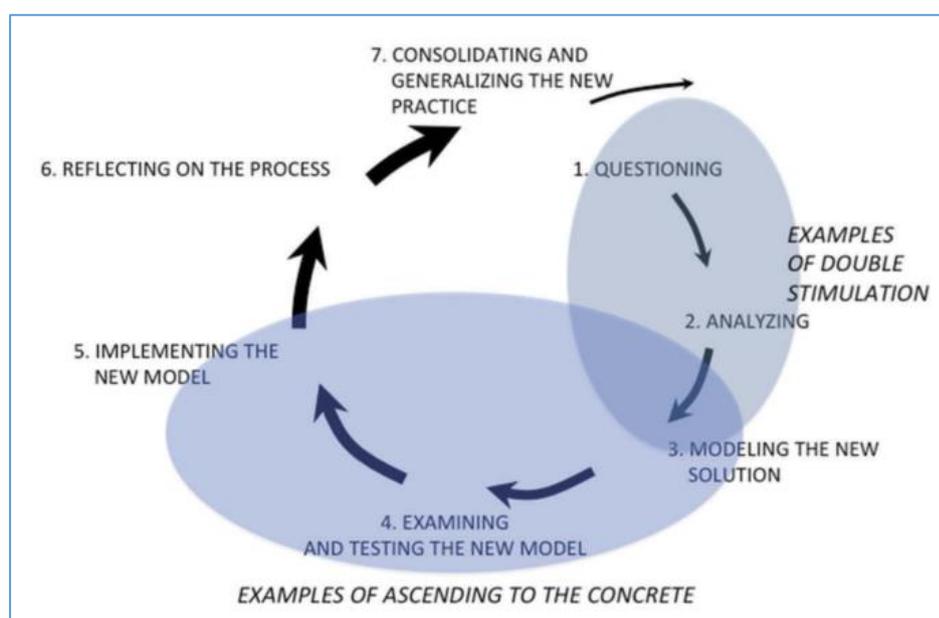


Figura 2: Doble articulación para generar una nueva práctica (Engeström y Sannino, 2016: 409)

Siguiendo el modelo, podemos examinar cómo se genera una nueva práctica dentro de una comunidad. Partiendo de cuestionar el modelo existente, se trata de analizar y generar un nuevo modelo de actividad que permita establecer nuevas metas dentro de la comunidad. Esto permite a los participantes introducir el uso de nuevos instrumentos y reglas para obtener un resultado que resuelva estas contradicciones. A partir de ahí, la comunidad de prácticas decidirá consolidar este nuevo modelo de actividad, hasta que vuelva a ser cuestionado, según Engeström y Sannino (2016), por las contradicciones que aparezcan en el sistema:

Questioning is triggered by conflicting stimuli that represent aggravated systemic contradictions in the activity to be transformed; analysis is aimed at identifying and articulating those contradictions; and modelling projects a new, expanded object meant to resolve or transcend the contradictions. The anatomy of double stimulation enriches this sequence of learning actions. (Engeström y Sannino, 2016: 409)

Un ejemplo claro de este doble estímulo sería nuestro diseño de investigación, que mediante talleres creativos logran combinar los sistemas de actividad de las investigadoras y los participantes para fomentar el uso de nuevos medios y discursos. El resultado inherente a estas prácticas sería el aprendizaje expandido y más concretamente la alfabetización mediática que queremos analizar a través de este proyecto de investigación.

3.3.2 Conceptualizar categorías

Una vez establecidos los ámbitos de actividad sobre los que vamos a establecer nuestro análisis, el siguiente paso es obtener una serie de categorías que nos faciliten la interpretación de los datos recogidos. Siguiendo la experiencia más reciente del grupo GIPI (Lacasa, García-Pernía, et al., 2015; Lacasa, Martínez-Borda, & Mendez, 2013; Lacasa, Zaballos, & de la Fuente Prieto, 2016) vamos a utilizar un análisis conceptual que nos ayude a explorar, reorganizar, interpretar e integrar las diferentes evidencias:

In our work, we follow two perspectives closely. The first one, supported by computer resources in order to perform a conceptual analysis, focuses on what the facts tell us through the exploration, reorganization, interpretation, and integration of the research materials (data). These four components require that researchers retrieve, rethink, compare subsets, and identify patterns and relationships. (Lacasa, Martínez-Borda y Mendez, 2013: 135)

Para realizar esta labor, somos conscientes de la necesidad de disponer de herramientas informáticas que nos permitan procesar todos estos materiales para someterlos a diversos tipos de análisis, todos ellos relacionados con el enfoque cualitativo de nuestro estudio. Entre todos estos procesos, Patricia Bazeley (2013) destaca la posibilidad de generar categorías, nodos, memorias, árboles visuales o incluso patrones de estructuras sintácticas:

The ability to support multiple data types, multimedia and web-based sources, complex data arrangements and querying requirements, multi-site teamwork, and extensive memoing, linking, and visualization of data are all now standard features of qualitative analysis software. (Bazeley, 2013: #909)

Para nosotras es muy importante concebir la organización de todo este material como parte del análisis, ya que al no partir de hipótesis previas consideramos que esta investigación exploratoria nos ayuda a identificar los temas emergentes sobre los que debemos focalizar el trabajo de categorización. 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:

The organization of data in qualitative research is already a part of the analysis. Software designed specifically to carry out this organization (e.g., software as Atlas.ti, Nudist or Transana) gives us two types of instruments: on the one hand, those which allow for the organization of documents, audiovisual or written, and on the other, those which facilitate encoding the information as it appears on these documents. (Lacasa, Martínez-Borda y Mendez, 2013: 138)

Nuestro análisis conceptual se ha basado, por tanto, en la codificación de estas tres fuentes de información; textual, visual y auditiva:

Name	Source	Dates	Created On	Modified On
0. INVESTIGACIÓN	0	6/6/2016 12:59	JFP	13/7/2016
Temas	24	38 6/6/2016 12:58	JFP	13/7/2016
Objetivos	16	28 6/6/2016 12:20	JFP	20/6/2016
Salas	14	22 6/6/2016 12:24	JFP	17/7/2016
Roles	10	13 6/6/2016 12:27	JFP	17/7/2016
Metodología	6	16 6/6/2016 12:22	JFP	20/6/2016
Preguntas	6	6 6/6/2016 12:20	JFP	17/7/2016
1. PARTICIPANTES	0	13/7/2016 12:32	JFP	13/7/2016
Participantes	39	47 6/6/2016 12:27	JFP	17/7/2016
Actividades	16	18 6/6/2016 12:28	JFP	13/7/2016
Diálogo	5	7 13/8/2016 19:27	JFP	17/7/2016
Competencias	4	3 13/8/2016 18:54	JFP	13/6/2016
Comunidad	3	3 13/8/2016 19:40	JFP	17/7/2016
2. INSTRUMENTOS	0	6 4/7/2016 12:09	JFP	13/7/2016
Fotografías	32	48 6/6/2016 12:32	JFP	17/7/2016
Aplicaciones	30	44 6/6/2016 12:31	JFP	17/7/2016
Etiquetas	12	14 6/6/2016 12:26	JFP	17/7/2016
Tablas	11	12 6/6/2016 12:44	JFP	17/7/2016
Red Social	10	16 17/8/2016 18:40	JFP	16/7/2016
Comentarios	4	4 17/8/2016 18:42	JFP	17/7/2016
Fitros	2	2 17/8/2016 18:40	JFP	17/8/2016
3. METAS	0	4/7/2016 12:10	JFP	13/7/2016
Representación	13	16 6/6/2016 12:47	JFP	17/7/2016
Audiencia	12	14 6/6/2016 12:28	JFP	20/6/2016 00:01:35.0
Auditor	11	15 6/6/2016 12:44	JFP	17/7/2016 00:01:36.3
Creatividad	9	11 20/6/2016 19:47	JFP	17/7/2016 00:01:41.2
Identidad	9	10 6/6/2016 12:53	JFP	17/7/2016 00:01:36.5
Participación	9	11 6/6/2016 12:34	JFP	17/7/2016 00:01:39.7
4. LENGUAJE	0	4/7/2016 12:07	JFP	13/7/2016 00:01:36.8
Ritmoque	31	32 6/6/2016 12:59	JFP	17/7/2016 00:01:43.4
Encuadre	26	28 10/8/2016 21:19	JFP	17/7/2016 00:01:18.9
Compensación	22	24 13/8/2016 18:56	JFP	17/7/2016 00:01:21.4
Luz	16	18 13/8/2016 18:56	JFP	17/7/2016 00:01:19.3.0
Movimiento	16	16 10/8/2016 21:19	JFP	17/7/2016 00:01:19.7
Color	7	7 20/8/2016 12:40	JFP	17/7/2016 00:01:18.5

Ilustración 19: Conceptualizado categorías con Nvivo 10.2

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. De esta manera hemos podido triangular los datos extraídos y obtener las categorías de análisis tal y como señala Margrit Schreier (2012):

QCA always involves the same sequence of steps: deciding on a research question; selecting your material; building a coding frame; dividing your material into units of coding; trying out your coding frame through double-coding; evaluating your coding frame in terms of the consistency of coding and in terms of validity and revising it accordingly; coding all your material, using the revised version of your coding frame, and transforming the information to the case level (Schreier, 2012: #226)

Utilizar la codificación como estrategia primaria para procesar los diferentes materiales a estudio nos ha permitido consolidar y validar el proceso de análisis a través de los diferentes contextos y sucesivas sesiones en las que hemos aplicado este método (Bazeley, 2013; Krippendorff, 2013; Schreier, 2012). Gracias a ello, pese a tratarse de participantes aleatorios, la continuidad en la actividad del taller y su análisis ha sido contrastado en todo momento.

To codify is to arrange things in a systematic order, to make something part of a system or classification, to categorize. When you apply and reapply codes to qualitative data, you are codifying – a process that permits data to be divided, grouped, reorganized and linked in order to consolidate meaning and develop explanation. (Saldaña, 2016: #489)

Pero además de construir una matriz de datos con múltiples fuentes de información y una muestra aleatoria de participantes, hemos tratado de relacionar las evidencias entre sí más allá de las propias categorías presentes en el análisis del discurso (Dijk, 2011; Gee & Handford, 2012; Thurlow & Mroczek, 2011). Según las últimas perspectivas teóricas al respecto (Bazeley & Jackson, 2013; Saldaña, 2016; Silverman, 2011) los modelos de análisis están superando la exclusividad en el uso de códigos textuales para comenzar a establecer categorías a partir de significados visuales o narrativos:

Where the emphasis in early qualitative data analysis software was on coding as a primary strategy, this emphasis is progressively shifting to provision of tools to facilitate thinking, linking writing, modelling and graphing in ways that go beyond a simple dependence on coding. (Bazeley y Jackson, 2013: #285)

Por eso, aunque organicemos los datos mediante categorías analíticas, la interpretación que queremos dar a estas evidencias va mucho más allá de las relaciones de significado que tengan cada elemento por separado. Es necesario dotar de un sentido a nuestro análisis.

3.3.3 Interpretar narrativas

La interpretación de los datos parte del código, pero va mucho más allá de esta técnica de análisis. Una vez identificados aquellos contenidos que se relacionan entre los distintos participantes y talleres, llega el momento de explicar qué implicaciones tiene esta continuidad tanto en las prácticas como en los discursos asociados a los nuevos medios de comunicación. Para eso, según Patricia Bazeley (2013) necesitamos acudir a una interpretación narrativa de todas las evidencias:

Coding on its own is insufficient to build understanding. That requires making connections across and through the narratives, accounts, and other data that you have, to build a storyline, or to more deeply understand how your participants have made meaning of their experience. (Bazeley, 2013: #846)

Retomando la metodología aplicada por el grupo GIPI ante otros estudios multimodales (S. C. Gómez et al., 2016; Lacasa, de-la-Fuente, et al., 2016b; Lacasa et al., 2013) nos planteamos la narrativa como un instrumento cultural que da forma a los discursos que elaboran los jóvenes en Internet. Por eso, al mismo tiempo es una herramienta de interpretación y el objeto de nuestro estudio:

If conceptual analysis focuses on what happens, a narrative approach allows to understand how and why specific phenomena take place. Stories are regarded as a cultural instrument, a form of discourse that can be both a subject and a research method (Lacasa, Martínez y Mendez, 2013: 147)

Siguiendo la tradición de la psicología cultural (Bruner, 1997; Cole, 1999; Lacasa, 2013), entendemos el pensamiento narrativo como una forma de construir el mundo, pero también de entenderlo. En este sentido Patrice Mertova y Leonard Webster (2007) nos explican cómo interpretar la experiencia personal que supone una determinada práctica colectiva a través de este análisis narrativo:

Narrative allows researchers to present experience holistically in all its complexity and richness. Narrative illustrates the temporal notion of experience, recognizing that one's understanding of people and events changes. (Webster y Mertova, 2007: #208)

La indagación narrativa según varios autores (Andrews, Squire, & Tamboukou, 2013; Bold, 2012; Clandinin, 2013) nos permite entender tanto el proceso de creación de significados como su aprendizaje en el contexto de una comunidad. No se trata exclusivamente de generar una cosmogonía en torno a una determinada práctica, sino como dice Jean Clandinin (2013) reconstruir la lógica que ha llevado a una comunidad a ejercer esa práctica mediática:

Narrative inquiring is a way of understanding and inquiring into experience. It is nothing more and nothing less. Narrative inquiry is situated in relationships and in community, and it attends to notions of expertise and knowing in relational and participatory ways. (Clandinin, 2013: #191)

Por supuesto, no podemos olvidar que esta interpretación narrativa parte también de nuestra propia experiencia como investigadoras participantes en esta comunidad. Sin embargo, creemos que haber adoptado un punto de vista interno no resta un ápice de objetividad a nuestro análisis. Nuestro enfoque interpretativo nos permite discernir perfectamente qué discursos son propios de los participantes y cuáles han sido adoptados en el trascurso del taller, tal y cómo sostiene Susan Gair y Ariella Van Luyn (2017):

In this context, the researcher engages in a double act of attempting to amplify narratives in an authentic manner, while at the same time understanding their own role in gathering, interpreting and representing these stories. Artistic representations of research often deliberately draw attention to the highly subjective and interpretive nature of their own construction. (Gair & Van Luyn, 2017: #337)

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 una explicación estructural de las prácticas analizadas, como entender las claves que las generan y permiten la reproducción de sus discursos. Los procesos de alfabetización y participación guiada están en la base de esta metodología que requiere partir de lo concreto para identificar modelos generales. En palabras de Pilar Lacasa (Lacasa et al., 2013), el resultado del proyecto no son respuestas a nuestras preguntas, sino nuevas preguntas de investigación:

These two modes of thinking are interwoven in our approach; each provides its own way of ordering experience and constructing reality. While we take a narrative approach, we want to show how it intertwines sequentially during the research process with an analytical and conceptual approach, as both are basic tools to answer the researcher's questions and then generate new ones. (Lacasa, Martínez-Borda y Mendez, 2013:132)

A lo largo de este capítulo de metodología hemos apostado por un enfoque sociocultural y constructivista, basado en la experiencia de investigación cualitativa del Grupo Imágenes, Palabras e Ideas. Hemos diseñado una investigación participativa, tomando como unidad de análisis el concepto de práctica y orientándolo al desarrollo de talleres de arte digital. Seguidamente hemos justificado la recogida de datos a través de diversas técnicas como la investigación-acción, la etnografía virtual y los métodos visuales. Por último hemos propuesto el análisis de los datos a partir del modelo de Sistema de Actividad, combinando una interpretación conceptual y narrativa de las evidencias. A continuación aplicaremos esta metodología a los dos contextos en los que hemos intervenido.

4. “Instateens”

Este capítulo está dedicado a recoger los resultados de un proyecto de alfabetización mediática realizado por el grupo de investigación Imágenes, Palabras e Ideas. Esta experiencia tuvo lugar en el otoño de 2014 en la Telefónica Flagship de Madrid con niños y niñas de entre 8 y 14 años. A continuación situaremos inicialmente el contexto de la investigación, para después analizar su organización, desarrollo y creaciones.

4.1 Punto de partida

El diseño de una actividad de alfabetización mediática es un reto en cualquier nivel educativo, pero más aún si se trata de preadolescentes en un espacio informal de aprendizaje. Por eso tanto los objetivos como la estructura se redefinen sobre la propia práctica. Se trata de que los participantes aprendan, pero al mismo tiempo nos enseñen cómo lo hacen para mejorar el taller.

4.1.2 Contexto

El origen de esta investigación nace de la colaboración entre la Universidad de Alcalá y la Fundación Telefónica a través del Foro Generaciones Interactivas. La propuesta se basa en la realización de una serie de talleres dirigidos a niños y niñas, que pudieran aprender a manejar diferentes aplicaciones móviles. Mientras los participantes exploran el lenguaje fotográfico y las redes sociales, los investigadores examinan cómo utilizan estas herramientas y qué prácticas desarrollan en este contexto.

En este caso, el lugar en que tienen lugar los talleres es Telefónica Flagship Store, ubicada en la calle Gran Vía de Madrid. Un edificio clásico

construido en 1925 y parcialmente reformado para acoger distintas instalaciones de atención al cliente, así como espacios para la formación interactiva y una exposición dedicada a la historia de las telecomunicaciones en España. Además, a pocos metros se encuentra el espacio de exposiciones de la Fundación Telefónica, que acoge muestras temáticas sobre diferentes temas y personalidades relacionadas con la creatividad y la tecnología.



Ilustración 20: Telefónica Flagship Store (www.telefonica.com)

Estos talleres se desarrollaron con carácter mensual desde octubre de 2014 a abril de 2015, generalmente el primer sábado de cada mes de 11:00 a 13:30 horas. La participación estaba abierta a niños y niñas de entre ocho y catorce años de edad. Se requería la inscripción previa de cada participante a través de la página web <http://flagshipstore.telefonica.es/>. Los adultos que acompañaban a los participantes podían permanecer en este espacio, pero no participaban en las actividades del taller.

Dependiendo del número de participantes que oscilaba entre los 12 y 25, accedían a una tableta *Ipad* individualmente o en parejas. Cada una de estas tabletas disponía de conexión a Internet con una cuenta propia, lo que permitía conectarse como distintos usuarios a las mismas redes sociales. Además cada *Ipad* tenía instaladas diferentes aplicaciones tanto para la

toma como para la edición de fotografías. En la siguiente ilustración aparecen resaltadas en rojo las que principalmente utilizamos:

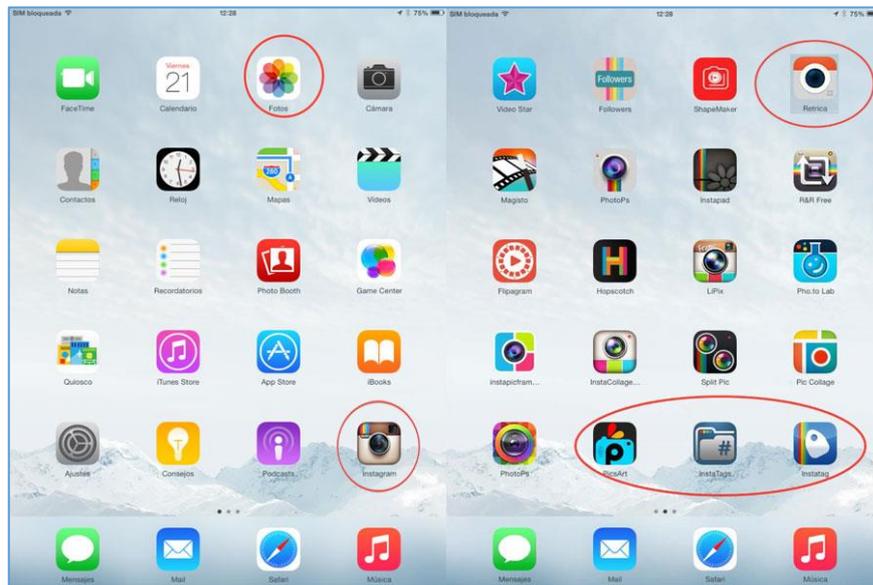


Ilustración 21: Aplicaciones instaladas en los "Ipad" (22/10/2014)

El equipo de investigación incluye entre 12 y 15 personas principalmente de la Universidad de Alcalá, pero también de la UNED y de la Complutense. La mitad son investigadoras que dirigen el taller y acompañan a los participantes en las actividades de pequeño grupo. También participan estudiantes y becarios encargados del registro audiovisual, así como de las labores de organización de los talleres. Varios miembros de Telefónica ayudan con las inscripciones y con la coordinación de los espacios. Además un técnico audiovisual de la UAH da soporte y mantenimiento a todos los materiales empleados.

Los investigadores se reúnen antes y después de cada taller tanto para planificar como para evaluar las acciones realizadas. En estas reuniones se deciden los temas a tratar en cada taller y cómo orientar el análisis de los resultados de la investigación. Tras cada sesión los investigadores elaboran un sumario personal con la visión del taller, en el que tratan de responder además a las preguntas formuladas por el grupo. Una vez finalizados los

talleres se elabora un informe divulgativo que se presenta en formato interactivo con instrucciones para realizar esta actividad de alfabetización mediática.

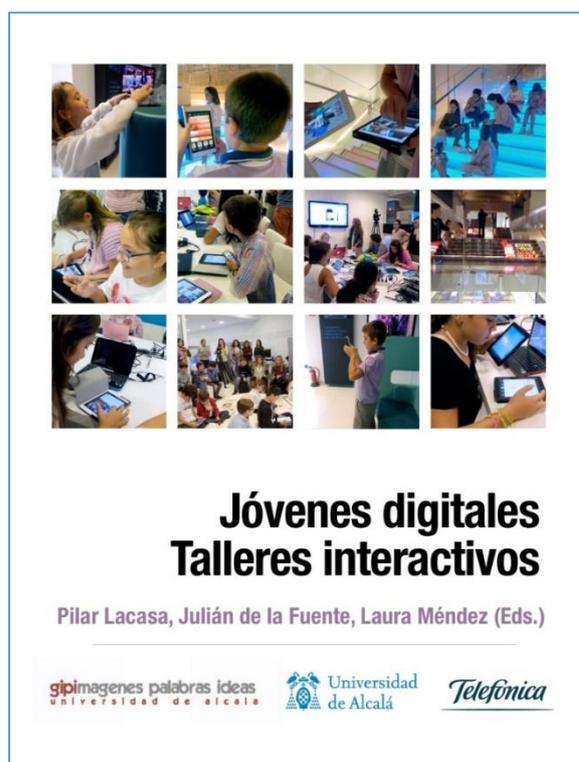


Ilustración 22: Informe Telefónica. (Grupo GIPI, 2015)

Al tratarse de una investigación etnográfica resulta muy importante conocer bien a cada participante y personalizar al máximo los datos recogidos. Por eso, se dispone de un completo registro de asistencia y sobre todo de un seguimiento personalizado a través de los *Ipad*. Al comienzo de cada taller se pedía a cada participante que hiciera un selfi para poder identificar el resto de fotografías que comenzara a realizar. Al final de cada taller se le pedía también que escribiera una pequeña nota de texto con su nombre, edad y el nombre de la investigadora que le había acompañado.

La toma de datos se completa con el registro audiovisual de la sesión. Mediante dos cámaras de vídeo se asegura una cobertura total de las situaciones de gran grupo, cruzando los tiros de cámara entre la

investigadora principal y el resto de participantes. Se añade una cámara más al dividirse los participantes en tres grupos en determinados momentos; realizándose un seguimiento completo en cualquier lugar al que se desplazan. Además, cada investigador porta consigo una grabadora de audio que utiliza para realizar entrevistas personales y que también facilita la grabación de seguridad en aquellos momentos críticos para la cámara de vídeo. Por último, dos fotografías realizan un reportaje de cada sesión que apoya el registro visual externo de las actividades realizadas durante el taller.

Sesión	04/10/2014	22/11/2014	13/12/2014
Participantes	15	14	21
Archivos Ipad	499	588	1026
Sumarios	6	13	7
Audio	00:24:28	00:39:33	00:27:45
Investigación	03:03:51	00:50:57	00:27:26 01:48:45
Fotos	244 (DSNG)	317 (DSNG)	211 (DSNG)
Investigación	18 (Móvil) 52 (Móvil)	520 (DSNG) 22 (Ipad)	343 (DSNG) 4 (Móvil) 27 (Móvil)
Vídeo	2:12:35 H. (Cam 1)	1:45:30 (Cam GG1)	2:17:51 (Cam GG)
Investigación	1:55:55 H. (Cam 2)	0:26:58 (Cam GG2) 2:17:20 (Cam GP) 2:08:43 (Cam GM)	2:03:42 (Cam GP) 0:36:46 (Cam GM)

Tabla 12: Datos analizados en el proyecto "Instateens" (Grupo GIP)

A continuación nos centraremos en analizar tres de las sesiones de este taller. En concreto aquellas cuya unidad temática se centraba en torno a la fotografía. Tuvieron lugar los días 4/10, 22/11 y 12/12 de 2014. Siguiendo la metodología propuesta, expondremos los resultados desde la planificación de los investigadores, la experiencia de los participantes en el taller y el análisis de las producciones resultantes.

4.1.2 Objetivos

A la hora de definir el formato del taller se tienen en cuenta tanto los objetivos generales de la investigación, como la labor pedagógica en cada sesión. Por eso abordamos el análisis del proceso de preparación desde la Investigación-Acción (McNiff, 2013). Para definir los objetivos de investigación tratamos de entender el taller como una comunidad de prácticas (Lave y Wegner, 1991) y las prácticas que desarrollamos como un sistema de actividad (Engerström, 1999). Esto nos lleva a plantear de forma holística estos objetivos, teniendo en cuenta todos los fenómenos que pueden activarse a la hora de interactuar con un medio de comunicación:

Objetivos de investigación iniciales
<ul style="list-style-type: none"> • Examinar cómo los adolescentes utilizan o podrían utilizar aplicaciones que facilitan la presencia en las redes sociales • Explorar cómo van construyendo la idea de audiencia y participación en una red social. • Analizar cómo toman conciencia de los instrumentos que permite esa participación. • Delimitar si existen comunidades globales o locales en esta práctica.

Tabla 13: Acta reunión Grupo GIPI 30/09/2014

Partiendo de estos objetivos iniciales, las investigadoras van determinando una serie de cuestiones tanto teóricas como procedimentales que permiten concretar estos objetivos en una serie de preguntas de investigación adaptadas al desarrollo del proyecto. En este caso, una de las primeras decisiones que se adopta es tomar la fotografía como objeto vertebrador del taller. De esta manera los objetivos globales se adaptan a una propuesta concreta a partir de la cual se formulan una serie de objetivos de investigación específicos:

Objetivos de investigación específicos
<ul style="list-style-type: none">• Analizar cómo generar contenidos fotográficos relevantes y significativos para los jóvenes relacionados con la noción de espacio.• Examinar cómo las creaciones fotográficas pueden transformarse, reconstruyéndose los mensajes que se transmiten a través de ellas.• Explorar cómo la creación de producciones culturales se reconstruye a partir de la conciencia de las audiencias a las que se orientan los mensajes.

Tabla 14: Acta reunión Grupo GIPI 18/10/2014

Estos objetivos específicos nos permiten resaltar una serie de cuestiones fundamentales sobre las que va a girar el diseño del taller. En concreto de cada objetivo específico se destacan una serie de temas emergentes como son las herramientas, los mensajes y la audiencia. Los investigadores comienzan a debatir sobre cómo introducir estos aspectos en el taller de forma que los participantes tomen conciencia de su importancia, pero sin condicionar su actividad al respecto. A lo largo de las tres sesiones analizadas hay un cambio notable en cómo se abordan estos aspectos.



Ilustración 23: Las investigadoras preparan el taller (22/11/2014)

Herramientas

Hay una conciencia desde el primer momento sobre la importancia de las herramientas que se van a utilizar en la comunidad de prácticas que se pretende generar. Esto lleva a cuidar especialmente la selección de aplicaciones que se instalan previamente en cada tableta, pero también a diseñar una actividad de alfabetización durante la primera sesión que consiste en el diseño de un "App":

PREPARACIÓN TELEFÓNICA, Ref# 1, 04/10/2014

CREO QUE NUESTRO OBJETIVO NO ES LA FOTOGRAFÍA COMO TAL, SINO COMO INSTRUMENTO PARA ESTAR PRESENTE EN UN CONTEXTO MUCHO MÁS AMPLIO (RED SOCIAL) ANALIZAR COMO TOMAN CONCIENCIA DEL INSTRUMENTO (APP) QUE PERMITE ESA PARTICIPACIÓN, DE AHÍ LA IDEA DE INTRODUCIR EL DISEÑO.

Esta actividad se descarta finalmente en las siguientes sesiones ante la falta de tiempo y de concreción en el desarrollo del taller. No obstante refuerza la importancia sobre la necesidad de tomar conciencia sobre los instrumentos utilizados y el contexto en el que se lleva a cabo la actividad. De hecho en sesiones posteriores se reconoce que toda la actividad acaba estando realmente condicionada por las aplicaciones que se utilizan:

SUMARIO TELEFÓNICA P., REF# 4, 22/11/2014

LO QUE CARACTERIZA A ESTE TALLER (...) FUE EL HECHO DE QUE SIGUIÓ UNA ESTRUCTURA BASTANTE CLARA. ESTABA DEFINIDA QUIZÁ POR LOS APPS QUE UTILIZAMOS. PRODUCIR, EDITAR Y USAR EL APP DE LAS ETIQUETAS. EN ESTE SENTIDO VEO QUE ESTAMOS CLARAMENTE CONDICIONADOS POR LOS APPS QUE UTILIZAMOS.



Ilustración 24: Las aplicaciones en el taller (22/11/2014)

Mensajes

En segundo lugar, en el caso de los mensajes durante la primera sesión se deja libertad a los participantes para realizar las fotografías sin concretar un tema previo. Tan solo se les pide que sean ellos los que fijen su interés en algún aspecto concreto del espacio que les rodea. Sobre esta decisión varias investigadoras plantean en sus sumarios la necesidad de establecer unas metas comunes con el conjunto de participantes:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#4, 04/10/2014

VEO CLARO QUE LES HUBIESE AYUDADO TENER UN TEMA MÁS DEFINIDO QUE HICIERA VISIBLE UN CONTENIDO COMPARTIDO QUE TRANSMITIR A UNA AUDIENCIA. NO SÉ SI SERÍA INTERESANTE RESCATAR LA IDEA DE NARRATIVA. LES PODRÍA AYUDAR A ENTRAR EN UN PLANO MÁS PROFUNDO.

Otros investigadores por el contrario abogan por dar libertad a los participantes y tratar de condicionar lo menos posible los temas de la

fotografías. En la siguiente sesión se opta por discutir varios temas de forma previa para que los participantes puedan reflexionar antes de realizar las fotos. Finalmente en la tercera sesión se aporta una solución intermedia. En lugar de plantear un tema a priori, se organiza la visita a las exposiciones de la Fundación Telefónica; de esta manera el tema ya no es impuesto, sino sugerido desde la propia experiencia con el entorno:

SUMARIO TELEFÓNICA J., REF#1, 13/12/2014

ES VITAL ENCONTRAR ESPACIOS ABIERTOS Y COMUNES PARA QUE LOS PARTICIPANTES PUEDAN MOSTRAR UN PUNTO DE VISTA PERSONAL; COMO EN LAS EXPOSICIONES. EN ESTA OCASIÓN EL TEMA NO QUEDÓ DEMASIADO DEFINIDO A PRIORI Y EN NINGÚN CASO FUE UN PROBLEMA PARA MOTIVAR SU CREATIVIDAD.



Ilustración 25: En las exposiciones de la Fundación Telefónica (13/12/2014)

Audiencia

En tercer lugar, otra idea fundamental para el diseño del taller fue el concepto de Audiencia. Se trataba de que los participantes entendieran que las redes sociales que utilizan en realidad son medios de comunicación, que les permiten participar en una comunidad. El primer paso para que los participantes tomen conciencia de su papel ante estos medios es que entiendan que sus creaciones pasan a formar parte de los mismos. Así lo explica una investigadora:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#1, 22/11/2014

EL TALLER PARA ESTA NIÑA ESTÁ SUPONIENDO UN MUNDO QUE SE ESTÁ ABRIENDO DE POSIBILIDADES. LE GUSTA MUCHO VER FOTOS EN *INSTAGRAM* DE OTROS. CUANDO SUBE LAS SUYAS SE QUEDA SORPRENDIDA DE QUE LA SUYA, UNA VEZ QUE LE PONEMOS LA ETIQUETA, SE VEA EN EL CONJUNTO DE OTRAS FOTOS DE GENTE QUE NO CONOCE. AQUÍ SE INTRODUCE EN CIERTO SENTIDO A LA AUDIENCIA Y A LA GENTE QUE COMPARTE UN MISMO INTERÉS.

Sin embargo, esta toma de conciencia no es tan sencilla en el caso de los participantes de menor edad. Por eso, desde la primera sesión para los menores de diez años se diseña una actividad específica en torno a una red social infantil denominada *Club Pengüin*, que les permite identificar a cada participante con un pingüino con el que interactúan en el mundo virtual:

SUMARIO TELEFÓNICA R., REF# 2, 04/10/2014

EL MUNDO DE LOS PINGÜINOS SERÍA EL EDIFICIO DE TELEFÓNICA QUE ESE DÍA ÍBAMOS A INSPECCIONAR E ÍBAMOS A REGISTRAR A TRAVÉS DE LA FOTOGRAFÍA CON EL FIN DE ENSEÑARLES A OTRAS PERSONAS-PINGÜINOS CÓMO ES "NUESTRO MUNDO ESE DÍA". ESTA ESTRATEGIA ME PERMITIÓ TRABAJAR CON ELLOS EL CONCEPTO DE ESPACIO Y EL DE AUDIENCIA.



Ilustración 26: El grupo de los pequeños (04/10/2014)

En resumen, podemos entender cómo la toma de conciencia sobre las herramientas, mensajes y audiencias se convierten en los principales objetivos del taller. Sin embargo el esfuerzo porque suponga una actividad de aprendizaje significativo, obliga a contextualizar en cada sesión las

experiencias y buscar la mayor conexión posible de las actividades propuestas con las prácticas que realizan los participantes:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#2, 13/12/2014

PODEMOS DECIR QUE SIEMPRE TENEMOS LOS MISMOS OBJETIVOS:
COMPRENDER LAS HERRAMIENTAS Y TRATAR DE ALFABETIZAR,
PERO EL CONTEXTO EN ESTE CASO DETERMINA MUCHO EL CÓMO.

La clave para conseguir conectar este aprendizaje con las actividades estaba en su diseño dentro del espacio de la Telefónica Flagship. Por eso la organización de la estructura del taller era otra de las cuestiones fundamentales en este proyecto de investigación.

4.1.3 Estructura

Para abordar los objetivos propuestos, el taller debe estructurarse en una sucesión de actividades que tengan en cuenta aspectos como el contexto informal del espacio, la adecuación de cada tarea al tiempo disponible y las diferencias entre los diferentes participantes. Desde la primera sesión hasta la última el formato del taller se fue haciendo cada vez más complejo a la hora de marcar tiempos y tareas, aunque la estructura en suma estuvo prefijada desde el origen:

Organización de la 1ª sesión
En conjunto tendrá una duración de 2 horas y media de trabajo efectivo.
Primera parte (1:30)
<ul style="list-style-type: none"> - Introducción y presentación - Formación de los grupos - Reparto de los iPad y trabajo en pequeño grupo - Hacer fotos - Compartir en gran grupo
Segunda parte 1 hora o 45 minutos, ya vemos
<ul style="list-style-type: none"> - Dialogo sobre Instagram u otras aplicaciones - Trabajo con la aplicación de diseño

Tabla 15: Acta reunión Grupo GIPI 30/09/2014

1º Sesión

La tabla 4 refleja la estructura pensada para el primer taller celebrado el 4 de octubre, en el que además de la actividad sobre fotografía se incluyó otra actividad específica sobre el diseño de aplicaciones.



Ilustración 27: Actividad de diseño de APPs (04/10/2014)

La falta de tiempo para desarrollar en profundidad ambas actividades hizo que en los siguientes talleres se prescindiera de la actividad de diseño de “apps”. El criterio para esta decisión, según una investigadora, fue la falta de coherencia entre ambas actividades:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#2, 04/10/2014

VALORAR HACER TALLERES SEPARADOS DE USO DE INSTAGRAM/FOTOGRAFÍA Y OTRO DE DISEÑO APPS. SI SE SIGUEN HACIENDO JUNTOS, HAY QUE BUSCAR LA COHERENCIA. PLANTEAR UNA EXPOSICIÓN DE LAS FOTOS O ALGO SIMILAR CON EL FIN DE CONTRIBUIR A DAR SENTIDO A LA EXPERIENCIA.

Al mismo tiempo, esta concentración en los objetivos permitió reforzar la conexión entre ambas partes del taller en las siguientes sesiones. Por parte de los investigadores cada vez se valora más que los contenidos estén secuenciados para que la experiencia de los participantes sea progresiva y el proceso de alfabetización sea completo en las diferentes áreas de actividad. De esta manera, se identifican dos áreas temáticas primordiales

en torno a las cuales se quiere estructurar las diferentes actividades; la fotografía y las redes sociales:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#1, 04/10/2014

CREO QUE DEBEMOS HACER MÁS HINCAPIÉ EN DIVIDIR EL TALLER EN DOS PARTES, FOTOGRAFÍA Y LUEGO REDES SOCIALES CON *INSTAGRAM*. CREO QUE NO ES POSITIVO COMENZAR HABLÁNDOLES DE TODO E INTRODUCIR TODO LO QUE VAMOS HACER Y TRABAJAR (...) SI ESTRUCTURAMOS EN DOS PARTES EL TALLER, PRIMERO PENSAMOS EN LA IMAGEN CON LA FOTOGRAFÍA Y SUS MENSAJES Y SÓLO PENSAMOS EN ELLO.



Ilustración 28: Fotografía y redes sociales en el taller (04/10/2014)

2º Sesión

Estas reflexiones motivaron que en la siguiente sesión se apostara por una estructura de taller mucho más cerrada, en la que cada actividad estuviera perfectamente fijada de antemano. De hecho finalmente se adopta una estructura de tres partes marcada por las tareas de producción, edición y difusión; lo cual permitía unificar los diferentes ámbitos del taller (fotografía y redes sociales). La distribución del tiempo es flexible y simplemente se reparte sin tener en cuenta las diferentes actividades:

Organización de la 2º sesión
<p>Parte 1 (45 minutos aproximados)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentación <ul style="list-style-type: none"> ○ Explorar Instagram para generar la conciencia de un objeto común relacionado con el espacio (preferiblemente interior) ○ Relación con los videojuegos (para aproximarnos a ellos/as tal como se quedó en la reunión) - Producción fotográfica <ul style="list-style-type: none"> ○ Hacen fotografías en pequeños grupos con 1 o 2 adultos. Creo que facilita mucho haber discutido previamente un objetivo común, es decir, buscan lo mismo desde distintas miradas ○ Pueden irse discutiendo entre ellos ○ Selección de 1 por parte del grupo - Discusión en gran grupo <ul style="list-style-type: none"> ○ Es clave generar una reflexión que facilite por qué hacen unas fotografías u otras <p>Parte 2 (45 minutos aproximados) Transformar imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Transformar las fotografías utilizando determinadas app para generar nuevos mensajes ○ Cada uno puede utilizar las que quieran. No sé si es mejor trabajar una fotografía o mas ○ Compartir en gran grupo <p>Parte 3 (45 minutos aproximados) Generar idea de audiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Generar la idea de audiencia ○ Trabajar con las tagg en pequeño grupo, utilizando la aplicación instatag u otras que parezcan adecuadas, ○ Volver al gran grupo

Tabla 16: Acta Reunión Grupo GIPI 18/10/2014

A pesar de la planificación que podemos observar en la tabla 16, los resultados del taller no fueron satisfactorios para la mayoría de investigadoras. La percepción es que los participantes no se adaptan por igual a la estructura de actividades, debido a diferencias de edad, pero también a su experiencia previa en el manejo de tabletas y aplicaciones:

SUMARIO TELEFÓNICA R., REF#1, 22/11/2014

POR UN LADO VI QUE LAS NIÑAS NO ERAN CAPACES DE SEGUIR LO QUE HABÍAMOS PROGRAMADO PREVIAMENTE Y POR OTRO NO ME DIO TIEMPO A REACCIONAR PARA HACER ALGO QUE FUESE ENRIQUECEDOR PARA ELLAS. CREO QUE EL TEMA DE LA EDAD Y LOS TEMAS QUE SE ELIGEN Y LA FORMA EN LA QUE SE EMPIEZA A TRABAJAR EN EL TALLER ES CLAVE.

Además no hay que olvidar que se trata de un proyecto de investigación y por tanto es imprescindible no sólo desarrollar las actividades, sino también ser capaces de recoger las suficientes evidencias que permitan documentar posteriormente el proceso. En este sentido, otra investigadora demanda la necesidad de dejar más tiempo para que el equipo pueda mantener un diálogo en profundidad con los participantes y de esta manera avanzar en la investigación al mismo tiempo que en la alfabetización:

SUMARIO TELEFÓNICA M.R., REF#2, 22/11/2014

CREO QUE EL TALLER HA PASADO DEPRISA (AUNQUE ESTABA MUY ESTRUCTURADO Y ORGANIZADO) HE ECHADO DE MENOS QUE HUBIERA MÁS CONVERSACIÓN CON LAS NIÑAS EN LAS DIFERENTES FASES PARA DESCUBRIR E INDAGAR EN LA TOMA DE CONCIENCIA DE LA ACTIVIDAD QUE ESTÁN REALIZADO. ME DOY CUENTA DE QUE LA CLAVE, SIN DUDA, SON LOS PEQUEÑOS GRUPOS.

Se apunta como solución para este conflicto establecer una dinámica de trabajo que diferencie las tareas a realizar en gran grupo o en pequeño grupo. Las actividades de introducción, cierre o puesta en común se reservan para el gran grupo que engloba al conjunto de participantes. Mientras, los pequeños grupos se reservan para tareas técnicas más concretas como hacer fotos o editarlas, pero también para reflexionar sobre hábitos o desarrollar la adquisición de competencias. Estos pequeños grupos se dividen según la edad o la experiencia previa de los participantes y siempre cuentan con el apoyo de uno o varios investigadores.



Ilustración 29: Trabajando en pequeño grupo (22/11/2014)

Generalmente se clasifican en pequeños de 8 a 9 años, medianos de 10 a 11 y mayores a partir de 12. Esta nueva dinámica será valorada muy positivamente por varias investigadoras, destacando su utilidad tanto para el desarrollo del taller como para la interacción entre los participantes:

ACTA REUNIÓN GIPI, 24/11/2014

LOS DOS NIVELES, GRAN GRUPO Y PEQUEÑO GRUPO SON ESENCIALES, AUNQUE GENERAN DOS NIVELES DE ANÁLISIS DIFERENTES, TANTO EN LA INTERACCIÓN SOCIAL (CÓMO SE COMPARTEN LOS PROCESOS Y CÓMO SE GENERA EL ANDAMIAJE (EXPERTOS-NOVATOS) QUE SE ESTABLECE COMO EN LOS PROCESOS COGNITIVOS-CREATIVOS QUE SE GENERAN.

3º Sesión

De esta manera, para la tercera sesión del taller se planifica una nueva organización que mantiene en esencia la estructura de las tres partes del taller, pero introduce una importante novedad a la hora de fijar tanto los tiempos como las modalidades de trabajo en gran grupo y en pequeño grupo. Otra novedad sería que ya no se especifican unas metas comunes para todas las tareas, sino que se asume que los diferentes grupos pueden realizar la misma actividad adaptada tanto a su experiencia como competencias previas:

Organización de la 3º sesión					
ESTRUCTURA		CONTENIDOS	TIEMPO		
Parte 1		Fotografía			
	Gran grupo	Presentación	20		
		Fotos en pequeño grupo	20		
		Discusión pequeño grupo	20	60	60
Parte 2		Edición			
	Gran grupo	Edición de fotos del <i>lpad</i>	20		
		1. <i>Picsart</i>			
		2. <i>Retrica</i>			
		Editar pequeño grupo	20	40	100
Parte 3		Red social			
	Gran grupo	Introducción	15		
		1. <i>Instatags</i>			
		2. <i>Repost</i>			
		Añadir texto o comentarios a otros fotos	20		
	Gran grupo	Cierra	15	50	150

Tabla 17: Acta Reunión Grupo GIPI 24/11/2014

Los resultados de esta sesión sí que fueron satisfactorios para la mayoría de investigadoras, a pesar de ser una jornada complicada ya que se duplicó el número de participantes y el espacio facilitado en la Flagship Store era más reducido que en las anteriores ocasiones.



Ilustración 30: Los participantes comparten las tabletas (13/12/2014)

El hecho de tener mayor libertad para trabajar en grupos estuvo unido a la necesidad de compartir el número de tabletas disponibles, fomentando la colaboración entre los miembros del pequeño grupo. Una de las investigadoras relata cómo se llega a esta situación de forma casual:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#1, 13/12/2014

ME SORPRENDE LO ACTIVOS Y PARTICIPATIVOS QUE SON EL GRUPO EN GENERAL, LEVANTAN LA MANO Y RESPONDEN A LO QUE SE PLANTEA. ¿QUIZÁ EL NO DARLES LOS IPAD SEGÚN ENTRAN EN LA SALA PARA QUE COMIENCEN A INVESTIGARLOS INFLUYE EN ELLO? ¿QUIZÁS COMO YA SE HA PRODUCIDO UN DIÁLOGO PREVIO, LA INTRODUCCIÓN DE LA HERRAMIENTA NO DISTORSIONA ESTE PROCESO SINO QUE LO ENRIQUECE DE ALGUNA MEDIDA? QUIZÁS ESTO NOS DEBA LLEARNOS A PREGUNTAR ¿QUÉ MOMENTO ES EL IDÓNEO PARA DAR LOS IPADS?

Esta reflexión abre una nueva vía de planificación en las actividades del taller. Si hasta ahora las investigadoras se habían centrado en los objetivos de alfabetización y su contexto con las situaciones de aprendizaje, ahora también hay una preocupación en torno a la conexión de las actividades realizadas en el mundo real y virtual.



Ilustración 31: Conectado mundos reales y virtuales (22/11/2014)

Otra investigadora llega a la conclusión de que es necesario conectar ambos mundos mediante un trabajo cooperativo que les permita tomar conciencia de las actividades que realizan en ambos contextos.

SUMARIO TELEFÓNICA K., 13/12/2014

ESTE ASPECTO DE TRABAJAR EN PAREJA ES TAMBIÉN UN PUNTO CLAVE A EVALUAR DE CARA A OTROS TALLERES. PORQUE EL HECHO DE QUE TENGAN QUE ESTAR DE ACUERDO EN QUÉ FOTOGRAFIAR LOS LLEVA A PENSAR Y PROFUNDIZAR EN LOS OBJETIVOS Y A TRAVÉS DE ARGUMENTAR POR QUÉ UNA PALABRA O UNA FOTO EN ESPECÍFICO LES LLEVA A TOMAR MÁS CONCIENCIA DE LO QUE HACEN.

Como vemos, la reflexión en torno a la mecánica del taller no se detiene. Más aún, se busca experimentar no sólo en cuanto a los objetivos o los temas, sino también en cuanto a las prácticas. La observación y reflexión en torno a estos fenómenos permite sin duda avanzar en la investigación de la misma manera que los datos recogidos a través de cualquier otra metodología cualitativa.

4.2 Desarrollo

El análisis del desarrollo del taller resulta fundamental para entender las prácticas llevadas a cabo en este proyecto de alfabetización mediática. Tanto el diálogo como la observación constituyen una fuente de datos de primera mano que nos muestran las competencias y estrategias que permiten a los participantes hacer fotos y publicarlas en *Instagram*. Utilizando la Etnografía (Boellstorff, 2012) nos acercamos a estas experiencias desde el punto de vista de los participantes, de los instrumentos utilizados, así como de las metas compartidas en el taller.

4.2.1 Participantes

Para comprender un sistema de actividad es necesario identificar los individuos que forman parte del mismo y cuáles son sus roles en esta comunidad. Por lo tanto, si analizamos el papel de los participantes tanto dentro como fuera del taller, seremos capaces de situar sus prácticas e interpretar los discursos más tarde. En primer lugar vamos a recoger las evidencias sobre los hábitos previos de los participantes, para después observar cuales son las actividades que llevan a cabo en el taller. Para terminar, reflexionaremos sobre si podemos considerar que existe una comunidad de prácticas en base a este sistema de actividad.

Hábitos previos

Conocer a los participantes es una labor prioritaria en la investigación, a partir de la cual se interpreta cualquier proceso. Por eso antes de comenzar, se recopilan datos básicos como su nombre o edad; pero también les pedimos que nos faciliten sus cuentas en las redes sociales para poder hacer un seguimiento después del taller.



Ilustración 32: Participantes en la 3ª sesión (13/12/2014)

Todos estos datos nos permiten contextualizar de manera general la muestra de la investigación etnográfica. Además, durante el taller no dudamos en profundizar sobre su experiencia previa y les preguntamos directamente por su actividad en los medios. De esta forma, pretendemos conocer cuáles son sus prácticas habituales y cómo plantear el proyecto de alfabetización a partir de las mismas:

TRANSCRIPCIÓN C2-04 00:01:09.9-00:01:32.7 (13/12/2014):

INVESTIGADORA: ¿CON QUÉ HACES FOTOS?

PARTICIPANTE: CON MI MÓVIL

I: ¿Y QUÉ FOTOS HACES?

P: DE LA FAMILIA. Y DE PÁJAROS Y ANIMALES.

I: ¿Y LUEGO LAS MODIFICAS?

P: No

I: ¿Y LAS SUBES A INTERNET O TAMPOCO?

P: TAMPOCO. ME LAS QUEDO YO PARA MÍ.

En esta transcripción, la investigadora le pregunta a una niña de 9 años por sus hábitos fotográficos. La respuesta de la niña pone de manifiesto que el uso de las fotos es completamente doméstico, tanto en los instrumentos como en los temas. Pero sobre todo, nos muestra que no hay una conciencia del uso de la fotografía como medio de comunicación. Veamos a continuación otro ejemplo en el que los participantes sí que tienen la experiencia previa en medios como *Instagram*. Sin embargo a lo largo del

diálogo se evidencia que el contenido que se coloca en esta red social sigue siendo eminentemente privado o centrado en relaciones ligadas al entorno próximo.

TRANSCRIPCIÓN C2-19 00:00:31.7-00:01:47.2 (04/10/2014):

I: ¿TÚ QUE SUBES A "INSTAGRAM"?

P: FOTOS DEL "MCDONALLS", DEL...

I: ¿DE LO QUE HACES CON TUS AMIGOS?

P: SI.

I: ¿TÚ TAMBIÉN? ¿O QUÉ ES LO QUE SUBES?

P': A VECES HAGO FOTOS DE ALGÚN PAISAJE.

I: ¿Y TÚ QUÉ HACES?

P'': FOTOS DE CANTANTES.

I: ¿Y TÚ?

P''': MÍAS

I: ¿TUYAS? OSEA COSAS QUE HACÉIS CON AMIGOS.



Ilustración 33: La investigadora pregunta (04/10/2014)

Como resultado de estas interacciones a lo largo del taller, cada investigador logra conocer de forma pormenorizada a los participantes con los que ha trabajado. Por ejemplo, esta investigadora es capaz de identificar cuáles son las principales habilidades de cada participante y si su competencia es el resultado de un proceso de alfabetización formal o informal. Pero sobre todo, logra detectar valores y opiniones muy valiosas a la hora de contextualizar las prácticas que desarrollan estos niños y niñas en el taller:

SUMARIO TELEFÓNICA K., REF#1, 22/11/2014

EN MI GRUPO ESTABAN S., M. E I. CADA UNO CON UN PERFIL MUY PARTICULAR. S. ERA MUY HÁBIL CON LAS REDES SOCIALES ASÍ COMO CON LA EDICIÓN Y EL MONTAJE; PERO INSTAGRAM NO LE GUSTABA NADA, PREFERÍA VINE. DECÍA QUE INSTAGRAM NO APORTA NADA; QUE LA GENTE SOLO SUBE SELFIS Y FOTOS DE PERSONAS Y ESO NO LE AGRADA MUCHO. POR OTRO LADO ESTABA M., TENÍA MUCHO DOMINIO DE FOTOGRAFÍA PORQUE HABÍA HECHO UN CURSO ANTES Y DOMINABA MUCHAS COSAS, PERO SU PADRE NO LE PERMITÍA USAR INSTAGRAM. I. ES UNA CHICA DE 12 AÑOS PERO NO ES LA TÍPICA CHICA QUE SE HACE SELFIS. ELLA SE INTERESA POR OTRO TIPO DE FOTOS, LE GUSTAN LOS EDIFICIOS ANTIGUOS Y QUERÍA MEJORAR A LA HORA DE HACER FOTOGRAFÍAS.

Este conocimiento en profundidad de sus hábitos y creencias sobre la fotografía y las redes sociales es compartido por todas las investigadoras a través de los sumarios. Mediante su categorización y saturación podemos llegar a determinar si alguna de estas evidencias se produce de forma generalizada. Tal es el caso de esta otra investigadora que detecta cómo la mayoría de participantes no tienen conciencia de su rol como creadores dentro de aplicaciones como *Instagram*:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#1, 04/11/2014

LUEGO LE HA PREGUNTADO QUE PARA QUÉ USAN INTERNET. CONTESTAN SÓLO ALGUNOS: PARA BUSCAR FOTOS, INFORMACIÓN Y EL MÁS MAYOR DICE QUE PARA REDES SOCIALES. ES INTERESANTE VER QUE LA MAYORÍA DE LOS USOS QUE PLANTEAN ES A NIVEL USUARIO O RECEPTOR. NINGUNO EN ESTE MOMENTO HA PLANTEADO LA RED COMO ESCENARIO EN EL QUE PUEDEN SER PRODUCTORES.

Actividades situadas

Ya hemos visto como todas estas evidencias son tenidas en cuenta para replantear la dinámica del taller a través del proceso de Investigación-Acción. Pero al mismo tiempo, nos permiten situar las actividades del taller en un contexto más amplio; el de las redes sociales y el de la experiencia de los participantes en las mismas. De esta manera las actividades llevadas a cabo en el taller se conectan con el contexto sociocultural de los medios de comunicación.



Ilustración 34: La investigadora observa (22/11/2014)

Pero además de interactuar con los participantes a través del diálogo, también lo hacemos a través de la observación. En este caso, las evidencias que recopilamos están asociadas a la propia dinámica del taller. Al proponer determinadas actividades a los participantes, descubrimos cómo es el proceso por el que las llevan a cabo y cómo se organiza esta práctica:

SUMARIO TELEFÓNICA J., REF#1, 04/10/2014

ME FIJO SOBRE TODO EN SUS ACCIONES MÁS MECÁNICAS, CÓMO ENCUADRAN, DESECHAN FOTOS Y VAN APLICANDO PEQUEÑAS HERRAMIENTAS DE EDICIÓN SOBRE LA MARCHA. LA MAYORÍA OFRECE CONSEJOS, EXPRESA EN VOZ ALTA LAS TAREAS QUE DESARROLLA Y SOBRE TODO IMITA LAS ACCIONES QUE PREVIAMENTE HAN REALIZADO LOS COMPAÑEROS MÁS AVANTAJADOS.

A través de este sumario el investigador describe cómo los participantes comienzan a realizar fotografías utilizando las tabletas. Entre otras evidencias, se destaca que este proceso no se lleva a cabo de forma individual, a pesar de que cada participante cuenta con un *Ipad* propio. De hecho, se generan una serie de acciones de grupo en los que la puesta en común y la cooperación es el factor clave. Por lo tanto, cualquier fotografía tomada por un participante es consecuencia directa de esta actividad de grupo.

Pero este grupo no está formado solo por los niños y niñas, sino también por las investigadoras que a través de la observación participante forman parte de estas actividades. En el siguiente sumario lo expresan las investigadoras encargadas de guiar al grupo de los medianos durante la segunda sesión. De esta manera la observación y el diálogo se unen para orientar el proceso de alfabetización.

SUMARIO TELEFÓNICA M.R., REF#1, 22/11/2014

NOS DISPONEMOS A RECORRER EL EDIFICIO TRATANDO DE QUE LAS CHICAS HAGAN SUS FOTOS. EVIDENTEMENTE, EL PODER DEL *IPAD* HACE QUE EN CUANTO LO TIENEN ENTRE MANOS QUIERAN FOTOGRAFIAR TODO LO QUE VEN. INCLUSO CUANDO UN MIEMBRO DEL GRUPO SE FIJA EN UN ELEMENTO TODOS LOS DEMÁS LO DESCUBREN Y TRATAN TAMBIÉN DE FOTOGRAFIARLO. LAURA Y YO LES RECORDAMOS LO IMPORTANTE QUE ES QUE SE CENTREN EN EL OBJETIVO QUE LES HEMOS PLANTEADO, LA RELACIÓN ENTRE ESPACIO Y PERSONAS. LES CUESTA REFLEXIONAR SOBRE LAS FOTOS QUE HACEN, POR ESO INTERVENIMOS PARA QUE PIENSEN ANTES DE HACER LAS FOTOS.

La evidencia que extraemos es que además de contextualizar la práctica, resulta imprescindible compartir las metas a la hora de desarrollar una actividad. Ninguna fotografía adquiere sentido si no se realiza con un objetivo previo por parte del participante. Y esta meta se valora en tanto en cuanto sea reconocida por la comunidad de prácticas.

Comunidad de prácticas

La creación de una comunidad es el resultado de estas actividades. Sin embargo, somos conscientes de la dificultad de alcanzar este objetivo en tan poco tiempo y con participantes tan heterogéneos. El papel del adulto es clave en esta tarea y en particular la labor facilitadora del grupo de investigación que genera dinámicas entre todos los participantes.



Ilustración 35: Participación guiada con adultos (22/11/2014)

Por eso, la función de las investigadoras es establecer una participación guiada (Rogoff, 2008) que permita a los aprendices desarrollar las actividades según sus intereses y experiencias previas. Una participación que además genere roles que permitan establecer procesos de andamiaje entre participantes expertos y novatos; tal y cómo se ejemplifica en la continuación del sumario de la segunda sesión:

SUMARIO TELEFÓNICA M.R., REF#2, 22/11/2014

TRATO DE IR CON M. TAMBIÉN PARA VER CÓMO VA. LA VERDAD ES QUE ESTA NIÑA HA IDO AVANZANDO Y REFLEXIONANDO SOLA. PERO TIENE DUDAS CON ALGUNOS DE LOS PROGRAMAS DE EDICIÓN. A MÍ SE ME OCURRE QUE, PARA QUE LAS OTRAS DOS NIÑAS SE IMPLIQUEN EN LA ACTIVIDAD, QUE ELLAS MISMAS EXPLIQUEN Y TRATEN DE AYUDAR A M. EN LOS PROBLEMAS Y DUDAS QUE TIENE. ESTO CREO QUE ES MUY BUENA IDEA PORQUE LAS TRES CONVERSAN E INTERCAMBIAN IDEAS. ES MUY INTERESANTE VER CÓMO CONSTRUYEN EL CONOCIMIENTO Y RESUELVEN JUNTAS LOS PROBLEMAS.

En este caso, la investigadora describe un claro ejemplo de colaboración en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1987) en la que unas niñas ayudan a otra a realizar un propósito común como es editar una fotografía.

Esto nos lleva a plantear si este sistema de actividad puede ser el origen de una comunidad de prácticas y si es así, que papel podría tener respecto al uso de *Instagram*.



Ilustración 36 ¿Existe una comunidad? (22/11/2014)

En primer lugar, volvemos a analizar la experiencia previa de los participantes. En la siguiente transcripción, reproducimos el diálogo mantenido durante un momento de gran grupo. La investigadora introduce el concepto de red social, pero no como aplicación tecnológica, sino como una comunidad virtual de “amigos”:

TRANSCRIPCIÓN C1-01 00:17:32.1-00:17:48.8 (22/11/2014):

I: ¿SABÉIS LO QUE ES UNA RED SOCIAL?

(NO RESPONDEN)

I: ¿TENÉIS AMIGOS?

P: SI

I: ¿DÓNDE LOS TIENES?

P: EN EL COLEGIO

I: ¿Y EN INTERNET TIENES ALGÚN AMIGO?

(NIEGA CON LA CABEZA)

I: PUES ESO ES UNA RED SOCIAL; LOS AMIGOS QUE TIENES EN INTERNET.

Tal vez la edad de los pequeños impide que reconozcan la relación entre el mundo real y virtual a través de las redes sociales. A lo largo del taller no encontramos evidencias que demuestren la creación de una comunidad, más allá de la asociación puntual en las actividades de grupo. Sin embargo, varias investigadoras tienen bastante claro cuál podría ser la clave para generar una comunidad en base a estas prácticas y es la conciencia sobre la audiencia de estas aplicaciones:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#1, 22/11/2014

LO QUE YO CREO QUE NO SE ALCANZÓ ES QUE VIERAN "INSTAGRAM" COMO UNA COMUNIDAD, SINO QUE PARA ELLOS ERA SIMPLEMENTE UNA APLICACIÓN DÓNDE COLGAR LAS FOTOS Y VER TAMBIÉN LAS DE OTROS, PERO SIN EL SENTIDO DE COMPARTIR. EN ESTE SENTIDO, QUIZÁ SEGUIR ENSEÑÁNDOLES LA CUENTA DE GENTE, A LO MEJOR CON UN INTERÉS O TEMA COMÚN QUE PUEDA TRANSMITIRLES MÁS EL SENTIDO DE COMUNIDAD.

El análisis de los participantes y su actividad dentro del taller nos ha permitido conectar sus prácticas con el contexto sociocultural de los medios de comunicación; identificar las dinámicas de grupo que se establecen en la toma de fotografías; y finalmente descartar una conciencia de comunidad respecto al uso de estas aplicaciones.

4.2.2 Instrumentos

El taller está organizado en torno a los instrumentos que utilizamos; aplicaciones y redes sociales. Lo cual no significa que las actividades vengan determinadas por esta tecnología, pero sí por las prácticas asociadas a estos medios. Por eso consideramos imprescindible entender cómo utilizamos estos instrumentos y cómo influyen en el proceso de alfabetización. Para ello, en primer lugar analizaremos el uso de las tabletas, para después adentrarnos en las distintas aplicaciones de fotografía, edición y redes sociales.



Ilustración 37: Aprendiendo a manejar las tabletas (22/11/2014)

Tabletas

Si hay un instrumento que define la dinámica del taller, ese es el *Ipad*. Las tabletas son una herramienta excepcional para usuarios infantiles ya que aúnan una interfaz sencilla con un manejo intuitivo. Su sistema operativo se organiza a través de aplicaciones que ofrecen múltiples tareas, la mayoría de ellas conectadas a Internet. Pero nuestra percepción es además que supone una herramienta muy familiar para los participantes, a pesar de que muchos de ellos no las hubieran utilizado antes del taller:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#2, 04/10/2014

NADA MÁS SENTARSE EMPIEZAN A VER EL *IPAD* Y LO QUE HAY DENTRO, TAMBIÉN INTENTAN CONECTARSE CON EL ORDENADOR. A DIFERENCIA DE LO QUE PUEDE PASAR CON OTROS INSTRUMENTOS EN CONTEXTO FORMALES, NO NECESITAN NINGUNA INTRODUCCIÓN O PRESENTACIÓN PARA UTILIZARLO, FORMAN PARTE DE SU VIDA COTIDIANA.

El problema es que durante la primera sesión ya detectamos que este instrumento realmente absorbía la atención de los participantes. Bien por la novedad en su uso o por la cantidad de estímulos que aportaba, casi todos los participantes se ensimismaban en su tableta nada más comenzar el

taller. Esto dificultaba en ocasiones que pusieran atención a los momentos de gran grupo, por lo que se reforzaron las dinámicas para compartir los contenidos de cada tableta a través de una gran pantalla de televisión. Sin embargo, la solución a este problema llegó casi por casualidad durante la tercera sesión. La gran afluencia de participantes provocó que tuvieran que compartir las tabletas, cambiando por completo la dinámica del taller:

SUMARIO TELEFÓNICA R., REF#1, 13/12/2014

AL HABER MÁS NIÑOS QUE *IPADS* NO SE LOS PUDIMOS DAR AL PRINCIPIO PUES QUE HABÍA QUE VER CÓMO REPARTIRLOS. ESTO SUPUSO UN CAMBIO EN LA DINÁMICA DEL TALLER: POR UN LADO POSITIVA PORQUE LOS NIÑOS ESTUVIERON ATENTO DE LOS DECÍA P. Y POR OTRO NEGATIVA PORQUE CUANTO P. QUERÍA INTERACTUAR CON ELLOS CON EL *IPAD* NO LO TENÍAN. PERO CREO QUE SI ANALIZAMOS, FUE POSITIVO.

La evidencia al respecto es que conviene que los participantes tomen conciencia de la tableta como herramienta y no como fin en sí mismo. A pesar de que las actividades propuestas hacen imprescindible su uso, se deben evitar los procesos mecánicos y fomentar la reflexión que motiva cada práctica. Y aun así, hay que aceptar que el proceso de adopción de una tecnología es siempre cautivador, sobre todo para un niño.

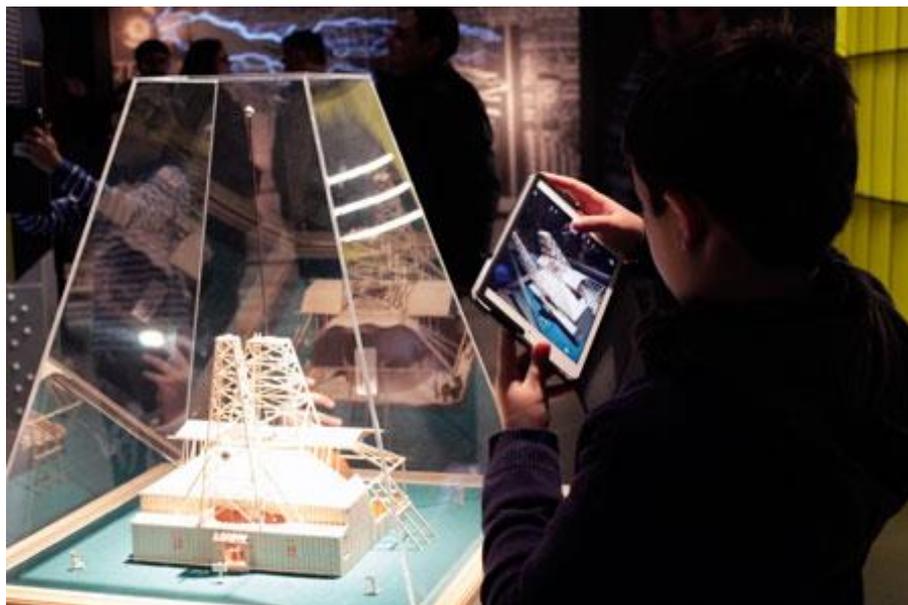


Ilustración 38: Haciendo fotos (13/12/2014)

Aplicaciones de fotografía

La primera aplicación que se les propone utilizar en el taller es la de fotografía. Además de la herramienta que trae por defecto el *Ipad (Fotos)* muchas otras aplicaciones disponen la posibilidad de registrar imágenes. Sin embargo insistimos en que utilicen la más básica, ya que por ejemplo *Instagram* incluye otros procesos como filtros, de forma previa al registro de fotos. A aquellos participantes que ya utilizaban *Instagram* antes de venir al taller les cuesta mucho utilizar otra aplicación distinta para hacer fotografías. Eso sí, todo ellos comienzan a tomar imágenes de forma casi compulsiva:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#3, 22/11/2014

CUANDO SALIMOS AL ESPACIO LO PRIMERO QUE HACEN ES EMPEZAR A DISPARAR CASI SIN CONTROL HACIA TODAS PARTES (...) ME ACERCO A ELLA CUANDO ESTÁ HACIENDO LAS FOTOS, INTENTO QUE REFLEXIONES SOBRE ALGUNAS PAUTAS Y SOBRE LOS ÁNGULOS EN QUE ESTÁ SITUADO EL *IPAD*. CUESTA MUCHO, CREO QUE ESTÁ EN EL MOMENTO DE LA FASCINACIÓN E INTERÉS POR HACER FOTOS EN UN ESPACIO QUE NO CONOCE Y QUE LE RESULTA ATRACTIVO. ESTO LE OCUPA TODO SU INTERÉS Y ENERGÍA.

A pesar del esfuerzo de las investigadoras por favorecer los procesos de reflexión sobre la imagen, parece que prima la intención de representar todo lo que les rodea. Sin entrar a valorar los contenidos, la sensación es que la toma de fotografías se convierte en un proceso mecánico que obedece a estímulos visuales más que a un razonamiento crítico. Sin embargo, aparece una poderosa evidencia durante la tercera sesión en la que se introduce la visita a las exposiciones de la Fundación Telefónica como dinámica para realizar las fotos en el taller:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#1, 13/12/2014

A MEDIDA QUE RECORREN LA EXPOSICIÓN SUBEN LAS FOTOS A *INSTAGRAM*, ALGUNOS LAS EDITAN RÁPIDAMENTE (...) EL HECHO DE ESTAR VIENDO UNA EXPOSICIÓN, ES DECIR DE ESTAR HACIENDO FOTOS SOBRE LAS CREACIONES DE OTROS, QUIZÁ LES HACE NO ESTAR TAN PENDIENTES DE SU PROPIA CREACIÓN DEL *IPAD* Y DEL ASPECTO TECNOLÓGICO DE LAS APLICACIONES.

Los participantes se paran a observar la exposición antes de tomar las fotos. Esta mirada previa les obliga a reflexionar, a contextualizar los contenidos que ven y a profundizar en los objetos que retratan. La cantidad de fotografías que realizan sigue pareciendo casi compulsiva, pero ahora ya resulta selectiva en cuanto al tema que representan. Está claro que los participantes activan unas mínimas técnicas fotográficas como el "studium" y "punctum" (Barthes, 1981) a la hora de utilizar estas herramientas.



Ilustración 39: Editando las imágenes (22/11/2014)

El siguiente proceso que realizan los participantes es la edición de las fotografías. Para ello cuentan si cabe con un número mayor de aplicaciones instaladas en los *Ipads*. De hecho se realiza un intento por parte de los investigadores de clasificarlas según el tipo de operación que permiten realizar: retocar la imagen, añadir filtros, insertar pegatinas, introducir texto, asociar etiquetas y comentarios. Aunque finalmente los participantes las acaban utilizando de forma intuitiva, basándose casi más en su experiencia previa ya que en el taller apenas hay espacio para aprender a utilizar todas:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#2, 04/10/2014

CREO QUE LA EDICIÓN QUE ELLOS USAN HABITUALMENTE, FORMA PARTE DEL MISMO PROCESO DE HACER LA FOTO Y ES UN ELEMENTO QUE FORMA PARTE DE LA PERSPECTIVA DE AUTOR, AUNQUE ELLOS NO SEPAN VERLO. HAY QUE TENER EN CUENTA QUE ES UN PROCESO DE EDICIÓN SUPERFICIAL Y CONDICIONADA A UNA PERSPECTIVA ESTÉTICA (FONDOS, PEGATINAS, EFECTOS, ETC.) POR OTRA PARTE, ESTÁ MEDIATIZADO POR LAS HERRAMIENTAS DISPONIBLES Y CON OPCIONES LIMITADAS QUE PUEDEN LLEGAR A UNIFORMAR EL DISEÑO DE EDICIÓN.

La evidencia que aporta esta investigadora al respecto de este proceso de edición es que no existe una conciencia separada por parte de los participantes respecto a la toma de fotografías. En este sentido podemos lamentar que se le reste importancia al lenguaje fotográfico per sé, en pos del retoque digital o remix. Pero también podemos entender que para los participantes, todas las aplicaciones de que disponen están en un plano de igualdad. Es decir, el valor final de la imagen no es la impresión de la realidad, sino la construcción de un diseño digital partiendo de una fotografía:

TRANSCRIPCIÓN C4-32 00:05:29.2-00:06:05.7 (22/11/2014):

I: Y CON QUÉ FINALIDAD QUEREMOS EDITAR. ¿POR QUÉ EDITÁIS VOSOTRAS?

P: PUES PARA QUE QUEDE MEJOR LA FOTO

I: ¿Y POR QUÉ LE PONES TEXTO, POR EJEMPLO?

P: PUES PARA QUE SEPA LA GENTE DÓNDE ESTOY

I: Y QUÉ MÁS PODEMOS PONER APARTE DE EFECTOS.

P: PUES PODEMOS INCLUIR DIBUJOS.

En esta transcripción podemos interpretar que los participantes consideran que la fotografía original se puede mejorar mediante la introducción de otros lenguajes como el texto o el dibujo. La evidencia es que el uso de herramientas digitales favorece los lenguajes multimodales a través de los cuales se crean objetos digitales. El contenido que suben a *Instagram* puede tener como base una fotografía, pero una vez pasa por cualquier aplicación como *Rétrica* o *Pixart*, se convierte en un contenido nuevo.



Ilustración 40: En la Red Social (22/11/2014)

Redes sociales

La última herramienta utilizada en el taller son las redes sociales. En nuestro caso nos centramos en *Instagram*, teniendo en cuenta su uso generalizado entre adolescentes así como que sus contenidos son básicamente fotográficos. A simple vista, la interfaz de la aplicación funciona como una línea de tiempo en dónde podemos ver nuestros contenidos junto a los del resto de usuarios a los que seguimos. Hasta aquí los participantes entienden perfectamente la funcionalidad de la aplicación. El problema surge a la hora de querer vincular las imágenes que todos los participantes están realizando en el taller a través de distintas cuentas. Las investigadoras les proponen que utilicen entre otras la etiqueta “#Instateens14” a la hora de subir cada foto a *Instagram*:

SUMARIO TELEFÓNICA M.R., REF#2, 22/11/2014

ETIQUETAMOS LAS FOTOS QUE LAS NIÑAS ELIGEN PARA PONERLE EL “HASTAG” DEL CONCURSO QUE HAY EN *INSTAGRAM*. ESTE HECHO ME PERMITE EXPLICARLES EL VALOR DEL ETIQUETADO DE LA FOTO, POR LO QUE ES MUY BUENA IDEA. LO PRIMERO PORQUE HACE QUE PIENSEN SOBRE LA FOTO QUE VAN A SUBIR Y AYUDA A GENERAR EL CONCEPTO DE AUDIENCIA.

Para esta investigadora, añadir esta etiqueta a cada fotografía le permite explorar el verdadero valor de la red social. Gracias a esta herramienta y su funcionamiento los participantes pueden descubrir las fotografías que han realizado otros compañeros en el taller. Sin duda esto supone una evidencia de cara a que los participantes tomen conciencia de la audiencia hacia la que se dirigen. Pero todavía queda un paso más por explorar en la red social y es la capacidad de interactuar con esta audiencia. La siguiente función que la práctica totalidad de participantes utiliza es el botón de "me gusta" que aparece en cada imagen subida a *Instagram*:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#2, 22/11/2014

PARA DAR UN PASO MÁS Y HACERLES CONSCIENTES DE ESE VALOR DEL "ME GUSTA", SURGE LA IDEA DE QUE DEBEN DARLE A ME GUSTA PERO TAMBIÉN DEJAR UN COMENTARIO, PARA QUE LA OTRA PERSONA SEPA QUE LAS HAN VISTO. DE ESTA FORMA ESTÁN ESCRIBIENDO Y PENSADO.

Tal y como relata la investigadora, el uso compulsivo de funcionalidades de la red social como el "me gusta" obliga a proponer actividades que razonen su uso. En este caso se opta por el uso de comentarios, que además de implicar la creación de mensajes que acompañen las imágenes, también sirven para interactuar a través de la red social.



Ilustración 41: Interactuando en la Red Social (22/11/2014)

Mediante la siguiente transcripción podemos evidenciar cómo una niña de 9 años se da cuenta de que el diálogo que se genera en una red social, no depende de la tableta en la que lleva a cabo las prácticas:

TRANSCRIPCIÓN C3-06 00:27:15.0-00:28:26.7 (22/11/2014):

I: ESTO ES UNA RED SOCIAL Y AHORA LO QUE HEMOS HECHO ES COMPARTIR UNA FOTO PARA QUE LA VEA MÁS GENTE

P: ¿Y PARA COMENTAR?

I: ABRES ESTE CUADRO Y ESCRIBES ALGO. COMO: HE HECHO ESTA FOTO PORQUE ME HA PARECIDO INTERESANTE. O LO QUE TÚ QUIERAS ESCRIBIR. Y LO BUENO ES QUE LA GENTE TAMBIÉN TE PUEDE ESCRIBIR A TI COSAS.

P: PERO YO ES QUE NO TENGO ESTA "TABLET"

I: CLARO, PERO NO NECESITAMOS ESTA "TABLET". LA GENTE QUE TENGA UNA CUENTA PUEDE ACCEDER

P: PERO LUEGO CÓMO SÉ YO QUE ME LO HAN MANDADO.

I: PORQUE TÚ ENTRAS EN TU CUENTA Y VES LO QUE LA GENTE HA ESCRITO.

P: ¡AH! OSEA QUE YO ME PUEDO CONECTAR CON MI "TABLET" PARA VER.

I: TÚ CON OTRAS "TABLETS" TE PUEDES CONECTAR A LAS CUENTAS QUE QUIERAS VER.

La evidencia final es que los participantes toman conciencia de que además de crear y compartir contenidos, están generando una relación con personas reales. Este es el paso definitivo que permite entender finalmente la red social como un instrumento para compartir metas en un contexto sociocultural.

4.2.3 Metas

El resultado de cualquier práctica social no se mide únicamente por la producción de objetos culturales, sino también por el establecimiento de ritos y creencias compartidas. En este sentido, lo más importante del taller no son las fotografías que los participantes suben a *Instagram*, sino las metas que logran creando y difundiendo estos contenidos. A continuación analizaremos algunas de las evidencias que nos permiten identificar la creatividad, autoría e identidad como algunas de las metas compartidas en esta participación a través de los medios.



Ilustración 42: Compartiendo metas (13/12/2014)

Creatividad

Entre los principales objetivos del taller está fomentar la creatividad en los niños y niñas. Para ello, uno de los primeros cometidos es que entendieran en qué consiste esa creatividad desde el punto de vista de la creación artística. En la siguiente transcripción, la investigadora les pregunta a los participantes por qué se caracteriza una obra de arte. En la respuesta se mezclan opiniones que apuntan razones estéticas, técnicas y sociales:

TRANSCRIPCIÓN C1-00 00:20:23.4-00:22:15.5 (13/12/2014):

I: ¿POR QUÉ UNA FOTO PUEDE SER UNA OBRA DE ARTE?

P: PORQUE PUEDEN SER BONITAS.

I: UNA IDEA DE ARTE QUE ES BONITA.

P': SI LA EDITAS.

I: OTRA IDEA DE POR QUÉ ES UNA OBRA DE ARTE.

P'': PORQUE LE GUSTA A LA GENTE.

De esta forma, la investigadora consigue que los participantes adopten una visión libre del arte, caracterizada por su propia percepción y no por ningún elemento material. Si cualquier contenido puede ser una obra de arte, las imágenes de los participantes también se pueden considerar como tal, si ellos quieren. A partir de aquí se abre la puerta a la creatividad y sobre todo a su papel como creadores a través de las Redes Sociales. La conversación continúa, esta vez ya desde el punto de vista de lo que supone la creatividad para cada uno de los participantes:

TRANSCRIPCIÓN C1-00 00:23:01.9-00:24:07.0 (13/12/2014):

I: ¿QUÉ ES PARA TI LA CREATIVIDAD?

P: PUES HACER COSAS BONITAS.

I: HACER COSAS BONITAS. YO SABÉIS QUE AÑADIRÍA: COSAS INTELIGENTES.

P': LA CREATIVIDAD ES HACER COSAS ORIGINALES.

I: ¡QUÉ BUENA IDEA! LO QUE NADIE HA HECHO, PERFECTO. ¿A QUIÉN SE LO OCURRE OTRA COSA?

P'': IMAGINAR...

I: MUY BIEN. IMAGINAR.

De la misma manera que cualquier objeto se puede convertir en una obra de arte, cualquier método es válido para generar esta creatividad. Los participantes justifican esta competencia a través de la belleza, originalidad e imaginación. Una notable evidencia que demuestra que son conscientes del proceso creativo que llevan a cabo a la hora de crear imágenes y que además justifican con criterio. Eso sí, debemos reconocer que esta meta tal vez no es tan explícita para todos los participantes. De hecho, varias investigadoras a través de los sumarios describen cómo el grupo de menores de diez años es menos consciente de este proceso, pero no por ellos menos creativo:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#1, 22/11/2014

CREO QUE EL GRUPO DE LOS PEQUEÑOS HACE LAS COSAS A VECES DE UNA FORMA INTUITIVA, SABIENDO QUE ESTÁ BIEN O MAL, SI LES GUSTA O NO; O A VECES SIMPLEMENTE DEJÁNDOSE LLEVAR. PERO DESPUÉS DEBE LLEGAR NUESTRA LABOR, LA DE VER LAS FOTOS CON ELLOS CON CALMA Y PONER SENTIDO A LO QUE HAN HECHO, DESCUBRIR PORQUE LO HAN HECHO Y HACERLES QUE SE EXPRESEN DESDE UNA FORMA VISUAL.

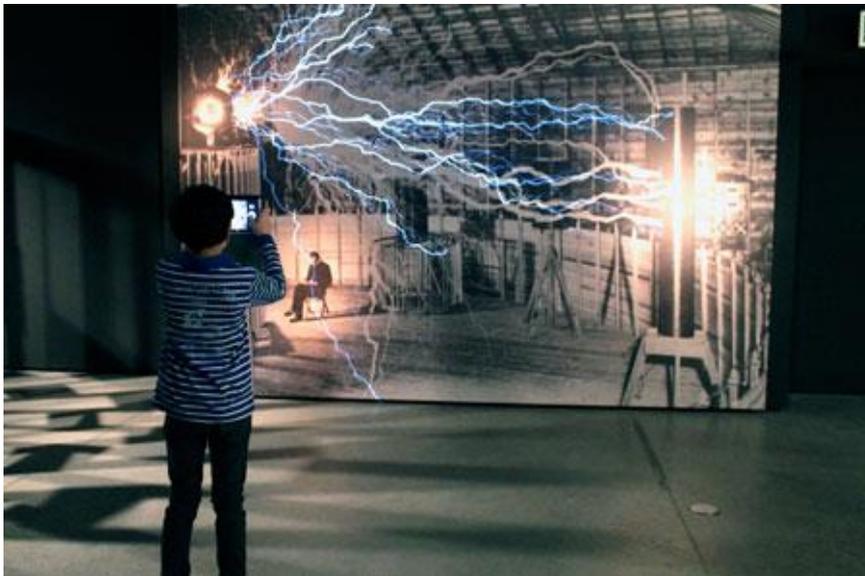


Ilustración 43: La creatividad en el taller (13/12/2014)

Autoría

La siguiente que meta que hemos compartido con los participantes es la autoría. Además de ser creativos, les hemos pedido que desarrollen un estilo propio basándose en modelos que hayan visto previamente. La investigadora a través de la siguiente transcripción les anima a que utilicen un criterio a la hora de subir imágenes, basándose en temas o en técnicas, pero dando cierta continuidad a sus contenidos. El ejemplo a seguir son los diferentes miembros de la comunidad de *Instagram*:

TRANSCRIPCIÓN C1-03 00:16:55.8-00:17:21.2 (04/10/2014):

I: ¿SABÉIS QUÉ ES LO MÁS IMPORTANTE DE LOS BUENOS "INSTAGRAMERS"? QUÉ TIENEN UNA CONSISTENCIA. QUE HACEN FOTOS, NO LA PRIMERA QUE SE LE OCURRE. FOTOS PARECIDAS PARA CREARSE COMO UN ESTILO PROPIO. ¿SE OS HA OCURRIDO A VOSOTROS O NO?

P's: NO.

I: PUES VOSOTROS YA TENÉIS ESTILO PROPIO, AUNQUE SEA INCONSCIENTE. FIJAOS EN ESTA NIÑA QUE ESTILO TAN DISTINTO DE LA OTRA.

Detrás de este estilo propio se encuentra una competencia que obliga a los participantes a pensar los mensajes que generan con sus imágenes. De esta manera si los participantes son capaces de repetir ciertos elementos en varias fotos es porque son capaces de transmitir sus mensajes como autores. En otra transcripción, uno de los participantes de 14 años demuestra que es capaz de identificar cuáles son las principales variables que intervienen a la hora de transmitir un mensaje a través de una fotografía:

TRANSCRIPCIÓN C1-00 00:15:37.1-00:16:08.9 (13/12/2014):

I: SABÉIS PORQUE HEMOS ESTADO VIENDO ESTOS EJEMPLOS. PORQUE QUERÍA MOSTRAROS QUE CADA FOTO AUNQUE NO LO QUERAMOS TIENES UN MENSAJE. ¿QUÉ SIGNIFICA ESO?

P: PUES QUE DEPENDIENDO DE CÓMO HAGAS LA FOTO, QUIÉN APAREZCA, CÓMO APAREZCA, PUES QUIERE TRANSMITIR UNA COSA U OTRA.

I: ¿Y SABÉIS LO QUE SUELE PASAR EN INSTAGRAM? QUE NO LO PENSAMOS.

Esta evidencia supone que los participantes son conscientes de su implicación como autores a la hora de generar mensajes. Aunque no dominen a la perfección el lenguaje con el que crean las imágenes, asumen la responsabilidad de los contenidos que generan. Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto estos mensajes se crean pensando en una audiencia distinta a su entorno más inmediato. Sobre esto no tenemos evidencias, pero sí una recomendación por parte de la investigadora principal:

TRANSCRIPCIÓN C1-00 00:19:05.9-00:19:30.7 (13/12/2014):

I: ¿SABÉIS LO QUE HAY QUE PENSAR SIEMPRE? PARA QUIÉN ESTÁIS HACIENDO LAS FOTOS. SI OS VAIS HOY DE AQUÍ SABIENDO PARA QUIÉN SUBÍS UNA FOTO A INSTAGRAM, YA SERÍA SUFICIENTE. (...) SIEMPRE QUE HAGÁIS UNA FOTO, PENSAD PARA QUÉ LA QUERÉIS Y QUÉ QUERÉIS DECIR CON ESA FOTO. ENTONCES EMPEZARÉIS A SER GENTE QUE MIRE LA REALIDAD DE OTRA MANERA.

Evidentemente, unido al concepto de autoría se encuentra la meta de identidad. Si conseguimos que cada niña y niño tenga voz propia en las Redes Sociales, lograremos que afiance su identidad tanto en el mundo real como virtual.



Ilustración 44: Haciendo un selfie (13/12/2014)

Identidad

El primer paso logrado a través de la autoría es que sean capaces de identificarse con lo que crean, el siguiente es que esta identidad se confronte respecto a la del resto de usuarios con los que comparten sus contenidos. En este sentido, una investigadora llama la atención a través de un sumario sobre los problemas de algunos de los participantes para tomar conciencia de la identidad de otros usuarios de *Instagram*:

SUMARIO TELEFÓNICA L., REF#2, 04/10/2010

CUANDO EMPIEZAN A SALIR FOTOS DE USUARIOS, P. LES PREGUNTA SI SON PERSONAS REALES. ALGUNOS DICE QUE SÍ Y UN NIÑO DICE QUE NO, PORQUE NO SON FOTOS DE SÍ MISMO. ES INTERESANTE ESTA RESPUESTA PORQUE SU COMENTARIO DENOTA UNA IDENTIFICACIÓN DE LO REPRESENTADO CON EL AUTOR. CUANDO LO REPRESENTADO NO ES EL AUTOR, LA AUTORÍA SE DESDIBUJA.

Estamos ante un problema de representación y sobre todo de qué relación guardan los contenidos que subimos a las redes sociales con nuestra identidad. Quizá una posible evidencia al respecto es que los participantes se cuestionan la naturaleza de las imágenes porque son conscientes de su proceso de creación; y por tanto de la diferencia entre el mundo real y virtual. Si esto fuera así, estaríamos ante un logro excepcional, en tanto en cuanto supone un dominio de la representación y de la identidad en las redes sociales por parte los participantes.



Ilustración 45: Identidad en las redes sociales (04/10/2014)

Otra evidencia sobre cómo construyen esta identidad en las redes sociales sería la creación de avatares o alter egos a través de los perfiles de las aplicaciones. En esta transcripción observamos cómo dos niñas de 8 años deciden libremente utilizar fotografías distintas a su propia imagen para identificar los perfiles que están utilizando:

TRANSCRIPCIÓN C2-18 00:03:46.0-00:04:12.9 (04/10/2014):

P: ¿ME PUEDO PONER FOTO DE PERFIL?

I: NO, PORQUE HOY ESTÁIS VOSOTRAS Y OTRO DÍA ESTÁN OTROS NIÑOS.

P: NO, PERO NO MÍA. POR EJEMPLO, UNA FOTO COMO SI HAGO A ESE NIÑO.

I: ¡AH BUENO! SI ES ASÍ... SI QUERÉIS ESO SÍ.

P': YO NO, YO VOY A PONER EL MUÑECO DE PERFIL.

I: VALE

P: YO VOY A HACER ESE NIÑO, DICIENDO QUE SOY YO.

Teniendo en cuenta la corta edad de estas niñas, parece evidente que esta meta de identidad estaría compartida por la mayoría de participantes. Un resultado que sin duda abre la puerta al concepto de participación en la comunidad, que constituye el objetivo principal del taller.



Ilustración 46: Participando en mundos reales y virtuales (13/12/2014)

Hemos de reconocer el escepticismo de los propios investigadores a la hora de conseguir esta meta, sobre todo al comienzo de los talleres teniendo en cuenta las dificultades manifestadas para conseguir conformar una

comunidad de prácticas entre los participantes. Así lo expresaba una de las investigadoras en el primer sumario, refiriéndose sobre todo al grupo de los pequeños:

SUMARIO TELEFÓNICA R., REF#1, 04/10/2014

LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS NO TIENEN ESA CONCIENCIA DE PARTICIPACIÓN EN LAS REDES SOCIALES. SIN DUDA ANTES DE VENIR AL TALLER NO LA TENÍA. PARA ELLOS SON COSAS AISLADAS Y DESCONECTADAS. HACER FOTOS ES UNA COSA Y LAS REDES SOCIALES SON OTRA. NO ENTIENDEN CÓMO CON ELLAS PUEDEN PARTICIPAR EN LA CULTURA.

Sin embargo, las evidencias finales han demostrado que conectando los contenidos generados a través del lenguaje fotográfico con la presencia e interacción a través de las redes sociales, los participantes son capaces de participar en un contexto sociocultural como es la comunidad de *Instagram*.

4.3 Creaciones

Una vez entendidos los objetivos y teniendo en cuenta cómo se ha llevado a cabo el proceso, podemos analizar las creaciones realizadas por los niños y niñas en el taller. Estos contenidos son fruto de los intereses y experiencia previa de los participantes, se caracterizan por las herramientas con las que están elaborados y reflejan las metas compartidas junto a los investigadores. Pero sobre todo nos sirven para evaluar los discursos de los participantes, ya que se convierten en la viva voz de sus prácticas. Para ello analizaremos tanto el uso del lenguaje como los contenidos que representan los participantes en las imágenes subidas a *Instagram*. Utilizaremos por tanto un análisis visual que tendrá en cuenta tanto lo denotativo como lo connotativo, prestando especial atención a la relación de las imágenes con su contexto.

4.3.1 Lenguaje

Acercarse a las imágenes desde un punto de vista formal nos permite analizar el uso de lenguajes multimodales, así como de operaciones fotográficas básicas. La mayoría de los participantes no tienen conocimientos previos sobre la creación de imágenes y se mueve de forma intuitiva. Tal y como aparece en la siguiente transcripción, una investigadora le pregunta a un participante por los elementos que debe tener en cuenta a la hora de realizar una foto. Duda a la hora de identificar categorías básicas como el encuadre y finalmente admite desconocer estos elementos:

TRANSCRIPCIÓN C1-07 00:07:25.0-00:08:28.7 (22/11/2014):

I: ¿QUÉ ES LO BÁSICO DE LA FOTO?

P: EL MARCO.

I: ¿Y DENTRO DE LA FOTO?

P: EL TEMA

I: EL TEMA ES COMO EL CONTENIDO ¿Y SOBRE LA TÉCNICA?

P: NO LO SÉ.

I: COLOR, LUZ Y PROFUNDIDAD.

Durante el taller se hizo hincapié precisamente en estos elementos de luz, color y composición. Pero muchos otros como el encuadre, textura o foco fueron experimentados de forma espontánea por los participantes. Si a estos elementos fotográficos le añadimos las posibilidades de la edición, el resultado es un complejo discurso que vamos a analizar teniendo en cuenta las categorías aludidas.

Encuadre y composición

Si analizamos en primer lugar los procesos de encuadre y composición apreciamos como la mayoría de participantes son capaces de desarrollar un depurado sentido tanto de la simetría como de la posición. En las fotografías de la Imagen 1, realizadas por una niña de 9 años apreciamos perfectamente la construcción de figuras geométricas así como de puntos de fuga con los encuadres. Algo nada fácil si tenemos en cuenta el carácter abstracto de estas composiciones.

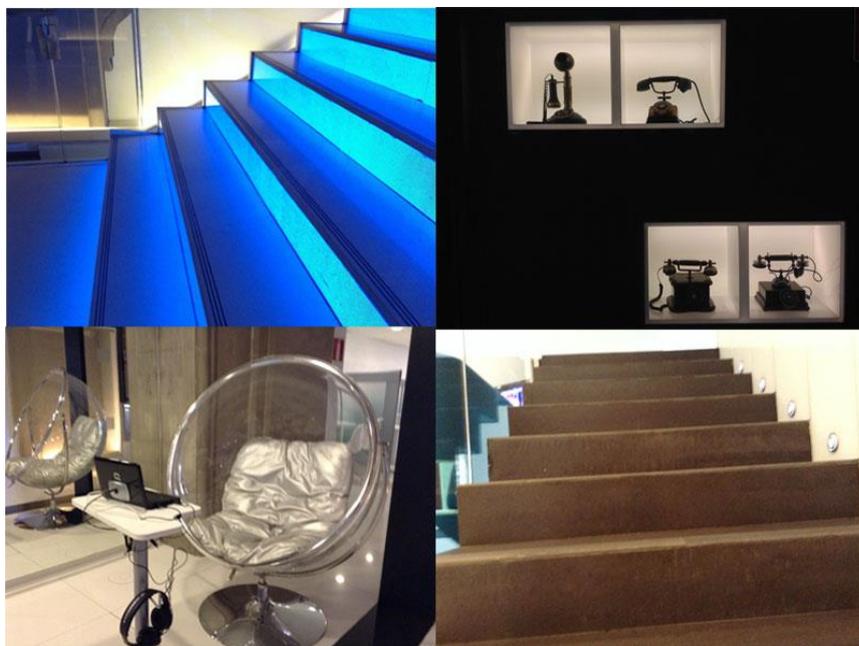


Imagen 1: Encuadres en Ipad 5 (4/10/2014)

Hay que reconocer que algunos participantes demuestran haber recibido conocimientos previos de fotografía a través de familiares o de algún curso realizado. Tal y como demuestra la siguiente transcripción, conceptos como la "regla de los tercios" son reconocidos a través de las aplicaciones como *Instagram*. Eso sí, parece que les cuesta un poco más aplicar esta técnica fuera del contexto del *Ipad*:

TRANSCRIPCIÓN C1-07 00:07:25.0-00:08:28.7 (22/11/2014):

I: ¿APRENDER A UTILIZAR LA REGLA DE LOS TERCIOS HA CAMBIADO TU FORMA DE HACER FOTOS?

P: SI

I: ¿CÓMO LAS HACES AHORA?

P: PUES INTENTO QUE ME DÉ LA OPCIÓN A LA HORA DE HACER LA FOTO DE VER LA CUADRÍCULA, PERO NO LO TIENEN MUCHOS PROGRAMAS.

I: ÓSEA QUE NO ESPERAS PARA LUEGO RECUADRAR, SINO TAMBIÉN A LA HORA DE HACER LA FOTO.

P: SI.

Lo que sí podemos evidenciar es que estos encuadres y composiciones no son casuales, sino fruto del estudio y repetición de fotografías. Cuando comparamos no sólo las fotos publicadas, sino todas las originales que aparecen en el *Ipad* nos encontramos con una notable evidencia sobre el uso del lenguaje. Por ejemplo, en la siguiente imagen apreciamos como una niña de 12 años repite la misma fotografía corrigiendo el encuadre para que aparezca la figura completa y desaparezca también la persona de la composición:



Imagen 2: Rencuadre en *Ipad* 1 (13/12/2014)

Luz y exposición

Otro de los elementos fundamentales del lenguaje audiovisual es la luz. Dentro del taller se hace bastante hincapié en su aprovechamiento natural, teniendo en cuenta la imposibilidad de regular manualmente el diafragma desde los *Ipad*. Estas instrucciones fueron tenidas en cuenta por numerosos participantes que vuelven a repetir varias fotos hasta conseguir la exposición deseada. En la siguiente imagen podemos apreciar como este niño de 9 años se aproxima cada vez más a la escena que quiere fotografiar, debido fundamentalmente a la falta de luz natural. De esta manera consigue pasar de una foto totalmente oscura, hasta otra en la que la luz permite ver los objetos y las texturas correctamente:



Imagen 3: Corrigiendo la exposición Ipad 11 (13/12/2014)

Pero la luz no sólo es un elemento técnico que los participantes utilizan para alumbrar convenientemente los objetos que quieren fotografiar. En algunos casos, hemos detectado que la propia iluminación se convierte en un tema para la fotografía, retratando sus reflejos o incluso sus efectos sobre el espacio

A priori cualquier de las fotografías que aparecen en la imagen nº 4 pasarían desapercibidas o se interpretarían como una fotografía realizada hacia el suelo en un descuido. Sin embargo, todas están realizadas por una niña de 11 años a lo largo de la misma sesión. Lo cual nos lleva a evidenciar que entre otros temas representados se encuentran las formas que ofrecen estas fuentes de luz:



Imagen 4: La luz en las fotografías Ipad 13 (22/11/2014)

Es una notable evidencia que los participantes tengan conciencia sobre la luz en la fotografía y la utilicen tanto de forma técnica como artística. Podemos apoyar esta afirmación en la siguiente transcripción que demuestra la preocupación de uno de los participantes por la luz para construir correctamente una imagen a través de su retoque:

TRANSCRIPCIÓN C1-07 00:10:07.1-00:010:23.6 (22/11/2014):

I: ¿QUÉ EMPIEZAS A RETOCAR CUANDO TIENES UNA FOTO?

P: LA LUZ, SIEMPRE.

I: ¿SIEMPRE?

P: PUES PORQUE SI ESTAS EN CONTRALUZ ES FATAL. PERO SI ESTÁS CON LUZ SE VE BIEN.

I: ENTONCES POR ENCIMA DE TODO, PARA SABER LO QUE TIENES LO PRIMERO ES AJUSTAR LA LUZ

P: SI.

De hecho si revisamos las operaciones de edición fotográfica que realizan los participantes, nos encontramos que un alto porcentaje se centra en corregir la iluminación de la fotografía, a través de filtros que incrementan el brillo o el contraste.



Imagen 5: Aumentado el brillo Ipad 2 (04/10/2014)

Enfoque y movimiento

Volviendo de nuevo a las operaciones más básicas de fotografía nos encontramos con el foco. Sin duda un elemento crítico en estos aparatos, ya que no permiten un enfoque manual. La única posibilidad para que los niños y niñas decidan el punto de foco de su foto es presionar en la pantalla en el lugar exacto donde quieren que la aplicación calcule la distancia de enfoque. Esto supone un problema en encuadres demasiado complejos o bien en aquellas fotos que requieran retratar un objeto en movimiento:



Imagen 6: Enfoque en movimiento Ipad 5 (13/12/2014)

La imagen 6 se corresponde a tres fotografías tomadas sucesivamente por una niña de 11 años. El objeto fotografiado es un panel de la exposición sobre Nicola Tesla en la que se simula una bobina de corriente alterna. En la primera fotografía la niña no tiene problema en tomar foco en el origen del rayo eléctrico. Sin embargo, en las siguientes imágenes trata de hacer un seguimiento al rayo a lo largo del panel sin conseguirlo.

Veamos otro ejemplo en el que se trata de reproducir el movimiento a través de varias fotografías. En este caso, otra niña de 12 años trata de captar a lo largo de una ráfaga de disparos el video en bucle que se reproduce en los paneles de unas escaleras:

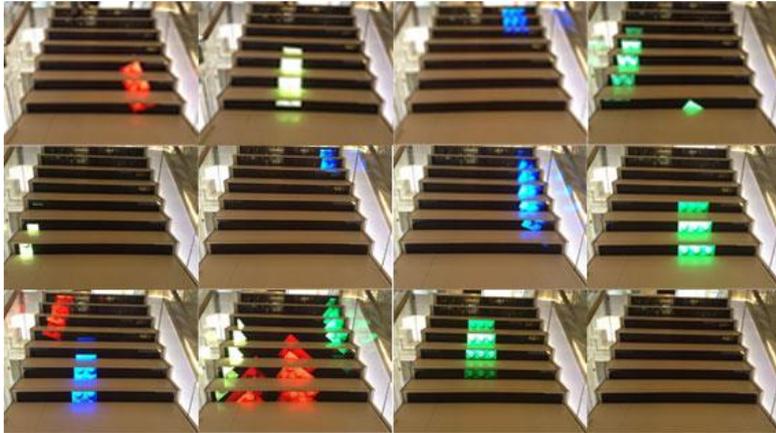


Imagen 7: Captando el movimiento Ipad 9 (04/10/2014)

La evidencia que extraemos en estos dos últimos casos estudiados es que en ocasiones los participantes no son conscientes de las limitaciones del lenguaje fotográfico a la hora de captar el movimiento. Su solución para recoger distintos estados de un objeto es realizar una galería de imágenes, cuyo sentido se pierde a la hora de subir cada imagen por separado a la red social. Para realizar esta tarea sería necesario acudir a otros soportes y lenguajes como es el vídeo.



Imagen 8: Virados y montaje en Ipad 5 (22/11/2014)

Color y texturas

Por último nos referiremos al uso del color, sobre todo en el proceso de edición de las fotografías. Uno de los principales valores distintivos de las aplicaciones que hemos utilizado como *Instagram*, es la automatización de ciertos procesos de retoque digital. Los famosos filtros permiten modificar sustancialmente las imágenes, aumentando el contraste, virando el tono y viñeteando los bordes. En ocasiones estos filtros imitan la apariencia de determinadas emulsiones fotográficas, pero en otros ofrecen incluso tratamientos más propios del diseño gráfico, como sucede en la imagen 8.



Imagen 9: Filtros de Instagram Ipad 10 (22/11/2014)

Ahora bien, la evidencia más notable al respecto es que estos filtros son utilizados sin ningún criterio ni propósito específico por los participantes, más allá de la experimentación y en cierta manera la estilización que supone para sus fotografías. Es el caso de la imagen 9, que muestra dos fotografías retocadas por la misma niña de 11 años obteniendo imágenes distintas sobre un mismo espacio.



Imagen 10: Mascaras de imagen Ipad 5 (22/11/2014)

En todo caso, debemos reconocer que no siempre es un proceso aleatorio, sobre todo cuando se asocia a otras aplicaciones de edición específicas como *Rétrica* o *Pixart*. En la imagen 10 vemos un ejemplo realizado por una niña de 10 años que sobre la foto original de un coche descapotable ha aplicado una máscara de color. Mediante la saturación del objeto y la desaturación del fondo consigue un notable efecto de atracción sobre el punto de interés de la fotografía.

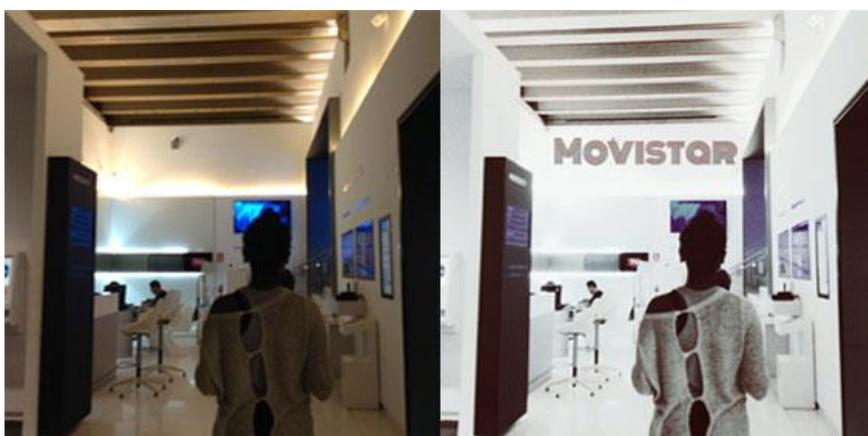


Imagen 11: Retoque digital Ipad 11 (22/11/2014)

De la misma manera, en la imagen 11 observamos un cuidado retoque fotográfico en el que mediante el contraste y un ligero virado violeta se consigue transformar por completo el espacio fotografiado. La imagen elaborada por una niña de 11 años nos recuerda a cualquier técnica de diseño gráfico publicitario, incrustando una tipografía en el lugar vacío con el nombre de "Movistar".

Comparando estos ejemplos de edición digital, podemos evidenciar que la creación de imágenes no está completa hasta que se lleva a cabo este proceso de retoque fotográfico. Los participantes en muchos casos parecen ser conscientes de esta tarea y logran que fotos que habían pasado desapercibidas, se conviertan en poderosas imágenes en la Red Social. El manejo del lenguaje de la luz, composición o color se entrelaza tanto en la captura como la edición de estas fotografías.

4.3.2 Contenidos

A continuación realizaremos un análisis del contenido de las imágenes creadas por los participantes a lo largo del taller. Identificaremos temas comunes en relación al contexto, pero sobre todo nos detendremos en los diferentes puntos de vista que se aportan sobre los mismos motivos fotografiados. Para su mejor comprensión hemos encontrado tres categorías fundamentales sobre las que orientar el análisis: las personas, los objetos y el espacio. Veamos qué tipo de discursos aportan a cada una de estas categorías:

Personas

Si existe una categoría que destaca por encima del resto en el taller esa es el Selfi o autofoto. La razón se encuentra en que la primera actividad que se les propone a los participantes es que se hagan un selfi nada más comenzar; para poder identificar su rostro con las imágenes que realice a lo largo del taller. De todas formas, los participantes continúan utilizando este modelo a lo largo del taller con ligeras variantes.



Imagen 12: Selfies o autofotos de los participantes. (Varios Ipads y sesiones)

En la imagen 12 podemos ver algunas de estas modalidades de selfi: En la parte superior izquierda encontramos su versión más común, mirando directamente a cámara. En el lado superior derecho se simula realizar alguna acción como en este caso, hablar por teléfono. En la parte inferior izquierda el participante aparece junto a otro objeto con el que desea asociar su imagen. Y finalmente en el lado inferior derecha son dos participantes las que realizan una especie de “posado” realizando algún tipo de interpretación. En todos los casos la representación de sí mismo es el contenido fundamental de la imagen, pero teniendo en cuenta la puesta en escena empleada el mensaje será más o menos complejo.



Imagen 13: Imágenes en el espejo (Varios Ipad y sesiones)

Pero además existen otras dos formas de autorepresentación que destacan entre los contenidos generados con las tabletas. Por un lado encontramos como los participantes tienden a realizarse fotos delante de espejos, tal y como aparecen en la imagen 13. Teniendo en cuenta que el propio *Ipad* incluye una cámara delantera que hace funcionar a la pantalla como espejo, no tendría sentido buscar este reflejo para retratarse. Aun así la evidencia nos muestra que los participantes tienen a hacer fotografías sobre todo aquello que les refleje; espejos, superficies pulidas o incluso otras tabletas. Otra representación constante en sus fotos son sus pies y el de las personas que les rodean. Tal vez unas imágenes realizadas fortuitamente, pero cuyo contenido se repite entre varios participantes como vemos en la imagen 14:



Imagen 14: Pies y zapatillas (Varios Ipad y sesiones)

Bien sea como selfi, reflejo o pies, la representación que los participantes hacen de sí mismos es uno de los contenidos más generalizados tanto dentro como fuera del taller. Una suerte de discurso mimético en el que los participantes nos cuentan sus estados de ánimo, experiencias o situación en el espacio. Casi sin darse cuenta van construyendo un relato en el que ellos mismos son los protagonistas. Como ejemplo, bien vale los collage que los participantes realizan con las fotos que han tomado a lo largo del taller. En la imagen 15 vemos uno realizado por una niña de 8 años, en el que se puede resumir perfectamente la experiencia que ha vivido, incluyendo los objetos y las personas que han participado en la misma:



Imagen 15: Collage Ipad 13 (22/11/2014)

Objetos

Una vez hemos analizado la representación de las personas, veamos pues cuáles son esos otros objetos que los participantes han fotografiado en el taller. Todos ellos están vinculados a los espacios, pero será interesante comprobar la perspectiva adoptada por cada participante y sobre todo como transforman su significado en el mismo contexto:



Imagen 16: Tecnología en Ipad 12 (22/11/2014)

Acudimos a otro collage para ilustrar los objetos más representados, al menos durante las dos primeras sesiones. Se trata de la tecnología en general y los dispositivos móviles en particular. Además de la fascinación que sienten los participantes por estos codiciados objetos del mundo de los adultos, no habría que buscar otra razón aparte de que nos encontramos en una tienda de telefonía. Así lo hace constar en uno de los sumarios, una de las investigadoras preocupadas por si el contexto está condicionando estas fotografías:

SUMARIO TELEFÓNICA S., REF#1, 22/11/2014

EL CONTEXTO EN SÍ MISMO DEL EDIFICIO ES TECNOLOGÍA PURA Y POR TANTO ESTO INFLUYE EN LAS FOTOGRAFÍAS E IMÁGENES QUE LOS CHICOS VAN TOMANDO SOBRE EL LUGAR. UN ASPECTO QUE PUEDE SER TAN POSITIVO COMO NEGATIVO, YA QUE PUEDE DAR MUCHO JUEGO O QUIZÁS QUEDARSE REDUCIDO A UNA ÚNICA VISIÓN DE CÓMO ES LA TECNOLOGÍA

Sin embargo, si exploramos un poco más a fondo el contenido de alguna de estas imágenes tecnológica, nos encontramos con que no sólo representan los aparatos, sino también los usos para los que normalmente se suelen emplear. Esto supone un cambio notable en la perspectiva sobre la tecnología, ya que los participantes no ponen el acento en los dispositivos, sino en las prácticas que realizan con ellos:



Imagen 17: Pantallas (Varios Ipad y sesiones)

Ya hemos visto cómo el principal logro de la tercera sesión fue proponer un nuevo espacio en el que los participantes encontraran una forma libre de interpretar diferentes temas y motivos. Por eso las fotografías de esta sesión se centran en las exposiciones del Espacio de la Fundación Telefónica, dedicadas a dos creadores como Nicola Tesla y Ferrán Adriá. Como vemos en la imagen 18, cada participante interpreta los objetos de la exposición de forma diferente. Hacen fotos de detalle que eliminan el contexto o bien planos generales que relacionan diferentes elementos, pero casi todos evitan reflejar a otras personas o participantes:

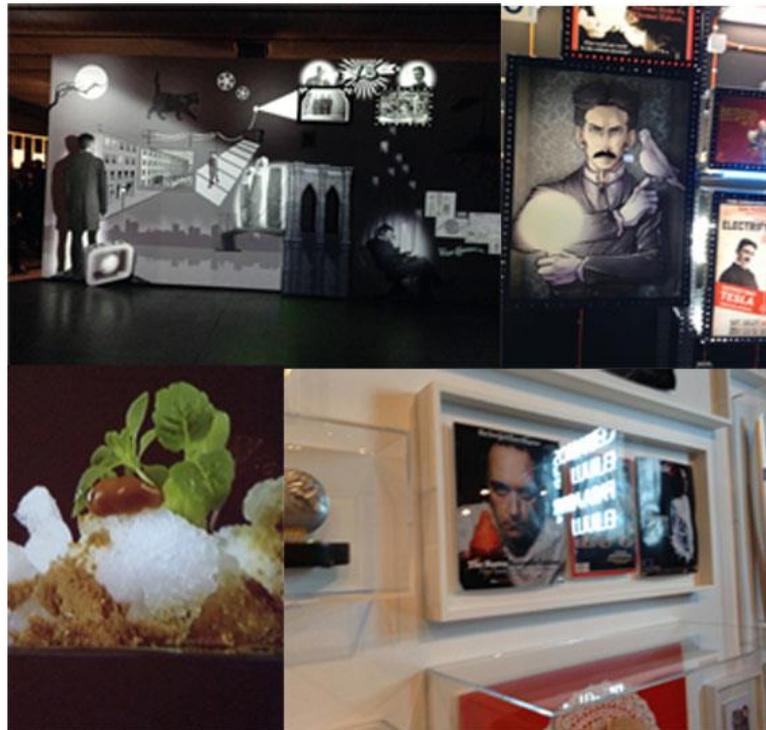


Imagen 18: Exposiciones Fundación Telefónica (Varios Ipad, 13/12/2014)

El hecho de aislar a estos objetos de su contexto quizá se deba a que tratan de elaborar un mensaje nuevo a través de estas imágenes, evitando seguir el discurso de la propia exposición. El uso del remix se hace patente a la hora de apropiarse de estos contenidos y reutilizarlos en la mayoría de los casos con un estilo propio a través de la edición de las fotografías. Son desde luego imágenes muy diferentes a las que realizan de su entorno y en raras ocasiones se incluyen a ellos mismos, lo que nos hace desvincularlas del discurso mimético. Por lo tanto se relacionan con el remix como discurso para reinterpretar estos contenidos expositivos.

Espacios

Por último, vamos a interpretar las representaciones que hacen del espacio per sé. Evidentemente el espacio está presente en casi todas las fotografías que realizan, pero nos centramos en analizar aquellas imágenes en las que no aparezcan objetos y personas en primer plano o bien se sitúen en plano de igualdad con su entorno:



Imagen 19: Espacios (Varios Ipad y sesiones)

El porcentaje de estas fotografías es relativamente pequeño, frente a aquellas imágenes que se centran en objetos concretos. Sin embargo son las fotos más escogidas a la hora de incluir filtros o reutilizarse en un collage. Predomina el uso de la luz natural y el foco en el último término de la imagen. Pero si destacan por algo estas imágenes, es por representar los diferentes ambientes que encuentran los protagonistas. Incluso cuando se encuentran próximos físicamente, tienden a separar los motivos con los que componen cada imagen:

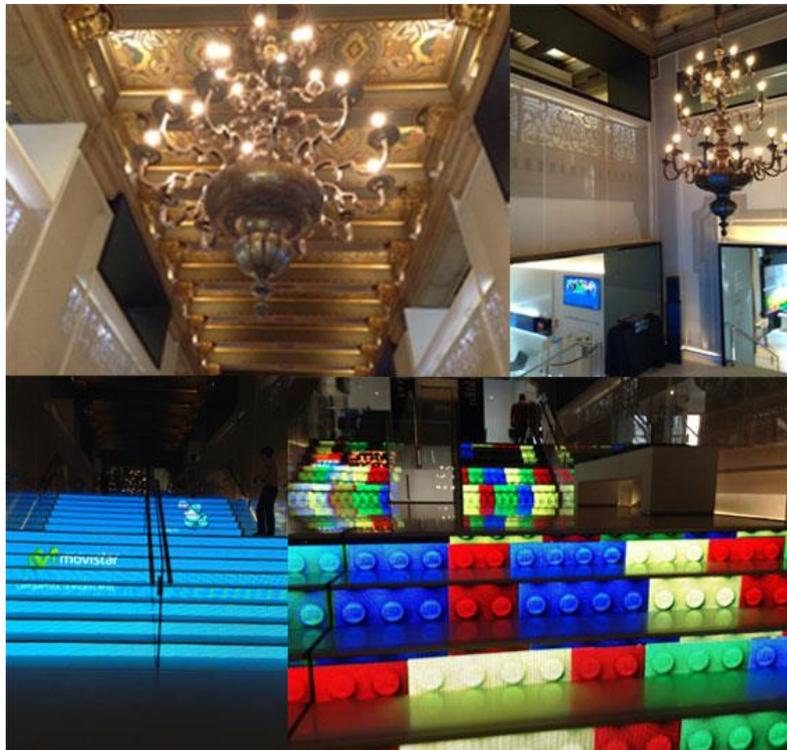


Imagen 20: Techo y suelo de las escaleras (Varios Ipad y sesiones)

Tal es el caso de la imagen 20 que ilustra las diferentes fotografías que los participantes hicieron de un mismo espacio; las escaleras del edificio de Telefónica. Por un lado representan el techo con su lámpara y artesanado original, mientras por otro ponen el punto de vista en el suelo cuyos escalones incluyen pantallas led. Esta idea surgió durante la propia sesión a través de varios participantes, tal y como describe la siguiente transcripción:

TRANSCRIPCIÓN C1-01 00:106:57.1-00:018:06.0 (04/10/2014):

I: ¿POR QUÉ ESTE ESPACIO ATRAE TANTO A LA GENTE JOVEN?

P: PORQUE ESTÁ LLENO DE ELECTRÓNICA.

P': TRANSMITE MUCHO COMO EL FUTURO, PERO LUEGO CUANDO MIRAS EL TECHO NO ESTÁ AHÍ.

I: ES PRECIOSA ESTA IDEA. ¿QUÉ ES LO OS SUGIERE?

P'': ESTA IDEA LO QUE SIGNIFICA ES QUE TODO ES MUY MODERNO, PERO TAMBIÉN ANTIGUO.

I: ¿POR QUÉ NO BUSCAMOS COSAS QUE SUGIERAN EL FUTURO CON UNA MEZCLA DE LO ANTIGUO?

Pero esta exploración del espacio no se quedó solo en el interior del edificio de Telefónica. Durante la segunda sesión, los participantes propusieron a los investigadores salir a la calle para tener otros motivos que fotografiar. Se decidió reservar esta actividad sólo para el grupo de los mayores, que aprovecharon para realizar numerosas instantáneas de las Gran Vía madrileña:



Imagen 21: La Gran Vía (Varios Ipad, 22/11/2014)

Una vez más, lo que llama más poderosamente la atención es que estos participantes se centraran en la arquitectura, tratando de evitar que aparecieran personas en sus fotografías. Hasta el punto de conseguirlo mediante el uso de encuadres muy planificados, teniendo en cuenta que ese sábado a las doce de la mañana la calle estaba repleta de gente. Realmente cuesta mucho interpretar estas imágenes y sobre todo un discurso que desvincula los espacios de las personas que los habitan. Tan sólo podemos pensar en la creación de mundos relativa al discurso Transmedia.

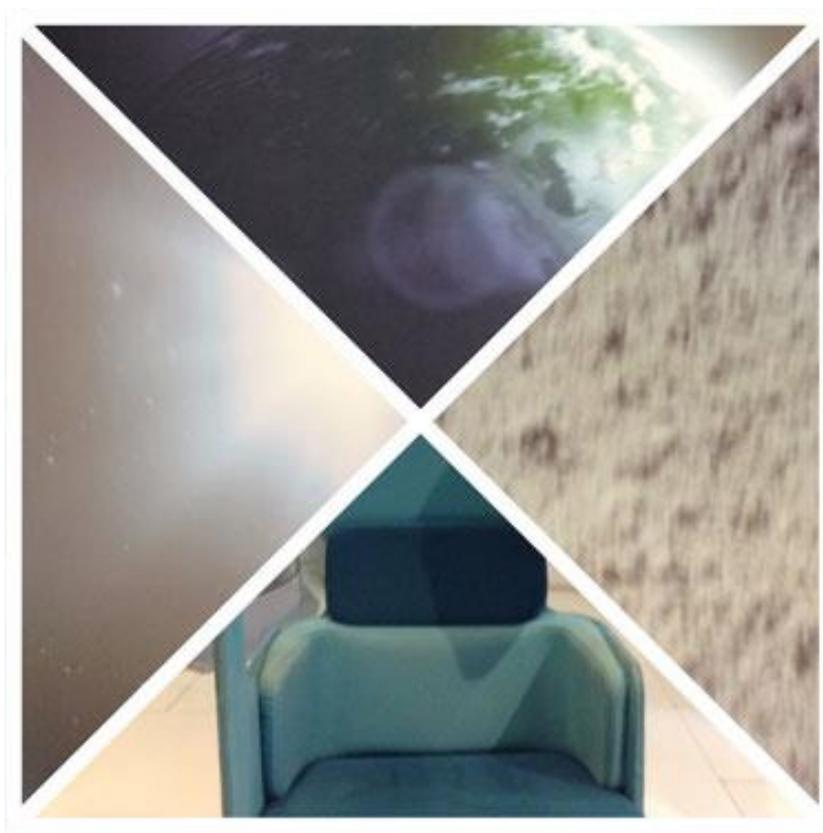


Imagen 22: Collage Ipad 13 (22/11/2014)

Este último collage realizado por una niña de 8 años nos remite precisamente a la representación de un espacio inexistente a partir de texturas, luz y fotografías tomadas de otras imágenes. Realmente es una creación difícil de explicar, pero evidencia que los participantes son capaces de construir narrativas en base a las imágenes que han creado y que se relacionan con la experiencia que han vivido.

Hasta aquí hemos recopilados los resultados del proyecto "Instateens" llevado a cabo en Telefónica Flagship por el grupo GIPI. Nuestras evidencias han puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta las herramientas, mensajes y audiencias en la preparación del taller; tomar conciencia sobre la comunidad, las aplicaciones y la identidad durante el desarrollo; para finalmente valorar el uso del encuadre, la luz y los filtros en la creación de contenidos que giran en torno a personas, objetos y espacios.

4. "Instateens"

Conectar para aprender

5 “Digital Kids”

A continuación se analizan los resultados de un 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. En primer lugar contextualizaremos la investigación para después analizar con más detenimiento su preparación, desarrollo y sobre todo las creaciones de los participantes.

5.1 Punto de partida

A lo largo de este epígrafe examinaremos cómo los objetivos de la investigación se transforman en unas determinadas propuestas pedagógicas y sobre todo, cómo el criterio de los investigadores sobre la organización, fomenta unas determinadas prácticas en los participantes.

5.1.3 Contexto

Este proyecto surge ante la propuesta del Área de Artes, Deportes y Turismo del Ayuntamiento de Madrid, a través de su espacio *Intermediae* en Matadero. 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.



Ilustración 47: El espacio Intermediae en Matadero Madrid (<http://intermediae.es>)

Intermediae es un laboratorio ciudadano que se integra en el centro de creación contemporánea Matadero Madrid, junto a otros espacios dedicados al teatro, diseño, cine o la lectura. Según su propia web, *Intermediae está pensado como un laboratorio de producción de proyectos e innovación social, especializado en la cultura visual movida por la participación*¹. Su función es la de contenedor de estos proyectos en un espacio abierto a la ciudadanía. Se trata de un conjunto de salas de diferente aforo acondicionadas para desarrollar actividades comunitarias que lleva funcionando desde 2007. El espacio corresponde al de las instalaciones del antiguo matadero municipal, parcialmente reformado y decorado con muebles reciclados. Dispone de sillas, una gran mesa, cojines para sentarse en el suelo y una pantalla sobre la que proyectar contenidos. El único problema es que no está aislado acústicamente y su acceso es libre en cualquier momento para otras personas ajenas al proyecto.

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

¹ http://intermediae.es/project/intermediae/blog/que_es_intermediae (Consulta 10/08/2016)

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.

Las investigadoras participantes en el proyecto se integran en el Grupo Imágenes, Palabras e Ideas compuesto por la Universidad de Alcalá principalmente, pero también por la Universidad Complutense de Madrid y la UNED. También han participado estudiantes y becarios que se han ocupado de la grabación audiovisual de los talleres. Puntualmente han colaborado otras personas, como es el caso de los expertos identificados en otros talleres, que eran invitados a participar en otra sesión con un rol completamente diferente. En este caso el número de personas integrantes del equipo ha oscilado entre 10 y 18 personas, incluyendo el técnico audiovisual de la UAH que ha facilitado el mantenimiento de todos los equipos empleados.

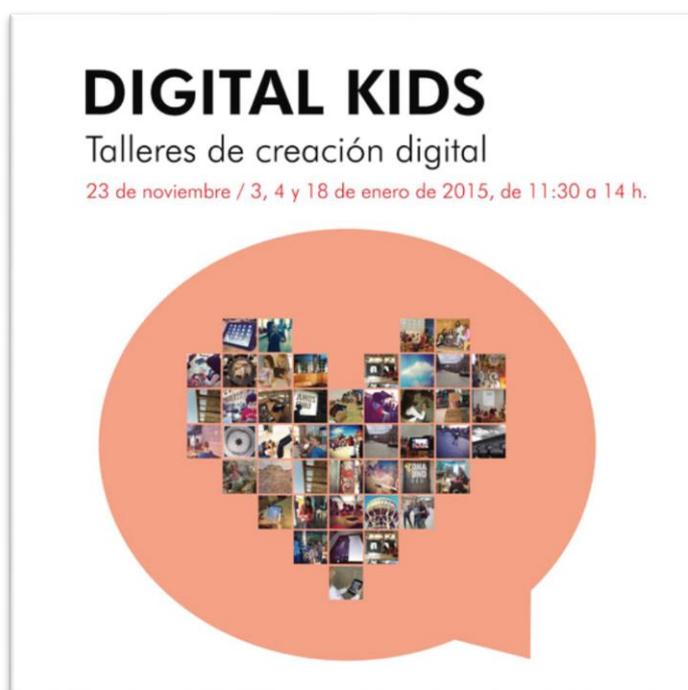


Ilustración 48: Cartel publicitario de los talleres (Grupo GIPI)

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. Estas tabletas disponían de una completa suite 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.

Para identificar correctamente a cada participante se llevó a cabo un registro de asistencia que se vinculaba con cada tableta utilizada. Además de información estadística como nombre o edad, en algunos talleres esta ficha se completa preguntando de forma básica por los usos de Internet que ha tenido el participante de forma previa: con qué dispositivos accede a la Red, si es usuario de alguna red social o simplemente la experiencia que ha tenido en otros talleres. Toda esta información será utilizada posteriormente para identificar a los participantes expertos.

Sesión	18/01/2015	08/02/2015	14/03/2015
Participantes	14	10	23
Archivos Ipad	105	474	213
Sumarios	5	4	3
Audio Investigación	18:24 (Audio GM) 38:34 (Audio GP)	28:35 (Audio GP)	1:42:47 (Audi GP) 48:04 (Audio GM)
Fotos Investigación	191 (DSNG)	182 (DSNG)	129 (DSNG)
Vídeo Investigación	2:17:12 H. (Cam GG) 1:08:27 H. (Cam GP) 1:20:49 H. (Cam GM)	2:12:12 (Cam GG1) 1:23:01 (Cam GP) 49:25 (Cam GM)	2:22:25 (Cam GG) 1:16:27 (Cam GP) 1:15:47 (Cam GM)

Tabla 18: Datos analizados en Matadero (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>)



Ilustración 49: Creaciones de los participantes en Vimeo (<https://vimeo.com/gipi>)

Desde *Intermediae* se ha dado publicidad a cada sesión y se han coordinado los espacios utilizados. Además se ha organizado un taller final en noviembre de 2015 en el que se ha invitado a todos los participantes así como a sus familias a poder ver los resultados de la investigación. Para esta actividad se ha generado una publicación divulgativa a través de la plataforma *Ibooks* de *Apple* que permite conocer mejor el proceso de creación participativa de los jóvenes en estos talleres. Además de ello se ha propuesto un nuevo proyecto de investigación que permita acercar esta experiencia a contextos formales, mediante la participación de centros educativos en talleres realizados en este mismo espacio.



Ilustración 50: Anuncio sesión final con las familias (Grupo GIPI)

Para nuestro 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. Las evidencias encontradas serán discutidas y puestas en común en las conclusiones finales.

5.1.2 Objetivos

Comenzaremos analizando a través de la Investigación-Acción (McNiff, 2013; Mills, 2011) el diseño de esta experiencia de alfabetización mediática. Asumimos que el proceso de investigación modifica la propia práctica y por ello, sería imposible interpretar correctamente las evidencias recogidas durante el taller, si no entendemos previamente cómo se han producido.

Los objetivos educativos de este proyecto se formulan teniendo en cuenta tanto la filosofía del espacio *Intermediae*, como la experiencia previa del Grupo GIPI. Por un lado se busca fomentar la intervención social en torno a la creación artística y por otro lado entender cómo funcionan estas prácticas de creación digital de forma colaborativa. La síntesis de estos objetivos supone una serie de propuestas teórico-prácticas que deberán ser abordadas a través de los talleres:

Objetivos del proyecto
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar procesos de participación cívica y comunitaria, apoyados en escenarios donde las personas interactúan entre sí física y digitalmente. • Contribuir al desarrollo de una alfabetización digital entre la gente joven, relacionada con un uso consciente de los lenguajes multimodales. • Ofrecer modelos de diseño que contribuyan a generar entornos interactivos, mediados por la tecnología digital. • Explorar, desde una perspectiva etnográfica la participación de niñas y niños en redes sociales, contribuyendo a generar comunidades.

Tabla 19: Informe Matadero (Lacasa, Fuente, & Méndez, 2015)

La propuesta está enfocada a la creación en comunidad de arte digital, a partir de los entornos interactivos que nos ofrecen las aplicaciones móviles y las redes sociales. Dentro de este sistema de actividad entendemos que

nuestro propósito final es generar una comunidad de prácticas con la que poder lograr los objetivos iniciales del proyecto. A partir de estos objetivos se generan varias preguntas investigación que nos llevan a plantear una serie de tareas concretas de cara al taller. De esta manera quedan formulados los objetivos de investigación específicos del proyecto:

Objetivos de investigación específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar cómo la gente joven se aproxima a la tecnología digital de forma inteligente a través de arte, cuando las producciones son publicadas en las redes sociales. • Analizar los procesos implicados en la construcción y elaboración de producciones digitales cuando se convierten en creadores de contenidos. • Examinar las interacciones que se establecen entre los niños y niñas con sus iguales y con las personas adultas, en situaciones de gran y pequeño grupo

Tabla 20: Informe Matadero (Lacasa, Fuente, et al., 2015)

Teniendo en cuenta estos objetivos específicos, las investigadoras comenzamos a identificar una serie de temas emergentes sobre los que discutir teóricamente a lo largo del proceso de investigación. Concretamente nos referimos a los modelos de contenidos, a los lenguajes multimodales y a la figura de los expertos. Estas serán las cuestiones fundamentales que se discutirán en las reuniones previas a cada sesión.

Modelos

En primer lugar se aborda el uso de modelos para motivar la creación en el taller. Se trata de buscar obras destacadas dentro de las propias redes sociales que manejamos, para que se conviertan en ejemplos a emular por parte de los participantes.

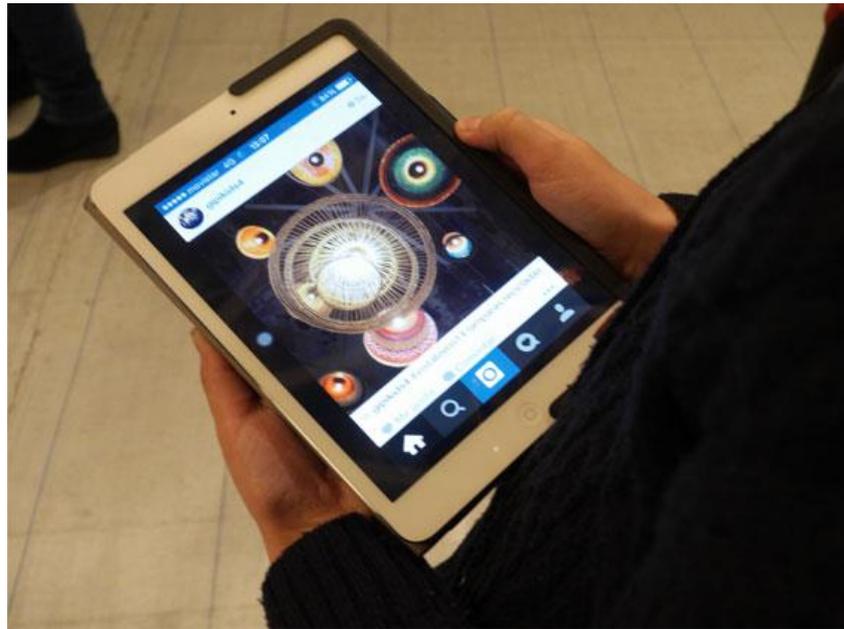


Ilustración 51: Mostrando modelos (GIPI, 08/02/2015)

El problema surge a la hora de buscar estos modelos originales en aplicaciones de reciente creación, que todavía no cuentan con una narrativa propia. Para ello alguna investigadora propone acudir a otros modelos basados en el arte contemporáneo o el cine clásico:

SUMARIO MATADERO J., REF# 3, 18/01/2015

LOS MODELOS SON BÁSICOS PARA LA GENERACIÓN DE IDEAS. SIN MODELOS ESPECÍFICOS, LOS PARTICIPANTES ACUDEN A RELATOS CANÓNICOS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN TRADICIONALES. EN LOS NUEVOS MEDIOS COMO *VINE* E *INSTAGRAM* ES DIFÍCIL ENCONTRAR BUENOS MODELOS, YA QUE SUS LENGUAJES TODAVÍA SE ESTÁN DESARROLLANDO. ALGUNOS REFERENTES POSIBLES, PODRÍAN SITUARSE EN LOS ORÍGENES NORTEAMERICANOS DEL CINE Y THOMAS ALVA EDISON.

A esta problemática a la hora de encontrar buenos modelos se añade también la controversia sobre si su uso puede condicionar el proceso de creación. En talleres anteriores se intentó prescindir de estos modelos, lo que supuso una clara merma en la iniciativa y creatividad de los participantes. Finalmente tras el último taller, varias investigadoras se reafirman en la utilidad de haber empleado estos ejemplos en el desarrollo de las sesiones:

SUMARIO MATADERO L., REF# 2, 15/03/2015

CREO QUE HACER UNA INTRODUCCIÓN AL TEMA QUE QUEREMOS INTRODUCIR PRESENTANDO MODELOS ES MUY IMPORTANTE Y ALGUNAS VECES NO LO HEMOS HECHO POR TEMER QUE FUESE DEMASIADO DIRECTIVO Y POCO PARTICIPATIVO. PERO ME REAFIRMO EN QUE ES IMPORTANTE, YA QUE ELLOS VIENEN A APRENDER ALGO, LOS MENOS EXPERIMENTADOS TENEMOS QUE GUIARLES ALGO ANTES DE LANZARSE Y A LOS QUE MÁS SABEN PORQUE QUIEREN HACERLO MEJOR.

A diferencia del planteamiento de temas concretos, se considera que el uso de modelos permite la generación de ideas divergentes en los participantes. Eso sí, hay que diferenciar el uso como modelos de obras originales reconocidas a través de las redes sociales; de la existencia de plantillas en diversas aplicaciones que ofrecen una estructura predefinida para crear vídeos. A lo largo de la investigación etnográfica se evidenciará si efectivamente estos modelos suponen un estímulo creativo o simplemente un mero ejemplo a imitar.

Multimodalidad

La segunda controversia teórica que se les plantea a las investigadoras durante las reuniones de preparación de cada sesión es el uso de los diferentes lenguajes multimodales (Kress, 2010; Rowsell, 2013). El hecho de haber instrumentado los talleres previos exclusivamente a través de la red social *Instagram* plantea la necesidad de explorar otras herramientas para la creación de contenidos. 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.

Tal vez por eso, se apuesta por empezar a disociar las aplicaciones de creación de las redes sociales en los *Ipads*. El objetivo de esta práctica es que los participantes tomen conciencia de forma separada de los procesos de creación, edición e interacción que realizan.



Ilustración 52: Grabando en vídeo (Grupo GIPI, 18/01/2015)

Por ejemplo, se les propondrá que creen a partir de un lenguaje que no es específico de las redes sociales, como es el sonido. Inclusive en alguno de los talleres se da la libertad para que los participantes utilicen indistintamente fotografía y vídeo, mientras el resultado se pueda subir a 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.

En todo caso, los tres talleres en los que se centra el análisis tendrán como lenguaje primordial el vídeo. De hecho se hará un gran esfuerzo por transmitir las singularidades de este lenguaje. Sin embargo se evidenciará cómo se puede llegar a la creación audiovisual a través de diferentes recursos y aplicaciones.

Expertos

Por último, la gran innovación teórica que se introduce en estos talleres 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 mucho antes de los talleres 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*.

Finalmente resulta complicado poner en marcha una comunidad virtual entre los participantes, por problemas fundamentales de privacidad. Pero el desempeño de los expertos en los talleres no deja de ser elogiado por todas las investigadoras, incluidos los alumnos becarios que detectan perfectamente su labor de andamiaje (Bruner, 1997) De esta manera se favorece el aprendizaje colaborativo y sobre todo mejora la distribución de roles dentro del taller:

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

Los expertos se conforman como la mejor evidencia del éxito de esta experiencia de alfabetización mediática. Por eso serán un elemento de análisis primordial en la investigación etnográfica. Aun así, hemos de destacar que su rol no es adquirido en la práctica, sino designado en la organización del taller.



Ilustración 53: El Experto ayuda a otro participante (Grupo GIPI, 18/01/2015)

5.1.3 Organización

Otra de las cuestiones fundamentales en el diseño del taller es definir la estructura y actividades que se llevarán a cabo en el mismo. Para ello, las investigadoras se reúnen antes y después de cada sesión proponiendo y evaluación las acciones que consideran necesarias para el desarrollo de la investigación y la consecución de los objetivos. Aunque la organización de cada taller se adapta sobre la marcha a los participantes y a los recursos disponibles, a grandes rasgos todos cumplen la siguiente estructura de tres fases:

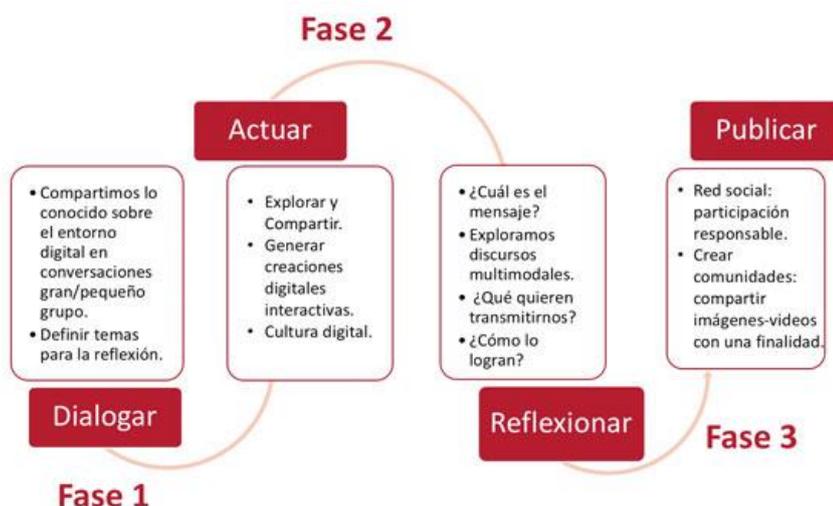


Tabla 21: Estructura Taller (Lacasa, Fuente, et al., 2015)

Las tareas fundamentales llevadas a cabo son: el diálogo que permite conocer a los participantes y proponerles un tema para trabajar; la creación a través de las herramientas digitales en el espacio propuesto; la reflexión mediante el proceso de selección y edición de mensajes; publicación de contenidos como forma de participación en las redes sociales. Ahora bien, la práctica hace que no haya dos talleres iguales. Por eso, resulta necesario analizar cómo las investigadoras adaptan esta estructura a cada sesión.

1º Sesión

El taller del 18 de enero se caracteriza por ser el primero en el que se utiliza el vídeo de forma exclusiva. La aproximación a este lenguaje se realiza a través de las red social *Vine* y de la herramienta *iMovie*. En ambos casos hay una conciencia por parte de las investigadoras de que se trata de dos medios expresivo completamente nuevos que necesitan de modelos más allá de las formulas narrativas tradicionales:

REUNIÓN GRUPO GIPI, 12/01/2015

LO MÁS IMPORTANTE HOY ES LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS MEDIOS EXPRESIVOS EN COLABORACIÓN. NUEVA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE HISTORIA, ASOCIADO A LOS NUEVOS MEDIOS Y MUY ALEJADOS DE LO QUE HA SIDO LA NARRATIVA EN LA LITERATURA O EN EL CINE.

Esta preocupación por el uso del lenguaje lleva a las investigadoras a estructurar de forma muy pormenorizada el tiempo del taller y a insistir mucho en los momentos de gran grupo.



Ilustración 54: Los participantes en la 1ª sesión (Grupo GIPI, 18/01/2015)

También se prepara una gran cantidad de modelos basándose en obras profesionales de temas relacionados con el arte, la arquitectura y el espacio. Casi todas las investigadoras reconocen que la sesión estuvo muy dirigida e influida por su propia actividad sobre los participantes:

SUMARIO MATADERO S. REF#1, 18/01/2015

LO RECUERDO COMO UN TALLER BASTANTE GUIADO Y PAUTADO Y QUE FINALMENTE GENERAMOS UN CONTENIDOS CON EL QUE TRABAJAR Y EDITAR PERO COSTÓ MUCHO SACARLO. SIEMPRE QUE SURGEN ESTOS ASPECTOS ME PLANTEO QUE ELEMENTOS SON LOS QUE ESTÁN INFLUYENDO EN LA SESIÓN: EL PROPIO NIÑO Y SUS CONOCIMIENTOS, HABILIDADES, EL PROPIO LUGAR, LA EXPOSICIÓN DE ARTE E INCLUSO YO MISMA COMO ADULTA Y LAS PAUTAS QUE PUEDO OFRECERLE.

Esta preocupación sobre cómo condicionan los investigadores la actividad de los niños y niñas se discutirá de cara a las siguientes sesiones, optándose por utilizar a los expertos como figura de mediación entre los participantes y el grupo de investigación.

2º Sesión

La siguiente sesión tuvo lugar el 8 de febrero, con una presencia menor tanto de participantes como de investigadores. Esto ayudó a personalizar mucho mejor los contenidos que se habían preparado, focalizando mucho más en el uso de las redes sociales y en las preferencias de cada participante. Sin duda las investigadoras resaltan la presencia de los expertos como clave para el desarrollo del taller:

SUMARIO MATADERO MM, REF#1, 08/02/2015

CREO QUE LA IMAGEN DE LA EXPERTA FUE DE GRAN AYUDA. NO SÓLO ELLA APRENDIÓ COSAS NUEVAS EN ESTE TALLER, SINO QUE AYUDÓ A QUE EL RESTO SE TOMASE MÁS EN SERIO LA ACTIVIDAD. EL HECHO DE QUE UNO DE LOS PARTICIPANTES EXPLIQUE CÓMO FUNCIONA UNA APLICACIÓN, QUE MÁS TARDE VA A SER UTILIZADA, AYUDA A QUE EL RESTO PRESTE MÁS ATENCIÓN.

De hecho la principal novedad es que por primera vez el apartado de pequeño grupo se prolongó prácticamente durante todo el taller. Eso sí, tan sólo a través de dos grupos que aglutinaban edades de 9 a 11 y de 11 a 14 años.



Ilustración 55: El grupo durante la 2ª sesión (Grupo GIPI, 08/02/2015)

Estas diferencias de edad en ocasiones suponen un problema para los momentos de gran grupo, dado que existe disparidad tanto en las capacidades como motivaciones de los participantes más pequeños respecto a los mayores. Por eso, varias investigadoras llegan a sugerir la posibilidad de desarrollar actividades diferenciadas teniendo en cuenta los grupos de edad:

ACTA REUNIÓN GRUPO GIPI, 09/02/2015

LOS NUEVO QUIEREN APRENDER ALGO Y LOS ANTIGUOS PERFECCIONAR. A LOS PEQUEÑOS LES SIRVE LO PROCEDIMENTAL Y LOS MAYORES LES PREOCUPAN EL USO SOCIAL. IMPORTANTE LA DIFERENCIA POR EDADES.

Ambas consideraciones se tienen en cuenta para la siguiente sesión, inclusive la posibilidad de utilizar aplicaciones diferentes según la edad y la experiencia previa dentro del taller. Pero sobre todo se ratifica el papel de los expertos y su función mediadora.

3º Sesión

La última sesión analizada es la del 15 de marzo, en la que se introdujo una importante novedad a la hora de abordar el uso del vídeo y de sus aplicaciones. Si hasta ahora había sido la imagen la que había inspirado los temas a tratar, a partir de ahora será el sonido el elemento creativo. En el afán por seguir explorando los lenguajes multimodales, se intenta que el audio deje de ser utilizado meramente como acompañamiento. Esta decisión, según las investigadoras, también provocó cambios en la estructura del taller, sobre todo en el tiempo dedicado a la edición:

SUMARIO MATADERO GM, REF#4, 15/03/2015

CREO QUE EL SONIDO LLEVÓ A DEDICAR UN TIEMPO AMPLIO Y PROFUNDO A LA EDICIÓN (ASPECTO AL QUE NO DEDICAMOS TANTO TIEMPO EN OTROS TALLERES). EL SONIDO LLEVÓ A HACER PRODUCTOS MÁS MULTIMEDIA, CREO QUE AYUDA A INTRODUCIR MÁS CÓDIGOS.

Otro cambio fundamental en la organización del taller a juicio de las investigadoras, fue que los participantes demandaban conocimientos más exhaustivos en el uso de las aplicaciones de edición. Sobre todo en *iMovie*, lo que supuso un especial esfuerzo de aprendizaje y preparación del taller para el grupo de investigación.

SUMARIO MATADERO GM, REF#5, 15/03/2015

VARIOS NIÑOS Y NIÑAS HAN COMENTADO COMO LO MÁS POSITIVO LA SENSACIÓN DE LIBERTAD QUE TENÍAN CUANDO ESTABAN ELLOS SOLOS EN MATADERO HACIENDO LAS FOTOS CON SU PAREJA. ESTA IDEA ME HA ENCANTADO. LOS PARTICIPANTES VALORAN TAMBIÉN QUE LES ENSEÑAMOS A CREAR (LO DICEN DE OTRO MODO) CREO QUE ESTA IDEA ES CLAVE Y QUE ESTO NOS DIFERENCIA DE LA ESCUELA TRADICIONAL

A cambio el resultado fue mucho más satisfactorio, tanto en la dinámica como en la impresión de los participantes al término de la sesión. El proceso favorece la creatividad y el desarrollo de una práctica libre que contrasta con la experiencia escolar de los participantes:



Ilustración 56: Trabajando en grupo en la 3ª sesión (Grupo GIPI, 14/03/2015)

Sin duda, la evolución en la planificación de estas tres sesiones demuestra la preocupación de las investigadoras por generar un escenario de aprendizaje colaborativo, basado en la interacción entre iguales y en las experiencias libres de los participantes. La experimentación a través del uso de lenguajes multimodales y aplicaciones permite discernir cuales son las prácticas idóneas para aproximarse a la creación audiovisual desde el uso de modelos y la exploración del espacio. El siguiente paso será evidenciar que resultados aporta el diseño de esta experiencia de alfabetización mediática.

5.2 Desarrollo

La investigación etnográfica de los talleres nos permite comprender los procesos desarrollados a través de las tres sesiones. Esta observación participante de cada actividad nos ayuda a recoger evidencias y a interpretar cada evento dentro de su contexto. Siguiendo el sistema de actividad de Engerström (2014) nos centraremos en analizar a los participantes en el taller, los instrumentos utilizados en la creación y las metas compartidas a través de las prácticas desarrolladas.

5.2.1 Participantes

Ni que decir tiene que tanto el taller como la investigación gira en torno a los participantes. Por eso la primera parte de cada sesión se dedica a que se presenten y nos cuenten su experiencia previa en Internet. Gracias a esto, en la investigación etnográfica (Boellstorff, 2012) podemos identificar cuáles son sus referentes en la creación digital, cómo interactúan en las redes sociales y finalmente qué roles desempeñan en el taller. A continuación desarrollaremos las evidencias en estos tres aspectos

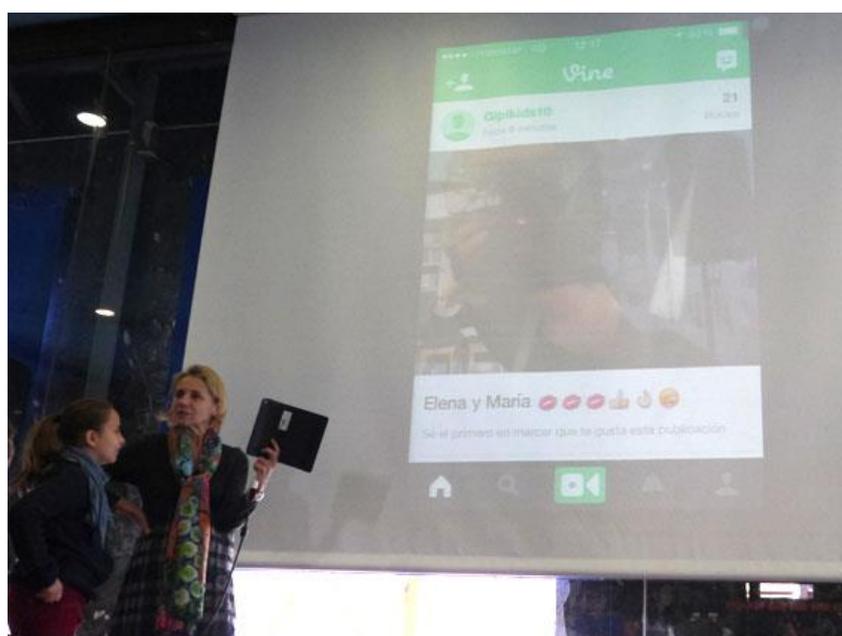


Ilustración 57: Explorando referentes (Grupo GIPI, 08/02/2015)

Referentes

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 SUPERCHULOS

I: OSEA 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 (Ito et Al., 2013) con la experiencia de los participantes.

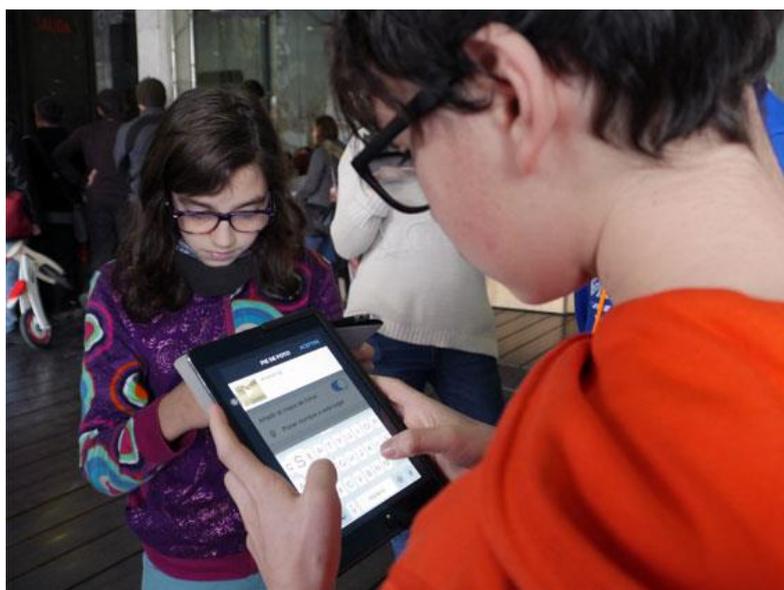


Ilustración 58: Creando una audiencia (Grupo GIPI, 18/01/2015)

Seguidores

Además de saber a quienes siguen en las redes sociales, también nos interesa saber qué relación tienen con sus seguidores. La idea de audiencia está muy presente a lo largo de estas sesiones, pese a que su nivel de conciencia al respecto es muy dispar. Hay participantes que nunca han participado en ninguna red social y que no entienden el uso que se puede hacer de ellas, tal y como muestra la siguiente transcripción:

TRANSCRIPCIÓN GG/00 00:05:15-00:08:08 (18/01/2015)

I: LO MÁS IMPORTANTE AQUÍ ES QUE TODOS NUESTROS VÍDEOS VAN A ESTAR EN INTERNET. ¿SABÉIS LO QUE INTERNET, NO?

P: ES UNA APLICACIÓN PARA BUSCAR COSAS

I: LO MEJOR DE INTERNET ES QUE LO QUE HACEMOS AQUÍ LO PUEDE VER TODO EL MUNDO ¿LO SABÍAS?

P: NO

I: PUES YA LO HAS APRENDIDO. NOSOTROS VAMOS A TRABAJAR AHORA HACIENDO VÍDEOS PARA SUBIR A INTERNET.

Este diálogo nos muestra la importancia de motivar a los participantes para que contextualicen sus creaciones de cara a la audiencia que van a tener. Se trata de evitar que la creación se convierta en un acto mecánico, que suponga un mero manejo instrumental de las aplicaciones. De hecho las propias investigadoras advierten de este uso superfluo, sin tomar conciencia de que al otro lado de los contenidos hay otros participantes como ellos en cada red social. En este caso, la evidencia se centra en la falta de criterio a la hora de utilizar la opción de “me gusta” en *Instagram*:

SUMARIO MATADERO S., REF#2, 08/02/2015

LOS DEMÁS COMIENZAN A VER LOS VÍDEOS DE LOS COMPAÑEROS EN INTERNET Y SURGE EL TEMA DEL “ME GUSTA” Y DEJAR COMENTARIOS. ALGO QUE HACÍA TIEMPO QUE NO TRATÁBAMOS EN LAS SESIONES, PERO QUE SÍ CONSEGUIMOS HACER AL PRINCIPIO CUANDO TRABAJÁBAMOS CON LAS FOTOS. SU PRINCIPAL IDEA AL PRINCIPIO ES DAR ME GUSTA A TODO PERO LES HACEMOS REFLEXIONAR QUE TIENEN QUE SER CRÍTICOS Y PENSAR EN PORQUE LES GUSTAN LAS COSAS.

La falta de un pensamiento crítico supone una tarea añadida dentro del taller, ya que no se trata sólo de alfabetizar a los participantes en la creación de contenidos, sino también en su difusión dentro de las redes sociales. Esta labor se trata de abordar por parte de los investigadores desde el punto de vista de la comunidad de prácticas, sin embargo supone una labor complicada debido fundamentalmente a la falta de continuidad en los participantes que asisten al taller. En la mayoría de los casos su contacto con los investigadores se reduce a las horas que dura la sesión:

SUMARIO MATADERO GM, REF# 2, 15/03/2015

ESTE TEMA ME PARECE DIFÍCIL, PERO UN RETO IMPORTANTE Y DIFERENTE PARA EL GRUPO DE INVESTIGACIÓN, YA QUE HASTA AHORA TENÍAMOS UNA CONTINUIDAD CON LOS PARTICIPANTES QUE AHORA NO TENEMOS. LA COMUNIDAD ESTA VEZ NOS LO DA EL ESCENARIO ON-LINE Y LAS PRODUCCIONES Y EL SENTIDO QUE ADQUIEREN EN ESTAS REDES

Debido a esto, por parte de las investigadoras existe una clara intención de fomentar que se genere la mayor actividad posible a través de las redes sociales. El objetivo es que exista una continuidad de las relaciones establecidas por parte de los participantes en el taller. También se trata de reforzar esta idea de comunidad creando una serie de roles entre los que destacan la figura de los expertos.



Ilustración 59: Diferencias de roles en el taller (15/03/2015)

Roles

Hemos analizado el diálogo en gran grupo para conocer mejor cuales son los referentes y prácticas habituales de los participantes. Pero este diálogo se traslada también al pequeño grupo a la hora de desarrollar cada actividad. Las investigadoras procuran que cada participante fije una serie de metas y sobre todo comparta su experiencia con el resto de participantes. Esta labor será clave para que se produzca un aprendizaje significativo dentro del taller:

SUMARIO MATADERO GM, REF# 1, 15/03/2015

LAURA Y YO TRATAMOS DE IR PASANDO POR LAS PAREJAS PARA AYUDARLES EN LA GRABACIÓN Y SOBRE TODO PREGUNTARLES PARA QUE VAYAN TOMANDO CONCIENCIA Y VERBALICEN LO QUE TRATAN DE HACER Y NOS EXPONGAN SUS OBJETIVOS.

Inclusive esta labor se lleva a cabo con el grupo de expertos, cuya función a priori es ayudar a los novatos del taller. Sin embargo, también hay una preocupación por parte de las investigadoras para que los expertos no dejen de aprender en cada sesión. Es por ello que se les pregunta constantemente y se les anima a tomar la iniciativa de enseñar al resto de participantes lo que saben. Para ello se les facilita una serie de recursos para que puedan estructurar su conocimiento, tal y como muestra la siguiente transcripción en la que se utiliza el diálogo como herramienta de aprendizaje:

TRANSCRIPCIÓN GG/00 00:38:28-00:39:20 (15/03/2015)

INVESTIGADOR: ¿CÓMO EMPIEZAS A GRABAR?

EXPERTO: LO PRIMERO ES EL ENFOQUE

I: ¿A QUÉ TE REFIERES CON ENFOQUE? A LO QUE QUIERES CONTAR O A LO QUE TIENES DELANTE

E: EN EL ENFOQUE, EN LO QUE TENGO DELANTE.

I: PRIMERO PIENSAS EN LO QUE TIENES DELANTE Y DESPUÉS EN QUÉ PUEDES CONTAR CON ELLO ¿NO?

E: ES ES. Y LUEGO EN LA ILUMINACIÓN.

I: ¿POR QUÉ LA ILUMINACIÓN?

E: PORQUE ME GUSTA QUE ESTÉ ILUMINADO QUE NO TENGA MUCHAS SOMBRAS

I: ¿Y EN EL SONIDO PIENSAS TAMBIÉN?

E: SI, PERO MENOS

El resultado final de estas interacciones es un complejo sistema de actividad en el que se entremezclan diversos roles, así como situaciones de pequeño y gran grupo en la que los participantes interactúan de diversas maneras. Los roles del novato, experto e investigador encajan 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. Así lo relatan las investigadoras a través de los sumarios:

SUMARIO MATADERO J., REF#1, 18/01/2015

LOS QUE MÁS LES CUESTA GENERAR IDEAS SE AYUDAN DE LOS MODELOS DE LA PROPIA HERRAMIENTA A TRAVÉS DE LOS TRAILERS QUE VAN MODIFICANDO. EL GRUPO DE TRES SE AYUDA PARA GRABARSE PLANOS LOS UNOS A LOS OTROS. EVENTUALMENTE TIENEN DUDAS SOBRE EL MANEJO TÉCNICO QUE SOLUCIONO APOYÁNDOME EN LOS EXPERTOS.

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. Es por ello que todas las prácticas del taller se estructuran en base a los participantes.

5.2.2 Instrumentos

Para lograr los objetivos de alfabetización mediática debemos tener en cuenta también los instrumentos necesarios para que los participantes puedan llevar a cabo todas las actividades propuestas. En primer lugar es necesario analizar a fondo el uso que realizamos de las aplicaciones para crear contenidos y cómo se conectan a Internet. También observaremos los procesos de grabación que se llevan a cabo mediante los *iPad* y cómo condicionan el proceso de creación audiovisual. Para terminar buscaremos evidencias en los procesos de edición, sobre todo de cara a entender cómo se relacionan con su difusión a través de las redes sociales.

Conectividad

Casi todos los talleres comienzan entregando 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 WAHTSAPP
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.



Ilustración 60: Descubriendo las aplicaciones y redes sociales (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 por un lado hace que sea más fácil su uso por parte de los participantes, pero también de alguna manera 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.

Prácticas de grabación

Una vez los participantes conocen las herramientas, el análisis se centra en cómo las utilizan. Las investigadoras son conscientes de las diferencias que el uso de cada aplicación puede deparar en el resultado final de los vídeos. Por eso insisten mucho en trabajar las ideas desde el conocimiento previo tanto del proceso de grabación, edición o difusión a través de la red social. El objetivo es que sea la práctica la que defina el instrumento a utilizar y no viceversa:

SUMARIO MATADERO J., REF#1, 18/01/2015

EL MEDIO CONDICIONA EL MENSAJE. LOS PRODUCTOS Y SU NARRATIVA DEPENDEN DE LA APLICACIÓN ELEGIDA PARA SU ELABORACIÓN. PARA SUPERAR LOS CONDICIONANTES, HAY QUE DEFINIR PREVIAMENTE LA IDEA Y CONOCER PERFECTAMENTE CON QUÉ MEDIO SE PUEDE LLEVAR A CABO MEJOR SU REALIZACIÓN.

A medida que los participantes van realizando sus ideas, surgen innumerables conflictos a la hora de manejar las aplicaciones. Desde cuestiones puramente circunstanciales como la falta de iluminación apropiada o el exceso de ruido ambiente, hasta problemas de representación debido a la imposibilidad de grabar desde determinados puntos de vista o con el zoom deseado.



Ilustración 61: Grabando en pequeño grupo (18/01/2015)

Entre todas estas situaciones, destaca por su relación con el uso de instrumentos, el momento en que varios participantes desean grabar un vídeo sobre la propia herramienta que utilizan:

TRANSCRIPCIÓN GG/00 00:29:02-00:30:15 (18/01/2015)

I: A VER, ¿DE QUÉ QUIERES HACER EL VÍDEO?

P: DE *IPADS*

I: ¿*IPADS*? ES DIFÍCIL HACER UN VÍDEO SOBRE ALGO QUE ES LO QUE UTILIZAS PARA HACER EL VÍDEO. ¿CÓMO PODÉIS HACER ESTO?

P: COGEMOS UN *IPAD* Y UTILIZAMOS LOS OTROS PARA HACER LAS FOTOS.

I: ¿Y QUÉ VAIS A GRABAR EN EL *IPAD*?

P: PODEMOS PONER UN *IPAD* A GRABAR Y CON OTRO HACEMOS UN VÍDEO SOBRE LO QUE ESTÁ GRABANDO.

I: VENGA PUES VAMOS A HACERLO

Esta transcripción pone de manifiesto la capacidad de los participantes de generar ideas por encima de las limitaciones que las aplicaciones establecen en su manejo. Precisamente, la última sesión del taller representa un ejemplo de cómo se puede modificar el uso habitual de una aplicación tomando conciencia de su función como instrumento y no como fin en sí mismo. En este caso, se les pidió a los participantes que utilizaran el sonido como recurso para pensar la imagen:

SUMARIO MATADERO GM, REF#1, 15/03/2015

UNA VEZ ESCUCHADOS LOS SONIDOS Y EFECTOS, CADA PAREJA CON SU *IPAD*, SALIMOS A GRABAR. PERO ANTES TIENEN QUE PENSAR EN LA MÚSICA Y MIRAR ALREDEDOR REFLEXIONANDO SOBRE LO QUE VA A GRABAR Y CÓMO LO VAN GRABAR: PLANOS GENERALES, CONCRETOS, CAPTAR EL ESPACIO O A LAS PERSONAS, UN VÍDEO DESDE DISTINTAS POSICIONES O ÁNGULOS, ETC.

De esta manera, fueron capaces de alterar la lógica de la aplicación y por tanto romper sus limitaciones. Por ejemplo, como resultado final fueron capaces de realizar vídeos para *Vine* o *Instagram*, utilizando para ello el editor *iMovie*. La principal evidencia al respecto es que cada aplicación se puede combinar con otras para generar múltiples prácticas y por tanto, modificar sustancialmente los resultados.

Prácticas de edición

El último proceso mediado a través de estos instrumentos es la edición y difusión de los vídeos. Al haber separado el proceso de grabación de la red social, esto supone que los participantes deben enfrentarse a los “brutos” de grabación mediante otro proceso de reflexión y generación de ideas. El montaje del vídeo permite nuevas posibilidades creativas, pero sobre todo ofrece una nueva perspectiva a los participantes sobre lo que han grabado. Así es como una de las investigadoras relata este proceso de edición con uno de los participantes:

SUMARIO MATADERO S. REF#2, 18/01/2014

COMENZAMOS POR VER TODOS LOS VÍDEOS QUE HEMOS HECHO, SOMOS CONSCIENTES QUE ALGUNOS REPITEN LA MISMA IDEA Y QUE UNOS ESTÁN MEJOR HECHOS QUE OTROS. TAMBIÉN OBSERVAMOS QUE ALGUNOS DE ELLOS DURAN MUCHO Y LOS TRATAMOS DE CORTAR DEJANDO LA PARTE MÁS RELEVANTE. VAMOS SELECCIONADO, ELIMINANDO Y MONTADO EL VÍDEO. PONEMOS EL TÍTULO Y TAMBIÉN NOS CENTRAMOS EN LA MÚSICA. CREO QUE EL RESULTADO ES POSITIVO Y A. SE SIENTE MÁS INVOLUCRADO EN LA ACTIVIDAD Y MÁS SATISFECHO DE LO QUE HA HECHO.

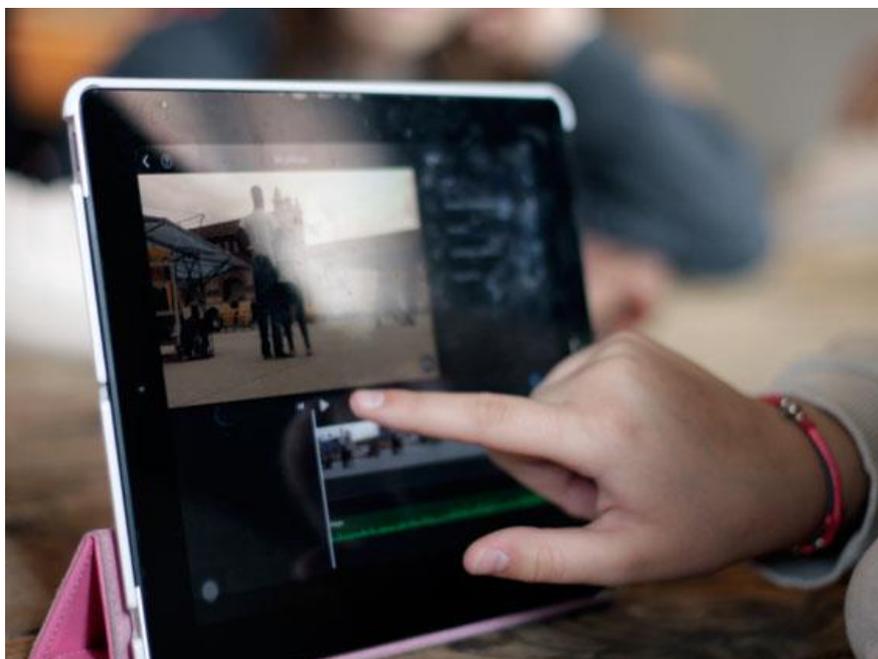


Ilustración 62: Editando en iMovie (15/03/2015)

El sumario nos deja la evidencia de que la opción de separar los procesos de grabación y edición permite a los participantes tomar conciencia del mensaje que quieren transmitir. Una vez más las tabletas utilizadas ofrecen manejabilidad a cambio de funcionalidad. Lo que supone que muchos participantes se encuentran con operaciones que quieren realizar y no están seguros de si se pueden llevar a cabo con las herramientas que disponen. En la siguiente transcripción se reproduce el diálogo de dos participantes que quieren incluir rótulos en su vídeo y no saben cómo hacerlo con *iMovie*:

TRANSCRIPCIÓN GM/08 00:41:28-00:42:09 (15/03/2015)

P: PERO YA NO PODEMOS GRABAR MÁS

P': ¿CÓMO LO HACEMOS?

P: CON UN EDITOR DE FOTOS CUALQUIER LO PODEMOS HACER. PONEMOS UN FONDO NEGRO Y PONEMOS LAS LETRAS. OSEA CUALQUIER EDITOR PUEDE HACER ESO, YO TENGO EN MI TELÉFONO UNO MUY BÁSICO Y ME DEJA.

I: ¿YA ESTÁIS MONTANDO?

P: BUENO, SI. ES QUE NO SABEMOS CÓMO HACER. ¿EN EL IMOVIE?

P': ES QUE MI PADRE LO HACE DESDE UN ORDENADOR

I: EN ESTE CASO ES MEJOR INTENTAR HACERLO TODO DESDE EL IPAD. ASÍ ES MÁS RÁPIDO TAMBIÉN.

Esta conversación demuestra que los participantes son capaces de pensar en el uso de múltiples lenguajes, pero sobre todo de identificar cuál es la mejor aplicación para crear cada contenido. Lejos de suponer un obstáculo, ofrece un nivel de conciencia sobre el mensaje que quieren transmitir y las múltiples formas que tienen de crearlo. Todo ello se conecta con el propósito final de subir el vídeo a una red social en el que pueda ser compartido con el resto de sus compañeros. Una tarea para la que las investigadoras les enseñan el uso de las etiquetas o “hashtags”:

SUMARIO MATADERO M.R., REF#2, 18/01/2015

ESO SÍ, TENGO QUE AYUDARLAS BASTANTE EN EL PROCESO PORQUE AL PRINCIPIO NO SABEN MUY BIEN QUÉ GRABAR. INSISTO EN QUE ELLAS SON LAS AUTORAS Y QUE LE PONGAN UN TÍTULO A LO QUE HAN HECHO, ASÍ LO COMPARTIMOS EN INTERNET CON EL “HASTAG” DEL TALLER. CREO QUE DE ESTA MANERA, LES AYUDA A TOMAR CONCIENCIA DEL PROCESO QUE HAN ELABORADO.

A lo largo de los talleres ha quedado demostrada la capacidad de los participantes de utilizar la tecnología de forma libre y creativa. Además de aprender a manejar las aplicaciones, la clave es que su uso se ha suscitado desde la generación de ideas y sobre todo hacia la difusión de los contenidos en las redes sociales. Finalmente las herramientas no han supuesto un condicionamiento para las prácticas, sino un instrumento para poderse llevar a cabo las metas compartidas.

5.2.3 Metas

Las prácticas desarrolladas a lo largo del taller, se caracterizan por permitir a los participantes compartir sus creencias e inquietudes. Mediante su organización en gran grupo, pequeño grupo o parejas acometen diversas tareas que les permiten lograr unos objetivos comunes. Estas metas se traducen en una evidencia de alfabetización, pero sobre todo en una motivación para la creación de contenidos. A continuación analizaremos el impacto de estas metas, desde lo que supone participar en una red social, generar una obra de arte o narrar una historia.

Participación

La participación en la sociedad digital (Carpentier, 2011; Jenkins et al., 2015) es una de las metas más poderosas 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, la meta 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 se 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.



Ilustración 63: El objetivo final es la participación en la sociedad digital (15/03/2015)

Creación artística

Otras de las metas compartidas dentro del taller es la creación artística. Además de situarse entre los objetivos del proyecto, el espacio *Intermediae* resulta sumamente propicio para fomentar el arte en todas sus facetas. Muchos participantes se interesan desde el primer momento en este ámbito creativo y las investigadoras no dudan en animar a que se aproximen a las expresiones artísticas presentes en el entorno de Matadero. Tal y como reflejan los sumarios, este sería un primer paso para posteriormente abordar la creación artística de manera personal:

SUMARIO MATADERO M, REF#2, 18/01/2015

FUE MUY INTERESANTE VER COMO A LOS NIÑOS LES CUESTA ARRANCAR CON UN TEMA PARA PODER GRABAR. A PESAR DE ELLO EL TEMA ELEGIDO FUE EL ARTE Y A RAÍZ DE AQUÍ SE BUSCARON ELEMENTOS POR EL ESPACIO QUE PUDIESEN REPRESENTAR LO QUE PARA ELLOS ERA ARTE.

Una vez establecido el contexto e identificados los referentes artísticos, el siguiente paso es entender cómo se desarrolla el proceso de creación. Las investigadoras dialogan para conseguir que entre todos los participantes se establezcan una serie de características que debe poseer cualquier obra de arte.



Ilustración 64: Analizando otras obras de arte (18/01/2015)

En esta tarea está implícita el reconocimiento de la actividad que deberán realizar a continuación para crear su propia obra de arte. Tal y como muestra la transcripción, los participantes hacen hincapié sobre todo en el carácter original y diferenciado de las creaciones:

TRANSCRIPCIÓN GP/04 00:12:52-00:14:31 (18/01/2015)

I: VAMOS A PENSAR. CADA UNA VA A DECIR LO QUE PARA ELLA ES ARTE. Y LAS DEMÁS LES VAMOS A GRABAR.

E: PARA MI ES ARTE PORQUE ES DIFERENTE

P: ES ARTE PORQUE TIENE BASTANTE COSAS Y NO SE VE TODOS LOS DÍAS

P': PORQUE ES ORIGINAL

Es en este punto en el que el uso de modelos se revela como un referente muy útil para potenciar la creación artística. Además de mostrarles diferentes vídeos de profesionales y expertos en el taller, muchas veces las investigadoras acuden a prácticas recurrentes para que los participantes comiencen a crear por sí mismos. A menudo son tareas más o menos estructuradas que se configuran como un potencial modelo para seguir creando y generando ideas originales. Por ejemplo, en este sumario se muestra como uno de los participantes de más corta edad comienza a crear a partir de las instrucciones que le proporciona una investigadora:

SUMARIO MATADERO S., REF#3, 08/02/2015

R. ES EL MÁS PEQUEÑO DE TODOS Y LE CUESTA PENSAR EN EL MENSAJE, POR ESO LE LANZO EL RETO DE QUE TRATE DE RETRATAR TODOS LOS OBJETOS QUE SON DE COLOR ROJO. ESTO LE PARECE UNA BUENA IDEA Y SUPONE UNA PAUTA PARA TRABAJAR POSTERIORMENTE EN OTROS VÍDEOS. CONSIGUE HACER OTRO VÍDEO SOBRE COSAS DE COLOR NEGRO Y OTRO SOBRE ROPA QUE ME MUESTRA Y QUE ES MUY BONITO.

No hay ninguna meta imposible, siempre y cuando se comparta con el resto de las personas que participan en el taller. Aunque el arte sea fruto de la creación personal, el contexto y las actividades llevadas a cabo en grupo influyen notablemente en su gestación. A esta evidencia habría que añadir la capacidad de cualquier niño o niña de crear, si dispone de los referentes y modelos adecuados. La originalidad depende por tanto de la capacidad de establecer un método para pensar y mirar las cosas de forma diferente.

Narración

La última meta asumida de forma conjunta en el taller 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.



Ilustración 65: Evitando el uso de plantillas de narración (08/02/2015)

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.

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 una pequeña historia 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.

5.3 Creaciones

El resultado final del taller son los vídeos que los participantes han elaborado según las tareas propuestas y dentro del contexto que han experimentado. Estas creaciones reflejan el proceso de alfabetización de los participantes, pero también evidencian los discursos que son capaces de construir en base a sus propios intereses y prácticas. Por eso, por un lado vamos a examinar las cuestiones de lenguaje audiovisual que los participantes han demostrado dominar con estos vídeos y por otro exploraremos los contenidos a los que hacen referencia tanto explícita como implícitamente. Nuestra meta es reconstruir los mensajes que han generado y tratar de explicar a través de ellos el proceso de creación audiovisual.

5.3.1 Lenguaje

A continuación analizaremos el lenguaje utilizado en los vídeos realizados por los participantes. Partiremos de cuestiones tratadas en el taller como el movimiento, el tiempo y el sonido, pero también observaremos elementos que los participantes experimentan libremente como el color, espacio o el montaje. Finalmente atenderemos a cuestiones singulares que nos hemos encontrado como el uso de plantillas de secuencias o la introducción de texto así como fotos en los vídeos.

Grabando el movimiento

Conseguir que los participantes diferencien el lenguaje audiovisual de otros códigos para la creación de imágenes es una de las primeras tareas que se aborda en el taller. Muchos de ellos tienen experiencia previa con la fotografía, por eso lo primero que se les pide a los participantes es que identifiquen qué elemento diferencial aporta el vídeo sobre la imagen estática. En el siguiente sumario se sintetizan las respuestas ofrecidas por los participantes durante la primera sesión:

SUMARIO MATADERO S., REF#4, 18/01/2015

LAS RESPUESTAS DE LOS NIÑOS VAN HACIA TEMAS COMO BAILE, TEATRO, ACCIONES Y MOVIMIENTOS. SU IDEA DE VÍDEO ES TODO AQUELLO QUE PRESENTE MOVIMIENTO FRENTE AL ELEMENTO ESTÁTICO DE LA IMAGEN, CREO QUE ESTA CONCEPCIÓN YA HA SURGIDO EN MÁS DE UN TALLER DE VÍDEO Y ES CURIOSO PUES TODOS PARTEN DE LA MISMA IDEA. PERO CREO QUE CUANDO SE MARCHAN DEL TALLER DESCUBRE QUE SON MUCHOS OTROS LOS ELEMENTOS Y LENGUAJES PRESENTES EN EL VÍDEO QUE DAN MOVIMIENTO Y CONFIGURAN EL MENSAJE.



Vídeo 1: Grabando el movimiento (M20150118_iPad02_0490)

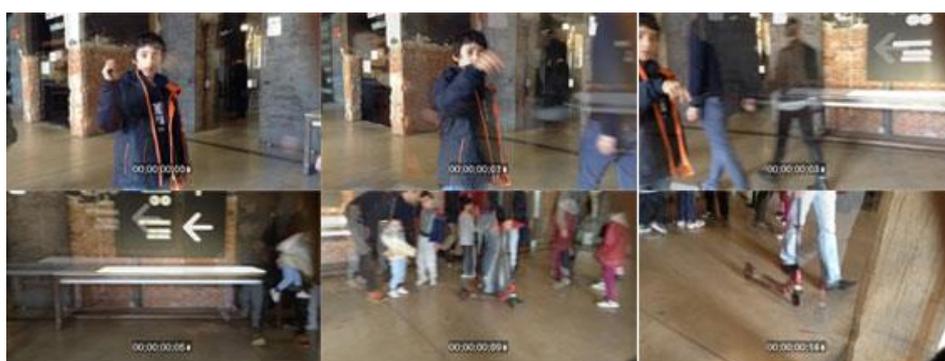
La imagen nº 1 reproduce un vídeo realizado por una niña de nueve años en el que se recoge a la perfección el movimiento de un grupo de bailarines. Llama la atención que ni siquiera se molesta en grabar a los bailarines de frente, sino que les basta realizar dos tomas desde atrás y de perfil que realzan sus movimientos. Pero sobre todo destaca el uso de una perspectiva que situando las figuras en diagonal consigue transmitir el máximo dinamismo desde una posición estática. Algo parecido ocurre también en el vídeo de la imagen nº 2 en el que una niña de 11 años esta vez gira sobre un objeto, transmitiendo el movimiento mediante un cambio en la perspectiva del iPad.



Vídeo 2: Cambiando la perspectiva (M20150208_iPad13_0612)

A través de estos y otros vídeos los participantes demuestran haber entendido perfectamente el valor del movimiento en el vídeo. Bien retratando elementos dinámicos o cambiando la perspectiva sobre un objeto estático, transmiten a la perfección la sensación de movimiento que da paso a la conciencia sobre el tiempo.

Tiempo y sonido.



Vídeo 3: En menos de un segundo (M20150315_iPad06_0559)

El vídeo reproducido en la imagen nº3 dura apenas medio segundo, 16 frames para ser exactos. ¿Qué lleva a una niña de nueve años a realizar un vídeo tan corto? Parece difícil de explicar, pero si consultamos los brutos de grabación nos damos cuenta que el vídeo está acelerado. Aparecen

varias tomas en las que el niño arroja un bolígrafo y su compañera trata de grabar como cae al suelo. Sin embargo, este movimiento es tan rápido que resulta imperceptible para la cámara. La solución que encuentran ambos participantes es acelerar la reproducción del vídeo hasta tal punto que el movimiento de la cámara y el objeto se confunden, dando la sensación de seguimiento en tiempo real. Una evidencia del control del tiempo desde el punto de vista de la percepción.



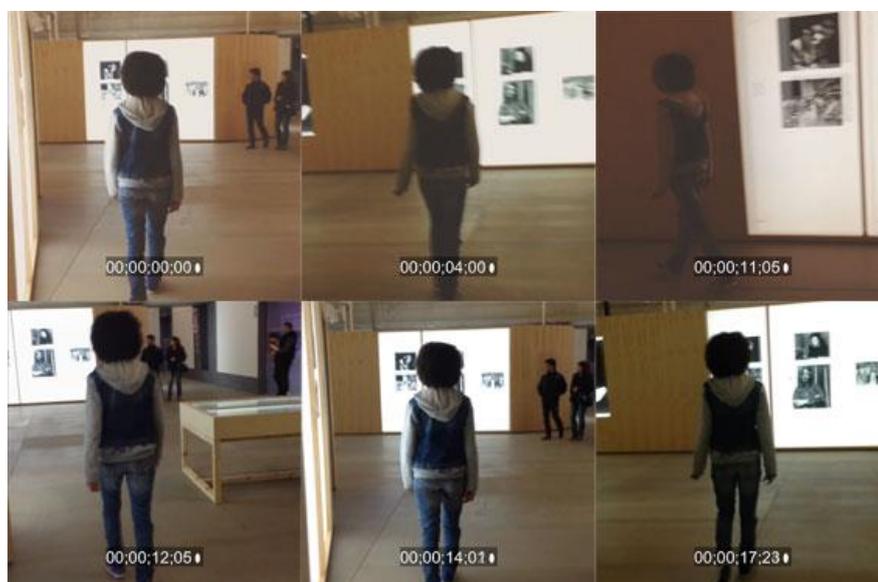
Vídeo 4: Acompasando el sonido (M20150315_iPad07_0586)

De la misma manera, en la imagen nº 4 se reproduce otro vídeo en el que un movimiento vertical se acompaña de un efecto sonoro. Al mismo tiempo que la cámara realiza una panorámica de abajo arriba, se escucha la escala musical ascendente de un xilófono. En este caso es una niña de sólo seis años la que es capaz de reforzar la idea de movimiento con un sonido muy apropiado. Se trata de otra actividad desarrollada en el taller, que nos da idea del dominio del lenguaje audiovisual tanto desde su dimensión sonora como desde la imagen. De hecho las investigadoras coinciden en que ambos lenguajes se entremezclan a la hora de realizar estas creaciones:

REUNIÓN GRUPO GIPI, REF#1, 16/03/2015

A PARTIR DE LA IMAGEN GENERARON MÁS IDEAS, PORQUE EL SONIDO SUMABA INFORMACIÓN A LA IMAGEN. LA CLAVE ERA EL SONIDO PERO FUE A PARTIR DE LA IMAGEN. LA IDEA LA GENERÓ LA IMAGEN PERO EL MENSAJE ESTABA EN EL SONIDO

En este sentido, el uso del sonido se revela como un instrumento primordial para los participantes. Algunos de ellos son capaces incluso de construir un vídeo basado únicamente en este lenguaje. Un niño y una niña de doce años utilizan una grabación en bucle de una persona visitando una exposición, sobre la que sitúan diversos efectos sonoros y musicales de suspense. A pesar de que las imágenes no dejan de repetirse como vemos en la imagen nº 5, los participantes consiguen transmitir una sensación de continuidad a través de banda sonora creada. Otra evidencia sobre el dominio del lenguaje sonoro.



Vídeo 5: Bucle en la imagen (M20150315_iPad11_0587)

Pero si hay algo que nos ha sorprendido en estas creaciones es el dominio de un elemento del lenguaje audiovisual al que apenas se dedicó tiempo en las sesiones de gran grupo como es el montaje.

Ritmo y montaje

Los participantes recibieron nociones de edición con las distintas aplicaciones utilizadas, pero es cierto que no se hizo hincapié en elementos formales como el “raccord” o el ritmo. Por eso nos llama la atención que un niño de once años sea capaz de crear un plano secuencia con un estilo

de continuidad y montaje sobre la propia toma. Lo que vemos en la imagen nº6 es un solo plano que describe un recorrido a través de una sala de *Intermediae* durante algo más de un minuto de duración. El vídeo tiene en todo momento un rótulo con el nombre del lugar que le aporta sentido mientras la perspectiva va cambiando al mismo ritmo en continuo movimiento:



Vídeo 6: Plano secuencia (M20150118_iPad13_0570)

Ese mismo ritmo es logrado también por otro vídeo que realiza otro niño de tan sólo once años. En este caso si existe un montaje explícito con 9 planos en apenas 12 segundos de duración, como vemos en la imagen nº 7. El joven realizador se las apaña para encuadrar diversos estampados presentes en cojines y otros textiles que se encontraban a su alrededor. Aislando por completo el espacio y mediante diversas perspectivas, logra alternar colores y motivos generando un auténtico montaje de atracciones al más puro estilo soviético. Pero además, si medimos la duración de los planos nos encontramos que no son equivalentes entre sí. Es decir, el niño otorga a los estampados cuya trama es más complicada geométricamente más tiempo que aquellos cuyo estampado tiende a ser más liso. Es decir, genera un ritmo en el montaje no sólo desde el tiempo, sino también desde el punto de vista de la percepción del espectador:



Vídeo 7: Montaje de atracciones (M20150118_iPad01_0516)

Es notable que no habiendo recibido ninguna noción sobre teoría del montaje los participantes sean capaces de desarrollar estilos tan diferentes en un mismo contexto y sobre todo con las mismas herramientas. Pero sobre todo destaca el uso consciente del retoque de color en ambos casos, bien por contraste en el vídeo n° 7 o por la ausencia del mismo al tratar las imágenes en blanco y negro en el vídeo n° 6. Se trata de otra evidencia en el uso del lenguaje audiovisual de manera innata.



Vídeo 8: Aplicando filtros de color (M20150315_iPad07_0576 y 0585)

Otro buen ejemplo es la imagen n° 8 en la que se comparan dos vídeos realizados por una niña de seis años. El primero es la toma sin editar con sonido ambiente, el segundo es el vídeo que subió a la red social *Vine*. Además de añadir un filtro de color azul, acompaña la imagen con un sonido de burbujas, simulando un ambiente submarino. Esta acción demuestra que además de sentido estético, son capaces también de utilizar el montaje con criterios narrativos.

Realización audiovisual

Pero no todas las evidencias son positivas, también encontramos creaciones que bien por omisión o falta de criterio nos demuestran que no todos los participantes utilizan correctamente el lenguaje audiovisual. Uno de los problemas más detectados es el uso de plantillas que a priori parece que pueden facilitar la tarea de realización, si bien nos encontramos que el resultado es justo el opuesto. En la imagen n° 9 se reproduce un vídeo realizado por un grupo de niños de once años a partir de una plantilla de tráiler perteneciente a la aplicación *iMovie*. Se supone que el programa indica la escala y composición de los planos, de manera que el usuario tan sólo tiene que grabarlos utilizando imagen real. Como podemos apreciar, el resultado son planos iconexos, fuera de foco o mal encuadrados, que incluso no llegan a terminar de grabarse por completo.



Vídeo 9: Reconstruyendo un tráiler (M20150118_iPad06_0446)

La evidencia al respecto, es que los participantes necesitan comprender el lenguaje audiovisual antes de reproducirlo. No basta con indicar un patrón de realización, si este no se ajusta al contenido o a la práctica que están desarrollando. De nada sirve que aprendan a grabar un contrapicado o un primer plano, si no supone una experiencia significativa para generar un contenido. De la misma manera en ocasiones es necesario que los participantes se ayuden de otros lenguajes a la hora de realizar un vídeo. En ocasiones la imagen o el sonido ambiente no es suficiente por sí mismo para transmitir un mensaje. Por eso a lo largo del taller se contempló también el uso de otros lenguajes multimodales (Kress, 2010) como el texto o la fotografía para contribuir a que los vídeos fueran lo suficientemente expresivos por sí mismos:



Vídeo 10: Añadiendo texto (M20150118_iPad05_0498-0504)

Un ejemplo de esta multimodalidad la encontramos en los dos vídeos que reproduce la imagen nº10. En la parte superior vemos un vídeo editado por una niña de once años y en la parte inferior el mismo vídeo transformado a sugerencia de una investigadora. Los planos del vídeo original se caracterizan por mostrar elementos en detalle, siendo poco expresivos y careciendo de continuidad. Sin embargo, a raíz de introducir los rótulos conseguimos que el vídeo adquiriera sentido y sobre todo transmita un mensaje que se hace explícito en la unión de imagen y texto. Este recurso se amplía al uso de otras aplicaciones como podemos ver en la imagen nº 11 que corresponde a un vídeo realizado con *Flipagram*:



Vídeo 11: Vídeo a partir de fotografías (M20150208_iPad03_0716)

Esta aplicación fue sugerida por algunos participantes que ya la utilizaban para realizar vídeos. La clave es que parte de otro lenguaje como es la fotografía, cuyo uso también consideramos positivo para completar la alfabetización audiovisual. De hecho, el vídeo n° 37 es un magnífico ejemplo de cómo mejorar un audiovisual utilizando fotografías. Está realizado en una sala completamente oscura en la que resultaba muy complicado grabar vídeo. Varios participantes lo intentaron en esa misma sesión, resultado sus vídeos subexpuestos y desenfocados. En cambio, esta niña de doce años consigue hacer un vídeo sobre la exposición a base de fotografías que guardan gran nitidez y una luminosidad aceptable, respecto a la luz ambiente. Por lo tanto, el dominio del lenguaje audiovisual no depende tanto del manejo técnico de los equipos como del criterio y pertinencia de utilizar unos recursos expresivos u otros.

5.3.2 Contenidos

El abanico de contenido propuesto por los participantes en el taller es enorme. Desde el documental informativo hasta la ficción de género pasando por el video arte, podemos encontrar piezas que siguen modelos

de medios de comunicación tradicionales hasta creaciones con un sentido de autoría muy marcado. No es fácil clasificar los diferentes temas y géneros que se mezclan en estos audiovisuales, por eso vamos a realizar un recorrido por estos contenidos desde aquellos que guardan mayor relación con el contexto hasta los que suponen propuestas que se evaden por completo del entorno.

Reportaje documental



Vídeo 12: Documental sobre la Central de diseño (M20150118_iPad01_0522)

El primer vídeo que reproduce la imagen nº 12 es un documental sobre el espacio *Central de Diseño* de Matadero. Se trata de un reportaje realizado por un niño de once años que representa de forma lineal tanto el espacio como las obras presentes en la exposición. Por encima de todo destaca el orden con el que construye el vídeo, contextualizando el espacio y alternando planos generales con otros de detalle. Nada que ver con el vídeo de la imagen nº 13, que aunque está grabado en el mismo espacio por un niño de ocho años, opta por una representación completamente diferente. En lugar de mostrar los objetos de forma lineal, se agrupan por colores generando una intención estética que hace que pierdan el sentido como obras de una exposición.



Vídeo 13: Objetos de color rojo (M20150208_iPad05_0524)

La clave en el desarrollo de estos contenidos es la libertad con la que los participantes se han aproximado a un mismo motivo, en este caso la exposición de la Central de Diseño. A partir de estas obras los participantes han optado por un discurso mimético o bien han realizado un remix con un nuevo sentido. Así lo explica una investigadora que constata las diferencias de tema que pueden surgir en torno a un mismo contexto:

SUMARIO MATADERO S., REF#5, 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.

De la misma manera, llama la atención como algunos participantes son capaces de observar actividades que pasarían desapercibidas para la mayoría y que muestran claramente sus intereses por encima del entorno en el que se sitúan. En la imagen nº 14 se reproduce un vídeo dedicado a un espontáneo grupo de baile que los participantes encuentran en el patio central del Matadero. La niña de doce años que lo ha realizado, incluye también una cartela inicial que ella misma ha realizado en tiza con el título “Me gusta el baile”. Esto nos muestra cómo el espacio lejos de condicionar, supone un ámbito de exploración y creación para los participantes.



Video 14: Me gusta el baile (M20150315_iPad15_0074)

Estética televisiva

Otra dimensión de cómo tratan los participantes el espacio son los recursos estilísticos que utilizan para ello. Por ejemplo, la imagen nº 15 nos ofrece una representación de un vídeo muy corto en el que se simula la retransmisión en directo del espacio *Intermediae*. Se trata de un plano secuencia, acompañado de música y una pastilla en la que se puede leer “el museo a primera vista” a modo de avance informativo. No sabemos lo que ha llevado a este niño de once años a reproducir esta estética televisiva en la edición de su vídeo. Pero sí que podemos evidenciar que los referentes y modelos de los medios tradicionales están muy presentes todavía en los discursos audiovisuales de estos nuevos medios.



Video 15: Avance televisivo (M20150118_iPad06_0441)

Otro ejemplo de esta estética televisiva aplicada sería el vídeo realizado por tres niñas de ocho años que se reproduce en la imagen nº 16. La pieza dura casi un minuto e incluye tanto una cabecera como una despedida en la que son auténticas protagonistas estas tres participantes. El audiovisual se centra vagamente en la visita a varios espacios, pero destaca sin duda por su similitud con cualquier reportaje para un programa de TV. Las tres protagonistas no dudan incluso en dirigirse directamente a la cámara o entrevistar a sus compañeras con gran sentido de la puesta en escena. Resulta llamativo que un grupo de niñas adopte estos roles con gran soltura y evidencia la capacidad para reproducir referentes al menos desde un punto de vista estético. Aunque en este caso podemos aventurarnos a inferir que lo que justifica este discurso es la representación de sí mismas que muchos participantes desean realizar nada más coger una cámara.



Vídeo 16: Entrevistas en Matadero (M20150315_iPad09_0636)

Auto-representación

Al igual que existe el selfi en fotografía, el vídeo también se muestra como herramienta predilecta para la auto-representación de los participantes. Bien a través de entrevistas o gesticulando ante la cámara, tenemos numerosas muestras de este tipo de contenidos que nada tiene que ver con los géneros tradicionales. La imagen nº 17 nos muestra un ejemplo

realizado por un niño de siete años. Su interpretación es completamente espontánea y nos muestra una peculiar visión de sí mismo, aunque no parece tener nada que ver con una representación identitaria. Más bien da la sensación de que el niño quiere experimentar con la imagen en movimiento y su capacidad para gesticular.



Vídeo 17: Selfi en vídeo (M20150208_iPad05_0531)

Existen muchos otros contenidos en los que la autoría y estilo personal del participante caracterizan el mensaje del vídeo. No es algo fácil de reconocer, por eso cuando se detecta claramente resulta una evidencia de primer orden a la hora de poner de manifiesto el dominio en la creación audiovisual. Es el caso del vídeo reproducido en la imagen nº 18, realizado por un niño de doce años y que lleva por título “Solos / Juntos”. El audiovisual representa diversas escenas, primero de lugares vacíos en blanco y negro para después mostrar esos mismos escenarios llenos de gente en color. Está editado con gran sentido del ritmo de la composición, equilibrando perfectamente los encuadres. Pero por encima de todo destaca por construir un mensaje concreto y narrado de forma expresiva, con los mismos recursos que el resto de participantes han tenido a su disposición.



Vídeo 18: Solos / Juntos (M20150118_iPad10_0490)

Se trata de un relato muy maduro y reflexivo sobre el papel de las personas en los espacios urbanos. Precisamente esa misma sesión los participantes habían tenido la oportunidad de ver un modelo audiovisual en el que se trataba un tema similar, concretamente una persona patinando en una ciudad vacía. Cuando le pedimos al creador que explique su vídeo se produce el siguiente diálogo que resulta esclarecedor:

TRANSCRIPCIÓN GG/00 02:10:30-02:11:24 (18/01/2015)

I: NOS VA A EXPLICAR SU AUTOR QUÉ ES LO QUE HA QUERIDO HACER

P: PUES MI VÍDEO SON COMO DOS PARTES. UNA DE LAS PARTES ES QUE ESTAMOS SOLOS Y OTRA QUE ESTAMOS JUNTOS

I: ¿Y DE DÓNDE HAS SACADO LA IDEA DE QUE ESTAMOS SOLOS Y JUNTOS?

P: PUES SE ME HA OCURRIDO

I: FIJAOS QUÉ BONITO. UNA COSA QUE ME HACE PENSAR A MÍ ES QUE A LO MEJOR, LA IDEA DE QUE ESTAMOS SOLOS SE LA HA SUGERIDO EL VÍDEO QUE HEMOS PUESTO ANTES. POR ESO ES MUY IMPORTANTE PONER VÍDEOS DE OTRAS PERSONAS QUE SON ARTISTAS, PORQUE NOS SUGIEREN IDEAS. PERO ÉL, FIJAOS, HA COGIDO LA IDEA PERO NO LA HA COPIADO, LA HA HECHO OTRA VEZ.

La evidencia vuelve a ser muy poderosa. Este participante ha conseguido no sólo generar una obra coherente, sino creativa a partir de un referente que no se ha limitado a copiar sino a interpretar desde un punto de vista personal. Además lo ha hecho con unos recursos expresivos y un dominio de lenguaje audiovisual digno de elogio. El taller no ha hecho sino

potenciar su propio talento y reconducirlo hacia la una creación audiovisual significativa y con una estética definida. Esto demuestra la pertinencia de esta alfabetización mediática para participantes con distintas conocimientos y capacidades.

Ficción y género

El anterior vídeo nos aleja de las posibilidades del audiovisual para representar el espacio o las personas que nos rodean y nos sumerge en una dimensión más creativa relacionada con la expresión artística. Todos los audiovisuales analizados hasta aquí tienen un sentido estético, pero su mensaje está asociado al contexto que representan. A partir de ahora nos centraremos en interpretar otros vídeos que encuentran sentido más allá de la representación mimética del entorno.



Vídeo 19: Magia (M20150208_iPad11_0504)

Revisando modelos para realizar vídeos cortos en la plataforma *Vine*, aparecen varios ejemplos de trucos visuales que utilizan el montaje como herramienta narrativa. Gracias a este referente, un niño de once años realiza el vídeo que vemos reproducido en la imagen nº 19. Partiendo de

un bolígrafo y un portafolio, genera un relato en el que hace desaparecer un objeto dentro del otro. Además de ser capaz de condensar esta narración en sólo seis segundos, debemos destacar la capacidad para presentar los objetos al espectador y mantener una perspectiva en el encuadre que centra la atención tan sólo en este truco de magia. Todo ello evidencia que los participantes también 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.



Vídeo 20: Escena de ficción (M2015031_iPad12_0575)

Existen numerosas formas de crear un relato. 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 imagen nº 20 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 modificado el mensaje a través de la edición, utilizando determinados elementos del lenguaje.



Vídeo 21: Ficción sonora (M20150315_iPad10_0608)

En la imagen nº 21 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 fuera de cuadro y a continuación una niña corriendo en dirección contraria. Sobre la imagen del joven se superpone un sonido grave y sobre la niña un grito agudo. Ninguno de los dos participantes estaban 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 una narrativa de género.

La última muestra de una narrativa de género compleja la encontramos en el vídeo que reproduce la imagen nº 22. Un solo niño de once años graba, sonoriza e interpreta esta 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.



Video 22: Narrativa de género (M20150208_iPad11_0493)

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 discurso transmedia en el que este participante demuestra dominar tanto el lenguaje como la narración audiovisual.

En este capítulo hemos repasado las principales evidencias recogidas por el Grupo GIPI a través del proyecto “Digital Kids”. Los resultados ponen de manifiesto la importancia de los modelos, los lenguajes multimodales y la figura de los expertos entre los objetivos del taller. Asimismo hemos identificado los roles de los participantes, las prácticas de grabación y edición o las metas de narración y participación. Por último el análisis del lenguaje audiovisual destaca por el uso del sonido y el montaje, mientras los contenidos giran en torno al documental y la ficción de género.

Conclusiones

Haber llegado hasta aquí supone volver al comienzo del trabajo. Tras exponer el marco teórico, la metodología y analizar los dos contextos propuestos, solo nos queda responder a las preguntas de investigación que nos hacíamos al inicio, relacionándolas con el marco teórico propuesto. Para terminar, en la línea de la epistemología empleada ofreceremos nuevas preguntas y posibles vías para dar continuidad a nuestra investigación.

Las prácticas de los jóvenes en los nuevos medios

Los niños y niñas han dejado de ser espectadores pasivos de los medios de comunicación para convertirse en usuarios activos. Su corta edad no es impedimento para desarrollar una práctica significativa a través de las redes sociales. Si bien, cuestiones como la privacidad y la protección a la infancia limitan claramente el alcance de esta actividad. No obstante en su ámbito familiar y escolar demuestran obtener las competencias necesarias para ejercer una participación plena.

Sobre estas ideas previas (Cortesi et al., 2015; Jenkins et al., 2015; S. M. a. Livingstone & Sefton-Green, 2016) nuestra investigación aporta nuevas evidencias en contextos públicos y educativos no formales:

- En primer lugar, constatamos que los jóvenes son capaces de utilizar la tecnología de forma libre y creativa. Pero para ello es necesario que los medios se conviertan en contextos socioculturales en los que llevar a cabo una actividad significativa, preferente dentro de una comunidad de prácticas.

- Los jóvenes construyen su identidad a través de los medios, aunque no siempre logran identificarse con los contenidos que generan. Por eso, es recomendable que los jóvenes establezcan de manera previa unas metas que les permitan tomar conciencia de los mensajes.
- La falta de coherencia y pensamiento crítico en la elaboración de estos mensajes se puede suplir con la construcción de manera colaborativa de estos contenidos, mediante el diálogo y la reflexión dentro de una comunidad. Ninguna acción colectiva carece de un razonamiento que justifique la realización de la práctica.
- Otro elemento crucial es la falta de conexión entre los contenidos que generan y la interacción social que establecen a través de los medios. La necesidad de una alfabetización mediática es un elemento imprescindible a la hora de conectar el discurso y sus prácticas.

En definitiva, los jóvenes deben equiparar la actividad que desarrollan en los nuevos medios con las relaciones que mantienen en su entorno físico. Sólo esta toma de conciencia nos permite que la participación sea significativa y por tanto tenga sentido para ellos. El hecho de construir una comunidad en torno a una determinada práctica mediática es fundamental, igual que compartir estas prácticas tanto dentro como fuera de los medios.

El lenguaje audiovisual utilizado por los jóvenes

Los lenguajes utilizados por los jóvenes en los nuevos medios son de carácter intertextual y multimodal. Se basan tanto en las formas de expresión de los medios tradicionales como en los nuevos atributos que facilita la tecnología digital. Las competencias sobre el uso de estos lenguajes no son imprescindibles para poder compartir significados, pero sí para ser capaz de generarlos.

A partir de estos planteamientos (Barton & Lee, 2013; Kress, 2010; Manovich, 2005) hemos constatado una serie de evidencias en los resultados de nuestra investigación, respecto al uso de estos lenguajes:

- Aunque no lo reconozcan explícitamente, el conocimiento del lenguaje audiovisual está presente en los jóvenes a través del uso del encuadre, el color o la luz. La iluminación es utilizada tanto de forma artística como técnica, posibilitando el registro de la imagen.
- Sin embargo, los jóvenes carecen de un criterio estético a la hora de aplicar filtros o plantillas prediseñadas. La falta de control consciente sobre estos elementos del lenguaje provoca que su uso no responda a un propósito específico, sino aleatorio.
- Las diferencias entre el lenguaje fotográfico y el del vídeo tampoco se hacen patentes en el uso indistinto que hacen los jóvenes de ambos en las redes sociales. Si bien; en el caso del vídeo, el uso del sonido sí que supone un valor diferencial a la hora de aplicar los principios del lenguaje audiovisual.
- Por último, el montaje se configura como un lenguaje explícito, tanto en el tratamiento del tiempo como del ritmo. Es decir, además de utilizarse como recurso estético, también se pone de manifiesto su uso narrativo.

De esta manera, podemos concluir que los jóvenes necesitan comprender a fondo el lenguaje audiovisual antes de reproducirlo en los nuevos medios. De nada sirve que las herramientas faciliten elementos predefinidos ya que sin una creación consciente no es posible generar significados coherentes. Eso sí, de manera intuitiva los jóvenes están preparados para transformar elementos de percepción sensorial como el sonido, en formas de expresión del lenguaje audiovisual.

Contenidos audiovisuales de los jóvenes

La convergencia mediática permite que los jóvenes dispersen con facilidad los mensajes a través de diversos medios y puedan ser reinterpretados, así como reutilizados. Es en este contexto en el que aparecen nuevas formas del discurso como el remix, la mimesis o el transmedia. Los contenidos audiovisuales son capaces de generar así nuevos significados, a través de estos discursos presentes en los medios.

Desde este punto (Cowdell et al., 2015; Navas & Gallagher, 2014; Ryan & Thon, 2014) nuestra aportación sobre los contenidos generados a lo largo de los talleres pone de manifiesto las siguientes evidencias:

- Los referentes y modelos de los medios tradicionales están todavía muy presentes en los discursos audiovisuales de los nuevos medios. Los jóvenes reinterpretan los programas de televisión o se basan en otros contenidos de internet para sus creaciones.
- La auto-representación es uno de los contenidos más generalizados en los nuevos medios. Se trata de una representación de la experiencia personal a menudo de forma contextualizada, pero otras veces fuera del contexto vivido.
- 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 para los jóvenes.
- La creación de narrativas de género es otra constante, que no se basa en el uso del lenguaje cinematográfico, sino en la creación de mundos narrativos. La interpretación de estas narrativas depende de las prácticas que las acompañan y no de la diégesis del relato.

Las creaciones generadas por los jóvenes se basan en su experiencia personal, apropiándose de contenidos previos, proyectando su imaginación sobre el espacio y sobre todo, conectando las narrativas que experimentan. No existe una barrera entre los discursos que utilizan, ya tienden a resignificar sus prácticas según sea el contexto en el que las lleven a cabo.

Jóvenes, redes sociales y comunidades virtuales

Dentro de los nuevos medios, las redes sociales destacan por el papel que juegan especialmente entre los más jóvenes. Además de configurarse como ejemplo de conectividad, estas redes suponen un contexto para la formación de comunidades virtuales. Fenómenos como la cultura participativa o el “fandom” son el paradigma de estos medios sociales.

Tras analizar estas teorías (Duffett, 2013; Hinton & Hjorth, 2013; D. Miller et al., 2016) nuestras evidencias contrastan con las prácticas y usos atribuidos a estas redes sociales:

- La mayoría de los jóvenes conocen las redes sociales, pero esto no implica que entiendan su dimensión como comunidades virtuales. De hecho, suele ser la vertiente de creación y publicación de contenidos, aquella sobre la que demuestran tener mayor grado de conciencia.
- En muchos casos los usos que realizan los jóvenes 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.
- El hecho de que utilicen sin criterio las funciones sociales de estas redes, como “me gusta” o “favoritos” contrasta con la funcionalidad que en otros muchos casos hacen de las etiquetas y los comentarios.

- Aun así, hay jóvenes que deciden mantener en privado su actividad en las redes sociales. Lo cual demuestra que la mayoría es consecuente con el carácter público que tienen las interacciones que llevan a cabo en los nuevos medios.

Los jóvenes necesitan tomar conciencia de que además de crear y compartir contenidos, están generando una relación con otras personas. Y para eso es necesario que entiendas las redes sociales como comunidades reales, aunque sean virtuales. A pesar de que la barrera entre lo privado y lo público sea difusa en los nuevos medios, no tiene por qué afectar a la intimidad de los jóvenes si son conscientes de su ámbito comunitario.

La alfabetización mediática en contextos no formales.

Los procesos de aprendizaje en el contexto de los medios de comunicación nos ofrecen numerosas perspectivas, de las cuales la más destacada es la alfabetización mediática. Se trata de una alfabetización crítica de carácter cooperativo, en la línea de otras multialfabetizaciones en contextos no formales. Sin embargo, su principal virtud es que de su adquisición dependen otros procesos de participación e interacción cultural, social y educativa.

Desde este marco teórico (Buckingham, 2013; Ito et al., 2013; Jenkins, 2009) la investigación-acción realizada nos ayuda a entender mejor cómo se lleva a cabo esta alfabetización en contextos cooperativos no formales:

- La toma de conciencia es la principal herramienta de esta alfabetización. Tanto desde el punto de vista sincrónico en lo que se refiere a aplicaciones, mensajes y audiencias; como todo lo que tiene que ver con la producción, edición y difusión de los procesos mediáticos. Sólo cuando los jóvenes son conscientes de ambas dimensiones demuestran estar alfabetizados mediáticamente.

- La generación de escenarios de aprendizaje colaborativo basado en la interacción entre los jóvenes se configura como otro 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 definitiva, existe una alfabetización mediática que supone algo más que entender la estructura, producción o recepción de los nuevos medios y que tampoco se limita a ser un paradigma crítico de sus textos. Más bien entiende los medios como una herramienta con la que participar efectivamente, tanto en la sociedad como en la cultura de nuestra época.

Los medios y sus instrumentos en la alfabetización

Para profundizar en la alfabetización mediática debemos entender qué relaciones y conexiones se producen entre el uso material de los medios y la creación de determinados discursos. Detrás de las prácticas asociadas a cada medio existe un proceso de mediatización que da sentido a la tecnología que estamos utilizando. Pero además cualquier innovación en estas prácticas puede ser el origen de la tecnogénesis de un nuevo medio.

A partir de estos estudios (Gillespie et al., 2014; Hayles, 2012; Hjarvard, 2013) nuestros resultados aportan un nuevo punto de vista sobre la implicación de estos instrumentos en los procesos de alfabetización:

- Herramientas como las tabletas digitales son el resultado de un arduo trabajo de diseño tecnológico que favorece la experiencia del usuario. Es natural por tanto que los jóvenes tengan facilidad para su manejo, pero no por su edad, sino por su natural predisposición a aprender. En este sentido cualquier apasionado de la cultura digital puede fascinarse con una tableta en sus manos.
- Sin embargo, los jóvenes no ponen el acento en los dispositivos tecnológicos sino en las prácticas que realizan con ellos. La prueba más evidente es que muchas de las aplicaciones más novedosas de estas tabletas son ignoradas, mientras que aquellas que ofrecen funciones propias de otros medios tradicionales como hacer fotos o grabar vídeo son puestas en valor.
- No obstante, la facilidad de manejo que ofrecen estos dispositivos hace que la toma de fotografía o la grabación de vídeo se vuelva un acto compulsivo para los jóvenes, que obedece a estímulos visuales antes que a una planificación objetiva. De hecho, a diferencia de los medios analógicos, los procesos de edición digital se integran de forma lineal en la misma práctica de registro audiovisual.
- El uso de herramientas digitales favorece la convergencia y multimodalidad a través de la que se pueden combinar distintas prácticas para obtener objetos digitales cuya variabilidad y modularidad supera los límites del medio para el que fueron creados. Un mismo instrumento puede ser utilizado por cada adolescente para fines distintos.

Por eso resulta necesario para los jóvenes diferenciar en cada aplicación su dimensión como herramienta de creación cultural y como instrumento de relación social. Es muy posible que los jóvenes utilicen hoy estas tecnologías sin una conciencia plena de su alcance y posibilidades de uso. Lo cual no significa que no sean capaces de adaptarlas a su propias prácticas e incluso innovar a través de ellas.

La alfabetización en las prácticas creativas

Tanto las prácticas que realizan los jóvenes de manera espontánea, como aquellas que son fruto de la alfabetización mediática, suponen una representación de su creatividad. El objeto de estas prácticas es la creación de significados y por tanto la generación de un sentido a su sistema de actividad a través de los medios. Por eso resulta necesario entender la alfabetización mediática como un aprendizaje creativo.

Partiendo de esta teoría (Engeström, 2014; Gauntlett, 2013; Vittadini et al., 2014) los resultados de la investigación arrojan una nueva perspectiva sobre estos procesos de creación de significado:

- Gracias a la alfabetización mediática los jóvenes son consciente de los procesos creativos que llevan a cabo a través de su participación en los nuevos medios. Pero para ello, es necesario hacer explícito todo el proceso, incluyendo la propia creatividad de la idea, su producción, edición y difusión.
- 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 en el que son compartidas.

- Aunque los jóvenes sean conscientes del proceso de creación, no lo son tanto del proceso de autoría. Esto contribuye a que cualquier creación sea reinterpretada y resignificada libremente por cualquier miembro de la comunidad de prácticas en la que ha sido generada.
- Ninguna creación adquiere sentido si no se realiza conforme a un objetivo previo y esta meta se valora en tanto en cuanto sea reconocida como tal por la comunidad de prácticas. Cualquier contenido generado por un adolescente hoy en día, es el reflejo indudable de una actividad en comunidad.

No queda, sino constatar que la alfabetización mediática tiene un largo recorrido si quiere hacer prevalecer valores de los medios tradicionales como la autoría o la creatividad profesional. Mientras tanto, los procesos de creación y significación en los nuevos medios se seguirán produciendo de manera no formal; es decir colaborativa y comunitaria.

Vías de investigación futuras

Tal y cómo constatamos en estas conclusiones, las prácticas de los jóvenes ante los nuevos medios son múltiples, complejas y cambiantes. Es imposible hacer una fotografía de este fenómeno sin que salga borrosa, por eso es necesario profundizar en los contextos, prácticas y discursos para poder explicar mejor cómo los jóvenes utilizan y se alfabetizan a través de los medios.

Sobre los contextos, es imprescindible seguir investigando de manera situada. Es decir, conectando las actividades que los jóvenes realizan en Internet con aquellas que llevan a cabo en el entorno físico. Fenómenos como la geolocalización o la realidad aumentada, cada vez son más comunes entre las aplicaciones que utilizan los jóvenes y nos abren una vía a estudiar cómo afectan en su vida cotidiana.

Respecto a las prácticas, apostamos por estudiar los vínculos que se crean entre los miembros de una comunidad y las actividades que desarrollan. Hemos detectado que la cultura fan es una poderosa generadora de comunidades virtuales y un importante factor a la hora de dar sentido a estas prácticas. Por eso las comunidades de fans se convierten en un objeto de estudio preferente.

Finalmente, el discurso se revela como una extraordinaria herramienta para el análisis de los contenidos audiovisuales. Si bien, la emergencia de nuevos discursos como el remix, la mimesis o el transmedia, exige ampliar las tradicionales categorías de análisis textual empleadas en la literatura o el cine. Además del lenguaje y de los mensajes, cada vez es más imprescindible analizar los procesos cognitivos que se encuentran detrás de las creaciones que realizan los jóvenes en los nuevos medios.

Guadalajara, 5 de marzo de 2017.

Conclusiones

Conectar para aprender

Bibliografía

- Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (2013). *Doing narrative research* (Second edition. ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Antonello, P., & Gifford, P. (2015). *How we became human : mimetic theory and the science of evolutionary origins*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Auerbach, E. (1957). *Mimesis : the representation of reality in Western literature*. Garden City, N.Y.: Doubleday.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words* (Vol. 367): Oxford university press.
- Babuts, N. (2011). *Mimesis in a cognitive perspective : Mallarme\0301, Flaubert, and Eminescu*. Somerset, N.J.: Transaction ; London : Eurospan [distributor].
- Bahtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal: Siglo xxi*.
- Bakhtin, M. M. (1935). Discourse in the novel. *The Novel: An Anthology of Criticism And Theory 1900–2000*, 481-510.
- Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato, 4*.
- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: Reflections on photography*: Macmillan.
- Barton, D. a., & Lee, C. a. (2013). *Language online : investigating digital texts and practices*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid life*: Polity.
- Bazalgette, C., & Buckingham, D. (2012). Literacy, media and multimodality: a critical response. *Literacy, 47, 2*, 95-101. doi:10.1111/j.1741-4369.2012.00666.x
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis : practical strategies*. London: SAGE.

- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed. ed.). Los Angeles, California: SAGE.
- Becker, L. B., & Schönbach, K. (2013). *Audience responses to media diversification: Coping with plenty*: Routledge.
- Bellotti, E. (2015). *Qualitative networks : mixing methods in social research*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of mechanical reproduction*: Penguin UK.
- Berger, A. A. (2016). *Media and communication research methods : an introduction to qualitative and quantitative approaches* (Fourth Edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Bernardo, N. (2011). *The producer's guide to transmedia: How to develop, fund, produce and distribute compelling stories across multiple platforms*: Beactive.
- Blackmore, S. J. (1999). *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press.
- Boellstorff, T. (2012). *Ethnography and virtual worlds : a handbook of method*. Princeton: Princeton University Press.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. Los Angeles ; London: SAGE.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (2000). *Remediation: Understanding new media*: Mit Press.
- Bordwell, D. (2013). *Narration in the fiction film*: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated : the social lives of networked teens*. New Haven: Yale University Press.
- Branch, C. (2014). *Transmedia Education: The future of education*. Hong Kong: LDSL Project turned Article.
- 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.
- Brites, M. J., & Trultsch-Wijnen, C. (2016). *Methodological Questions on the Research of Media Habits and Digital Literacy of Young Audiences*. Paper presented at the ECREA 2016, Praga.

- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 125). Madrid: Visor.
- Bruns, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond: From production to produsage* (Vol. 45): Peter Lang.
- Buckingham, D. (2004). *Educación en medios :alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2013). Challenging Concepts: Learning in the Media Classroom. *Current Perspectives in Media Education: Beyond the Manifesto*, 24.
- Burn, A. (2009). *Making new media: Creative production and digital literacies* (Vol. 32): Peter Lang.
- Butsch, R. e. o. c., & Livingstone, S. M. e. o. c. (2013). *Meanings of audiences : comparative discourses*.
- Carpentier, N. (2011). *Media and participation : a site of ideological-democratic struggle*. Bristol: Intellect.
- Carr, N. G. (2011). *Superficiales : qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 3): siglo XXI.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*: Ediciones Morata.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Lit Learning*: Psychology Press.
- Cortesi, S., Gasser, U., Adzaho, G., Baikie, B., Baljeu, J., Battles, M., . . . Burton, P. (2015). *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*.
- Couldry, N. (2012). *Media, society, world: Social theory and digital media practice*: Polity.
- Cowdell, S., Fleming, C., & Hodge, J. (2015). *Mimesis, movies, and media*. New York ; London: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Inc.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Croteau, D. R. D. a., & Hoynes, W. D. a. (2014). *Media/Society : Industries, Images, and Audiences* (Fifth Edition ed.).
- Curran, J., Fenton, N., & Freedman, D. (2012). *Misunderstanding the Internet*. London New York: Routledge.
- Chatman, S. B. (1980). *Story and discourse: Narrative structure in fiction and film*: Cornell University Press.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax.
- Daniels, H., Edwards, A., Engeström, Y., Gallagher, T., & Ludvigsen, S. R. (2013). *Activity theory in practice: Promoting learning across boundaries and agencies*: Routledge.
- Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press.
- Dawson, C. (2013). *Advanced research methods*. London: Constable & Robinson.
- De Meulenaere, J., & De Grove, F. (2016). *A Practices Approach to Mediated Social Relation Maintenance Behavior*. Paper presented at the ECREA 2016, Praga.
- de Saussure, F. (1916). *Cours de linguistique générale*.
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*: Oxford University Press.
- Denicolo, P. (2016). *Constructivist approaches and research methods : a practical guide to exploring personal meanings* (1st edition. ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Deuze, M. (2012). *Media life*: Polity.
- Dijk, J. v. (2013). *The culture of connectivity : a critical history of social media*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Dijk, T. A. v. (2011). *Discourse studies : a multidisciplinary introduction* (2nd ed. ed.). London: SAGE.
- Dik, S. C. (1981). *Functional grammar* (Vol. 7): Foris Pubns USA.

- Domínguez, S., & Hollstein, B. (2014). *Mixed methods social networks research : design and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorsten, L. E., & Hotchkiss, L. (2014). *Research methods and society : foundations of social inquiry* (Second edition. ed.). Boston: Pearson.
- Doueihi, M. (2011). *Digital cultures*: Harvard University Press.
- Dowd, T., Niederman, M., Fry, M., & Steiff, J. (2013). *Storytelling across worlds : transmedia for creatives and producers*. New York: Focal Press, Taylor & Francis Group.
- Drotner, K., & Erstad, O. (2012). Inclusive Media Literacies: Interlacing Media Studies and Education Studies. *International Journal of Learning*, 4(2), 19-31.
- 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. (2014). *Learning by expanding*: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*: Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expansive learning on the move: insights from ongoing research/El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 401-435.
- Evans, E. (2011). *Transmedia television : audiences, new media and daily life*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1992). Discourse and social change.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*: Routledge.

- Ferrés, J. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores/Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82.
- Flew, T. (2005). *New media: An introduction*: Oxford University Press.
- Flick, U. (2014). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Foucault, M. (1971a). The discourse on language. *Truth: Engagements across philosophical traditions*, 315-335.
- Foucault, M. (1971b). *L'ordre du discours*: Paris, Gallimard.
- Frigg, R., & Hunter, M. C. (2010). *Beyond mimesis and convention : representation in art and science*. Dordrecht ; London ; New York: Springer.
- Fuchs, C. (2013). *Social media: A critical introduction*: Sage.
- Gadamer, H.-G. (1977). Verdad y métodos: fundamentos de una hermenéutica filosófica.
- Gair, S., & Van Luyn, A. (2017). *Sharing qualitative research : showing lived experience and community narratives*. Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- García, F. G. (2012). De la convergencia tecnológica a la convergencia comunicativa en la educación y el progreso. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 4(1), 1-19.
- Garrels, S. R. (2011). *Mimesis and science : empirical research on imitation and the mimetic theory of culture and religion*. East Lansing: Michigan State University Press.
- Gauntlett, D. (2013). *Making is connecting*: John Wiley & Sons.
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis : theory and method* (Fourth edition. ed.). New York: Routledge.
- Gee, J. P., & Handford, M. (2012). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London: Routledge.
- Genette, G. (1980). Narrative Discourse.

- Georgakopoulou, A., & Spilioti, T. (2015). *The Routledge handbook of language and digital communication*. Milton Park, Abingdon, Oxon ; New York, NY: Routledge.
- Gerbner, G. (1967). Mass media and human communication theory. *Human communication theory*, 40-57.
- Gillespie, T., Boczkowski, P. J., & Foot, K. A. (2014). *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*: MIT Press.
- Giovagnoli, M. (2011). *Transmedia storytelling: imagery, shapes and techniques*: ETC Press.
- Girard, R. (1987). *Things hidden since the foundation of the world*: Athlone Press.
- Gitelman, L. (2006). *Always already new: Media, history and the data of culture*: Mit Press.
- Gómez, P. N., Álvarez-Flores, E. P., & Brunner, M. H. (2015). Nuevas tendencias de aprendizaje vinculadas a territorios de participación. *Revista de Estudios de Juventud*(109), 147-163.
- Gómez, S. C., Pernía, M. R. G., & Lacasa, P. (2012). Videojuegos y Redes Sociales. El proceso de identidad en Los Sims 3. *RED. Revista de Educación a Distancia*(33), 1-18.
- Gómez, S. C., Zaballos, L. M., & Lacasa, P. (2016). Ipad, Apps and Social Networks. Creating multimodal narratives in classrooms. *Digital Education Review*(30), 53-75.
- 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.
- Habermas, J. (1984). The theory of communicative action, Vol. I. *Boston: Beacon*.
- Hall, S., & Whannel, P. (1967). *The Popular Arts;[a Critical Guide to the Mass Media]*.
- Halliwell, S. (2002). *The aesthetics of mimesis : ancient texts and modern problems*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

- Hammond, M., & Wellington, J. J. (2013). *Research methods : the key concepts*. London ; New York: Routledge.
- Hartley, J. (2012). *Communication, cultural and media studies: The key concepts*: Routledge.
- Hatavara, M. e., Hyvarinen, M. e., Makela, M. e., & Mäyrä, F. e. (2015). *Narrative theory, literature, and new media : narrative minds and virtual worlds*. London: Routledge.
- Hay, J., & Couldry, N. (2011). Rethinking convergence/culture: an introduction. *Cultural Studies*, 25(4-5), 473-486.
- Hayles, K. (2012). *How we think : digital media and contemporary technogenesis*. Chicago ; London: The University of Chicago Press.
- Hepp, A. (2013). *Cultures of mediatization*: John Wiley & Sons.
- Hewson, C., Vogel, C. M., & Laurent, D. (2016). *Internet research methods* (Second edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Hinton, S., & Hjorth, L. (2013). *Understanding social media* (First edition. ed.). Los Angeles: SAGE.
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. New York: Routledge.
- Hocks, M. E., & Kendrick, M. R. (2003). *Eloquent images : word and image in the age of new media*. Cambridge, Mass. ; London: MIT.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*: Transaction publishers.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1946). The culture industry: Enlightenment as mass deception.
- Horst, H. A., & Miller, D. (2012). *Digital anthropology* (English ed.). London ; New York: Berg.
- Innis, H. A. (1949). The bias of communication. *Canadian Journal of Economics and Political Science/Revue canadienne de economiques et science politique*, 15(04), 457-476.
- Itō, M. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out : kids living and learning with new media*. Cambridge, Mass.: 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*: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jakobson, R. (1961). *Linguistic and Communications Theory*: American mathematical society.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia Storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger: MIT Technology Review.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, bloggers, and gamers : exploring participatory culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture la cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (Vol. 175). Barcelona etc.: Paidós.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*: The MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*: NYU Press.
- Jenkins, H., Itō, M., & Boyd, D. (2015). *Participatory culture in a networked era : a conversation on youth, learning, commerce, and politics*. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity Press.
- Jensen, E. A., & Laurie, A. C. (2016). *Doing real research a practical guide to social research*. Los Angeles: SAGE.
- Johansen, S. L. (2016). *Children as Media Users – In a Life Course Perspective*. Paper presented at the ECREA 2016, Praga.
- Jones, R. H. e., Chik, A. e., & Hafner, C. A. e. (2015). *Discourse and Digital Practices : Doing discourse analysis in the digital age*.
- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia storytelling and the new era of media convergence in higher education*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Katz, E., & Lazarsfeld, P. F. (1955). *Personal Influence, The part played by people in the flow of mass communications*: Transaction Publishers.
- Kember, S., & Zylinska, J. (2012). *Life after new media: Mediation as a vital process*: Mit Press.

- Kendall, A., & McDougall, J. (2012). Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad. *Comunicar*, 38, 20.
- Kinder, M., & McPherson, T. (2014). *Transmedia frictions : the digital, the arts, and the humanities*. Berkeley: University of California Press.
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2008). Remix: The art and craft of endless hybridization. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(1), 22-33.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality : a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis : an introduction to its methodology* (3rd ed. ed.). Los Angeles ; London: SAGE.
- Lacasa Díaz, P. (2006). *Aprendiendo periodismo digital: Historias de pequeñas escritoras*. Madrid: Visor - Antonio Machado.
- Lacasa, P. (2004). *La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas* (Vol. 156): Ministerio de Educación.
- Lacasa, P. (2010a). Children transmedia and virtual experiences inside and outside the classrooms. *SL Wong et al*, 663-667.
- Lacasa, P. (2010b). Entrevista a Henry Jenkins: Cultura participativa y nuevas alfabetizaciones. *Cuadernos de pedagogía*(398), 52-56.
- Lacasa, P. (2013). *Learning in real and virtual worlds: commercial video games as educational tools. Prologue by Henry Jenkins*: Springer.
- Lacasa, P., de-la-Fuente, J., & Martín-Garrigo, B. (Eds.). (2016a). *Social Networks and Adolescents [Ibook]* <http://apple.co/1QIjYpL>. Madrid: iTunes: Apple Store (iBook).
- Lacasa, P., de-la-Fuente, J., & Martín-Garrigo, B. (Eds.). (2016b). *Young Digital. Multimodal discourses [Ibook]* <http://apple.co/21CfreT>. Madrid: Apple Store (iBook, online).
- Lacasa, P., Fuente, J. d. l., & Méndez, L. (Eds.). (2015). *Redes sociales en la adolescencia. Crear y participar [Libro interactivo]* <https://itun.es/es/2AnO-.l> (Vol. ID Apple id1050728118). Madrid: iTunes, Apple Store.

- Lacasa, P., García-Pernía, M. R., & Cortés, S. (2015). Creative Collaboration in Young Digital Communities *Creativity in the Digital Age* (pp. 135-157): Springer London.
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R., & Méndez, L. (2013). *Media as Practice: Narrative and Conceptual Approach for Qualitative Data Analysis* (Vol. 1).
- Lacasa, P., Martínez, R., & Méndez, L. (2008). Developing new literacies using commercial videogames as educational tools. *Linguistics and Education, 19*(2), 85-106.
- Lacasa, P., Martínez, R., Méndez, L., & Cortés, S. (2007). *Classrooms as "living labs": The role of commercial games*. Paper presented at the The 5th Media in Transition Conference.
- Lacasa, P., Zaballo, L. M., & de la Fuente Prieto, J. (2016). Fandom, Music and Personal Relationships through Media: How Teenagers Use Social Networks. *IASPM@ Journal, 6*(1), 44-67.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. *The communication of ideas, 37*, 215-228.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*: Cambridge university press.
- Lazar, J., Feng, J. H., & Hochheiser, H. (2010). *Research methods in human-computer interaction*. Hoboken, N.J.: Wiley ; Chichester : John Wiley [distributor].
- Levy, P. (2015). Collective Intelligence for Educators. *Educational Philosophy and Theory, 47*(8), 749-754.
- Lévy, P. (1997). *Collective intelligence*: Plenum/Harper Collins.
- Lister, M. (2009). *New media: A critical introduction*: Taylor & Francis.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2013). *Children and their changing media environment: A European comparative study*: Routledge.
- Livingstone, S. M. (2005). *Audiences and publics : when cultural engagement matters for the public sphere*. Bristol ; Portland, Or.: Intellect.
- Livingstone, S. M. a., & Sefton-Green, J. a. (2016). *The class : living and learning in the digital age*.

- Lowgren, J., & Reimer, B. (2013). *Collaborative media : production, consumption, and design interventions*.
- Machin, D. (2013). What is multimodal critical discourse studies? *Critical Discourse Studies*, 10(4), 347-355. doi:10.1080/17405904.2013.813770
- Maddox, A. (2015). *Research methods and global online communities : a case study*. Farnham, Surrey ; Burlington, VT: Ashgate.
- Madianou, M., & Miller, D. (2013). Polymedia: Towards a new theory of digital media in interpersonal communication. *International Journal of Cultural Studies*, 16(2), 169-187.
- Mannay, D. (2016). *Visual, narrative and creative research methods : application, reflection and ethics* (1 Edition. ed.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Manovich, L. (2005). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación : la imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Manovich, L. (2007). What comes after remix. *Remix Theory*, 10, 2013.
- Margolis, E., & Pauwels, L. (2011). *The SAGE handbook of visual research methods*. Los Angeles: SAGE.
- Martínez Borda, R., & Lacasa, P. (2008). Video Game Narratives: A "Walk-Through" Of Children's Popular Culture And Formal Education.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design : an interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. New York: New American Library.
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*: Routledge.
- Méndez, L., & Lacasa, P. (2015). Los videojuegos, herramientas para el cambio. Un estudio desde la teoría de la actividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(36), 271-300.
- Méndez, L., Lacasa, P., & García-Pernía, M. (2013). Digital communities and videogames as educational tools in participatory culture. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(2), 145-163.

- Metz, C. (1974). *Language and cinema* (Vol. 26): Walter de Gruyter.
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., . . . Wang, X. (2016). *How the World Changed Social Media*.
- Miller, V. (2011). *Understanding digital culture*. Los Angeles: SAGE.
- Mills, G. E. (2011). *Action research : a guide for the teacher researcher* (4th ed. ed.). Boston: Pearson.
- Moe, H. (2016). *Revitalizing Media Diaries as a Method for Audience Research*. Paper presented at the ECREA 2016, Praga.
- Morozov, E. (2014). *To save everything, click here: The folly of technological solutionism*: PublicAffairs.
- Moss, J. (2016). *Visual research methods in educational research*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, UK ; New York: Palgrave Macmillan.
- Murray, J. H. (2012). *Inventing the Medium: Principles of Interaction Design as a Cultural Practice*: Cambridge, MA: MIT Press. Kindle Edition.
- Napoli, P. M. (2011). *Audience evolution : new technologies and the transformation of media audiences*. New York ; Chichester: Columbia University Press.
- Navas, E. (2012). *Remix theory: The aesthetics of sampling*: Springer Wien.
- Navas, E., & Gallagher, O. (2014). *The Routledge Companion to Remix Studies*: Routledge.
- Negroponete, N. (1996). *Being digital*: Vintage.
- Nichols, B. (1991). *Representing reality : issues and concepts in documentary*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nightingale, V. (2011). *The handbook of media audiences*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Nyquist, H. (1932). Regeneration theory. *Bell system technical journal*, 11(1), 126-147.
- Page, R. E. (2014). *Researching language and social media : a student guide*. London ; New York: Routledge.

- Paltridge, B. (2012). *Discourse analysis : an introduction*. London: Continuum.
- Paterson, C., Lee, D., Saha, A., & Zoellner, A. (2015). *Advancing media production research : shifting sites, methods, and politics*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York Palgrave Macmillan,.
- Phillips, A. (2012). *A creator's guide to transmedia storytelling: How to captivate and engage audiences across multiple platforms*: McGraw Hill Professional.
- Picardi, C. A., & Masick, K. D. (2014). *Research methods : designing and conducting research with a real-world focus*. Los Angeles: SAGE.
- Pilkington, R. M. (2016). *Discourse, dialogue and technology enhanced learning*. New York, NY: Routledge.
- Pink, S. (2012). *Situating everyday life : practices and places*. London: SAGE.
- Pink, S., Ardèvol, E., & Lanzeni, D. (2016). *Digital Materialities: Design and Anthropology*: Bloomsbury Academic.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). *Digital Ethnography: Principles and Practice*: SAGE.
- Potolsky, M. (2006). *Mimesis*. New York ; London: Routledge.
- Pratten, R. (2011). *Getting Started with Transmedia Storytelling*: CreateSpace.
- Redekop, V. N. (2014). *René Girard and creative mimesis*. Lanham: Lexington Books.
- Reina, A., Rodríguez, A., Albuquerque, M., Cruz, C., & Díaz, P. L. (2000). Alfabetizaciones en la escuela: Hablar, pensar y escribir a través de la televisión y el periódico. *Investigación en la escuela*(41), 21-42.
- 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*: Ministerio de Educación.
- Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and

- apprenticeship. *Pedagogy and practice: Culture and identities*, 58-74.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1995(67), 45-65.
- Rogoff, B., & Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento el desarrollo cognitivo en el contexto social* (Vol. 27). Barcelonaetc.: Paidós.
- Rogoff, B., & Lacasa, P. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies : an introduction to researching with visual materials* (4th edition. ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Rowse, J. a. (2013). *Working with multimodality : rethinking literacy in a digital age*: Routledge.
- Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. (2014). *Storyworlds across Media*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3E Third edition . ed.). Los Angeles ; London: SAGE.
- Salmons, J. (2016). *Doing qualitative research online*. Los Angeles: Sage.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas Transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- 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.
- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. E. (2001). *The handbook of discourse analysis*. Malden, Mass. ; Oxford: Blackwell Publishers.
- Schramm, W. (1954). How communication works. *The process and effects of mass communication*, 3-26.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.

- Shannon, C. E., & Weaver, W. (2015). *The mathematical theory of communication*: University of Illinois press.
- Shifman, L. (2013). *Memes in digital culture*: Mit Press.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- 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.
- Tagg, C. (2015). *Exploring Digital Communication : Language in action*. London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Thurlow, C., & Mroczek, K. R. (2011). *Digital discourse : language in the new media*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Tinkler, P. (2013). *Using photographs in social and historical research*. London: SAGE.
- Toffler, A. (1980). *The third wave* (1st ed.). New York: Morrow.
- Turkle, S. (1997). *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*.
- Turkle, S. (2012). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*: Basic books.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension.
- 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.
- Vygotsky, L. (1987). Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as make-believe : on the foundations of the representational arts*. Cambridge, Mass. ; London: Harvard University Press.

- Webster, J., & Phalen, P. F. (2013). *The mass audience: Rediscovering the dominant model*: Routledge.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method : an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London ; New York: Routledge.
- Wellman, B., & Rainie, L. (2012). *Networked: The new social operating system*. Publisher: *The MIT Press*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2013). *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores*.
- Williams, R. (1983). *Culture and society, 1780-1950*: Columbia University Press.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico-Philosophicus*.
- Zeller, F. e., Ponte, C. e., & O'Neill, B. e. (2014). *Revitalising audience research : innovations in European audience research*.

Anexos

Lista de tablas

Tabla 1: Propuestas de aprendizaje en los medios de comunicación.....	8
Tabla 2: Ejemplos de influencia de los medios en la Historia.....	18
Tabla 3: Características de los nuevos medios según (Gillespie, Boczkowski, & Foot, 2014).....	24
Tabla 4: Principales teorías sobre la actual cultura de los medios.....	30
Tabla 5: Distribución de audiencias de redes sociales por edad (Pew American Centre, 2013).....	38
Tabla 6: Nuevos modelos de participación en los medios.....	41
Tabla 7: Ejemplos y funciones del discurso, adaptado de Gee & Handford (2012).....	46
Tabla 8: Consumo y experiencia transmedia (Robert Pratten, 2011)	68
Tabla 9: Evolución en los usos mediáticos infantiles entre 2015-2016 (www.ofcom.com)	75
Tabla 10: Combinación de métodos para la recogida de datos.....	93
Tabla 11: Combinación y organización de los datos en el análisis.....	101
Tabla 12: Datos analizados en el proyecto "Instateens" (Grupo GIPI) .	117
Tabla 13: Acta reunión Grupo GIPI 30/09/2014	118
Tabla 14: Acta reunión Grupo GIPI 18/10/2014	119

Tabla 15: Acta reunión Grupo GIPI 30/09/2014	124
Tabla 16: Acta Reunión Grupo GIPI 18/10/2014	127
Tabla 17: Acta Reunión Grupo GIPI 24/11/2014	130
Tabla 18: Datos analizados en Matadero (Grupo GIPI)	182
Tabla 19: Informe Matadero (Lacasa, Fuente, & Méndez, 2015)	185
Tabla 20: Informe Matadero (Lacasa, Fuente, et al., 2015).....	186
Tabla 21: Estructura Taller (Lacasa, Fuente, et al., 2015).....	192
 Lista de imágenes analizadas	
Imagen 1: Encuadres en Ipad 5 (4/10/2014).....	159
Imagen 2: Rencuadre en Ipad 1 (13/12/2014)	160
Imagen 3: Corrigiendo la exposición Ipad 11 (13/12/2014).....	161
Imagen 4: La luz en las fotografías Ipad 13 (22/11/2014).....	162
Imagen 5: Aumentado el brillo Ipad 2 (04/10/2014)	162
Imagen 6: Enfoque en movimiento Ipad 5 (13/12/2014).....	163
Imagen 7: Captando el movimiento Ipad 9 (04/10/2014).....	164
Imagen 8: Virados y montaje en Ipad 5 (22/11/2014)	164
Imagen 9: Filtros de Instagram Ipad 10 (22/11/2014)	165
Imagen 10: Mascara de imagen Ipad 5 (22/11/2014)	166
Imagen 11: Retoque digital Ipad 11 (22/11/2014).....	166

Imagen 12: Sefies o autofotos de los participantes. (Varios Ipad y sesiones).....	168
Imagen 13: Imágenes en el espejo (Varios Ipad y sesiones)	169
Imagen 14: Pies y zapatillas (Varios Ipad y sesiones).....	169
Imagen 15: Collage Ipad 13 (22/11/2014).....	170
Imagen 16: Tecnología en Ipad 12 (22/11/2014).....	171
Imagen 17: Pantallas (Varios Ipad y sesiones)	172
Imagen 18: Exposiciones Fundación Telefónica (Varios Ipad, 13/12/2014)	173
Imagen 19: Espacios (Varios Ipad y sesiones).....	174
Imagen 20: Techo y suelo de las escaleras (Varios Ipad y sesiones).....	174
Imagen 21: La Gran Vía (Varios Ipad, 22/11/2014).....	175
Imagen 22: Collage Ipad 13 (22/11/2014).....	176
 Lista de vídeos analizados	
Vídeo 1: Grabando el movimiento (M20150118_iPad02_0490)	219
Vídeo 2: Cambiando la perspectiva (M20150208_iPad13_0612).....	220
Vídeo 3: En menos de un segundo (M20150315_iPad06_0559)	220
Vídeo 4: Acompasando el sonido (M20150315_iPad07_0586).....	221
Vídeo 5: Bucle en la imagen (M20150315_iPad11_0587).....	222
Vídeo 6: Plano secuencia (M20150118_iPad13_0570).....	223

Vídeo 7: Montaje de atracciones (M20150118_iPad01_0516)	224
Vídeo 8: Aplicando filtros de color (M20150315_iPad07_0576 y 0585)	224
Vídeo 9: Reconstruyendo un trailer (M20150118_iPad06_0446).....	225
Vídeo 10: Añadiendo texto (M20150118_iPad05_0498-0504)	226
Vídeo 11: Vídeo a partir de fotografías (M20150208_iPad03_0716)...	227
Vídeo 12: Documental sobre la Central de diseño (M20150118_iPad01_0522)	228
Vídeo 13: Objetos de color rojo (M20150208_iPad05_0524)	229
Vídeo 14: Me gusta el baile (M20150315_iPad15_0074).....	230
Vídeo 15: Avance televisivo (M20150118_iPad06_0441)	230
Vídeo 16: Entrevistas en Matadero (M20150315_iPad09_0636)	231
Vídeo 17: Selfi en vídeo (M20150208_iPad05_0531)	232
Vídeo 18: Solos / Juntos (M20150118_iPad10_0490)	233
Vídeo 19: Magia (M20150208_iPad11_0504)	234
Vídeo 20: Escena de ficción (M2015031_iPad12_0575)	235
Vídeo 21: Ficción sonora (M20150315_iPad10_0608).....	236
Vídeo 22: Narrativa de género (M20150208_iPad11_0493).....	237

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Modelo de Aprendizaje Conectado (Ito et al., 2013).....	11
Ilustración 2: El uso de los SMS modificó los teléfonos móviles (HelpOwl.com)	26
Ilustración 3: Cómo funciona la convergencia mediática (Pratten, 2011)	32
Ilustración 4: ¿Matrix es cultura mediática? (Warner Bros.).....	34
Ilustración 5: La multimodalidad como forma del discurso en los nuevos medios	49
Ilustración 6: "Just what is it that makes today's homes so different, so appealing?" (Richard Hamilton, 1956)	53
Ilustración 7: GIF animado basado en la película "Pulp Fiction" (Quentin Tarantino, 1995).....	56
Ilustración 8: Página web para con instrucciones para crear memes (www.memegenerator.com)	58
Ilustración 9: Ejemplo de mimesis en la pintura (Canaletto, 1730).....	60
Ilustración 10: Este "selfie" se convirtió en la fotografía más retuiteada de la historia (Twitter, 2014)	62
Ilustración 11: Principales "youtubers" españoles (Youtube, 2015)	64
Ilustración 12: Videojuego para la creación de mundos (Mojang, 2015) 69	
Ilustración 13: Escuela de jedi de la saga "Star Wars" (Hasbro, 2013) 72	

Ilustración 14: Página web del grupo de investigación GIPI (www.gipi-uah.org)	80
Ilustración 15: Modelo para entender la unidad de análisis propuesta	84
Ilustración 16: Contextos y proyectos de la investigación	88
Ilustración 17: Método de investigación-acción. Adaptado de McNiff (2013).....	94
Ilustración 18: Registro audiovisual durante los talleres (Grupo GIPI, 2015)	97
Ilustración 19: Conceptualizado categorías con Nvivo 10.2	108
Ilustración 20: Telefónica Flagship Store (www.telefonica.com)	114
Ilustración 21: Aplicaciones instaladas en los “Ipad” (22/10/2014).....	115
Ilustración 22: Informe Telefónica. (Grupo GIPI, 2015).....	116
Ilustración 23: Las investigadoras preparan el taller (22/11/2014)	120
Ilustración 24: Las aplicaciones en el taller (22/11/2014)	121
Ilustración 25: En las exposiciones de la Fundación Telefónica (13/12/2014).....	122
Ilustración 26: El grupo de los pequeños (04/10/2014)	123
Ilustración 27: Actividad de diseño de APPs (04/10/2014).....	125
Ilustración 28: Fotografía y redes sociales en el taller (04/10/2014).....	126
Ilustración 29: Trabajando en pequeño grupo (22/11/2014)	129
Ilustración 30: Los participantes comparten las tabletas (13/12/2014) .	130

Ilustración 31: Conectado mundos reales y virtuales (22/11/2014).....	131
Ilustración 32: Participantes en la 3ª sesión (13/12/2014).....	134
Ilustración 33: La investigadora pregunta (04/10/2014).....	135
Ilustración 34: La investigadora observa (22/11/2014)	137
Ilustración 35: Participación guiada con adultos (22/11/2014)	139
Ilustración 36: ¿Existe una comunidad? (22/11/2014)	140
Ilustración 37: Aprendiendo a manejar las tabletas (22/11/2014)	142
Ilustración 38: Haciendo fotos (13/12/2014)	143
Ilustración 39: Editando las imágenes (22/11/2014)	145
Ilustración 40: En la Red Social (22/11/2014).....	147
Ilustración 41: Interactuando en la Red Social (22/11/2014)	149
Ilustración 42: Compartiendo metas (13/12/2014)	150
Ilustración 43: La creatividad en el taller (13/12/2014).....	152
Ilustración 44: Haciendo un selfi (13/12/2014)	154
Ilustración 45: Identidad en las redes sociales (04/10/2014).....	155
Ilustración 46: Participando en mundos reales y virtuales (13/12/2014)	156
Ilustración 47: El espacio Intermediae en Matadero Madrid (http://intermediae.es)	180
Ilustración 48: Cartel publicitario de los talleres (Grupo GiPI).....	181

Ilustración 49: Creaciones de los participantes en Vimeo (https://vimeo.com/gipi)	183
Ilustración 50: Anuncio sesión final con las familias (Grupo GIPI)	184
Ilustración 51: Mostrando modelos (GIPI, 08/02/2015).....	187
Ilustración 52: Grabando en vídeo (Grupo GIPI, 18/01/2015).....	189
Ilustración 53: El Experto ayuda a otro participante (Grupo GIPI, 18/01/2015).....	191
Ilustración 54: Los participantes en la 1º sesión (Grupo GIPI, 18/01/2015)	193
Ilustración 55: El grupo durante la 2º sesión (Grupo GIPI, 08/02/2015)	194
Ilustración 56: Trabajando en grupo en la 3º sesión (Grupo GIPI, 14/03/2015).....	196
Ilustración 57: Explorando referentes (Grupo GIPI, 08/02/2015).....	198
Ilustración 58: Creando una audiencia (Grupo GIPI, 18/01/2015).....	200
Ilustración 59: Diferencias de roles en el taller (15/03/2015).....	202
Ilustración 60: Descubriendo las aplicaciones y redes sociales (08/02/2015).....	205
Ilustración 61: Grabando en pequeño grupo (18/01/2015).....	207
Ilustración 62: Editando en iMovie (15/03/2015).....	209
Ilustración 63: El objetivo final es la participación en la sociedad digital (15/03/2015).....	213

Ilustración 64: Analizando otras obras de arte (18/01/2015).....214

Ilustración 65: Evitando el uso de plantillas de narración (08/02/2015)216

