

3. De la infancia consumidora a la adolescencia creadora. Competencias productivas transmedia para la Cibersociedad

Javier Gil Quintana¹
Sara Osuna-Acedo²

Resumen

Este capítulo presenta un estudio que se plantea desde una metodología cualitativa de investigación, cuyo principal objetivo es el análisis de las competencias transmedia de los adolescentes, recogidas a través de su participación en los talleres y entrevistas de la investigación. La muestra total de este estudio es de 237 adolescentes españoles, caracterizados por un uso intensivo de las tecnologías digitales y los nuevos medios, obteniendo interesantes resultados sobre las distintas competencias, que se han catalogado en Competencias Productivas, de Gestión Social, de Gestión de Contenido, de Gestión Personal, Competencias Preformativas, Narrativas, Estéticas, Ideológicas y Éticas y, finalmente, Competencias de Contexto Mediático y Tecnológico, todas ellas habituales entre los adolescentes en la era digital en la que vivimos. Con este estudio se concluye que el aprendizaje ha dejado de ser entendido como limitado al entorno escolar, abriéndose una puerta también a la intercreación y construcción colectiva del conocimiento desde cualquier parte del mundo digital.

Palabras claves: Competencia transmedia; participación adolescente; social media; narrativa transmedia; aprendizaje activo no formal.

1. Doctor en Educación y Comunicación por la UNED; Graduado en Magisterio por la Universidad de Valladolid; Máster en Tecnologías Digitales y Sociedad del Conocimiento y Máster en Comunicación y Educación en la Red por la UNED. Docente de la UNED. Correo electrónico: jgilquintana@edu.uned.es
2. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED desde el año 2004. Es profesora de Comunicación y Educación en la UNED y especialista en tecnologías digitales, modelos educomunicativos, educación en valores y enseñanza virtual. Sus líneas de investigación son MOOC, convergencia de medios, escenarios digitales, discapacidad, aprendizaje digital y redes sociales. Correo electrónico: sosuna@edu.uned.es

Of the consuming childhood to creative adolescence. Transmedia productive competences for the Cybersociety

Abstract

This chapter presents a study that has arisen from a qualitative research methodology, whose main objective is the analysis of transmedia competences of adolescents, collected through their participation in workshops and research interviews. The total sample of this study has been 237 Spanish adolescents, characterized by an intensive use of digital technologies and new media, obtaining interesting results on the different competences, which have been cataloged in Productive Competences, Social Management, Management Content, Personal Management, Preformative, Narrative, Aesthetic, Ideological and Ethical Competences and, finally, Media and Technological Context Competencies. All of them have in common what adolescents in the digital era in which we live in use on a daily basis. With this study it is concluded that the acquisition of learning has ceased to be understood as limited to the school environment, opening a door also to the intercreation and collective construction of knowledge from any part of the digital world.

Keywords: Transmedia Competence; teen participation; social media; Transmedia Narrative; active non-formal learning.

Introducción teórica al estudio

La educación en la cibersociedad

En 1949, George Orwell publicó su gran obra 1984 compartiendo con la ciudadanía del momento la visión de una sociedad apoyada en las comunicaciones, la obsesión de la industria por las telecomunicaciones y la presencia de un gobierno omnipresente que participa en la cotidianeidad de los individuos. En esta Telépolis (Echeverría, 1999) manejada en un sistema neofeudal por los grupos mediáticos de poder, el ser humano se convierte en muñeco cuyos alambres mueven los medios, creando su identidad y estructurando su propio pensamiento, en un entorno, donde “se sienten libres y se desnudan voluntariamente” (Han, 2017, p). Veinte años más tarde Marshall McLuhan con sus obras *The Gutenberg Galaxy* (1962) y *Understanding Media* (1964) asentó la idea de globalización del planeta a través de los medios de comunicación, y profetizó un siglo XXI lleno de transformaciones en una misma “aldea global”.

Se trata de un concepto que trató de definir dentro del espacio visual, acústico y el tétrade (cambios efectuados). El tétrade, una figura para predecir los cambios causados por el uso de los nuevos medios, que cada día se hace más presente entre los más jóvenes de nuestro entorno disfrutando de un no-lugar (Augé, 1993), donde “la cantidad de información, conocimientos, dispositivos y oportunidades formativas se multiplican fuera de la institución escolar” (Carbonell Sebarroja, 2015, p.28), sintiéndose protagonistas del mismo. Al igual que Aristóteles en Política III, señalaba que ciudadano es aquel que participa en la sociedad; relacionando esta afirmación con la realidad digital podemos considerar que las personas participantes en la cibersociedad actúan, como productores, como consumidores y creadores. A través de su dispositivo móvil interactúan con la Red, no sólo como elemento de trabajo o herramienta de comunicación, sino también como escenario publicitario de sus vidas y disfrute de su ocio. En palabras de Sacristán (2013):

“La llegada de Internet ha creado un mundo interconectado donde las fuentes de información y de conocimiento están desjerarquizadas en buena medida, ya que cualquier persona conectada puede incluir sus propias informaciones en el ciberespacio cuando y como quiera, lo que da lugar a procesos multiplicadores de enorme potencial comunicativo. Y cada ordenador tiene la capacidad técnica de copiar y modificar datos, con reproducciones hasta ahora desconocidas para las industrias culturales” (p.13).

Estos cambios han impregnado los procesos de aprendizaje en la sociedad líquida (Bauman, 2007). Hoy más que nunca se habla de un aprendizaje para toda la vida y, no sólo eso, sino de un aprendizaje que rompe las barreras del aula y se proyecta más allá de lo que nos imaginamos, haciendo posible la cultura de la participación (Aparici & Osuna-Acedo, 2013; Jenkins, 2008). En la misma época que McLuhan nos hablaba del concepto de “aldea global”, Ivan Illich (1974) nos presentaba su obra *La escuela desescolarizada*, y Everett Reimer (1973) *La escuela ha muerto*, inquietando al mundo educativo con afirmaciones que se hacen actuales señalando que “todos hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela” (Illich, 1974).

Ambos autores ofrecían una alternativa para una sociedad sin escuelas y ésta era la creación de tramas o redes de aprendizaje, un espacio que diera a las personas las mismas oportunidades para compartir sus intereses con otros semejantes que tengan ideas similares o distintas. Esta estructura horizontal y bidireccional se posibilita gracias a las redes sociales y otros espacios de la Web 2.0, facilitando múltiples interconexiones en la “cultura de la remezcla” (Lessig, 2012).

El aprendizaje digital en adolescentes

Los adolescentes actuales, desde que han abierto sus ojos, han estado visualizando pantallas y acercando los dedos a ese mágico y atractivo objeto que es el móvil. Todos podemos comprobar cómo las familias colocan la pantalla delante de los bebés mientras éstos comen, los abuelos se maravillan viendo a sus nietos manejar los vídeos de YouTube eligiendo las producciones que les parecen más atractivas, etc., un sinfín de estímulos que se reflejan en actos cotidianos y que están condicionando sus gustos, su manera de relacionarse y cómo no, de educarse. A los dos años el 40% de los niños son capaces de manejar el teléfono móvil y la *Tablet* para jugar, ver su serie preferida o escuchar canciones, utilizándose como una *baby-sitter* en las familias cuando las madres o padres están ocupados (Fleer, 2014; Merchant, 2015), influyendo los medios cada vez más en el desarrollo de la identidad infantil (Osuna-Acedo, Gil-Quintana, & Cantillo-Valero, 2018). En la edad de 8 años, un 72% maneja perfectamente los dispositivos electrónicos y, a partir

de esta edad, todo va en aumento hacia una mayor participación en las redes sociales, en ocasiones condicionada por un exceso de libertad a la hora de la elección del contenido con el que interactúan (Brito & Dias, 2016) y expuestos diariamente a posibles peligros ante la manipulación y la mentira que ejercen los grupos mediáticos de poder.

De esta realidad se han percatado los centros educativos que a pesar de las dificultades, intentan alfabetizar digitalmente (Gutiérrez Martín, 2003) e integrar la tecnología en las aulas, por su gran componente relacional-TRIC (Marta-Lazo & Gabelas, 2016), interactivo e intercreativo (Osuna-Acedo, 2010; Osuna-Acedo & Camarero-Cano, 2016) y emocional que engancha las mentes de los más jóvenes (Gil-Quintana, 2019), aunque en ocasiones no utilizan todo su potencial pedagógico (Ertmer & Ottenbreit-Lefwich, 2010). El informe *Niños en un mundo digital* publicado por UNICEF en 2017, basado en una investigación a nivel global sobre la vida interconectada de niños y adolescentes, concluía con una serie de prioridades digitales, donde se pretende aprovechar las bondades mediáticas y minimizar los daños:

- Proporcionar a todos los niños un fácil acceso a recursos en línea de alta calidad.
- Proteger a los niños de los daños en línea, incluido el abuso, la explotación, la trata, el acoso cibernético y la exposición a materiales inadecuados.
- Proteger la privacidad y la identidad de los niños en línea.
- Impartir alfabetización digital para mantener a los niños informados, comprometidos y seguros en línea.
- Aprovechar el poder del sector privado para promover normas y prácticas éticas que protejan y beneficien a los niños en línea.
- Poner a los niños en el centro de la política digital.

Seymour Papert (1980), en su obra *Desafío a la mente: computadoras y educación*, manifestaba su convencimiento de que el aprendizaje debe realizarse a través de la acción, construyendo o reconstruyendo lo que no se sabe o se creía aprendido. Papert se aleja por completo de los métodos tradicionales de memorización, apostando de esta forma por un método de aprendizaje auto-dirigido, o de descubrimiento. Propone un modelo orientado a “aprender a aprender”, considerando que los diferentes dispositivos electrónicos son un objeto de motivación y un incentivo esencial para su propuesta, al permitir a los estudiantes abrirse a un conocimiento ilimitado y potenciar su creatividad y capacidad para resolver problemas (Veiga, 2010). Para este autor, nos estamos adentrando en la *era del aprendizaje*, debido a que “la cantidad de cosas que se aprenden en este mundo es mucho mayor que en el pasado” (Joyanes, 1997, p.237).

Los dispositivos móviles abren un amplio abanico de oportunidades en los distintos entornos de aprendizaje que se proyectan desde la escuela, la familia, el trabajo, los grupos de amigos y los momentos de ocio (Pereira, Fillol, & Moura, 2019). Ejemplo de ello son los adolescentes en red, quienes representan un porcentaje considerable de la población mundial, inmersos en esta realidad de forma óptima, estableciendo una relación íntima con la tecnología desde donde realizan en colaboración (Gil-Quintana, 2015) gran cantidad de actividades en su vida cotidiana. Para Buckingham (2003), “existe un reconocimiento creciente de que la escuela no es la única reserva de educación; y que el aprendizaje puede ocurrir, y de hecho ocurre, en el lugar de trabajo, en casa y en el contexto de las actividades recreativas” (Buckingham 2003, p. 189).

Estas prácticas de aprendizaje de la infancia se consolidan en la adolescencia, demandando que la *media literacy* no se base sólo en el análisis crítico que consume el viejo *prosumidor* (productor + consumidor), sino que también pase a la acción en cuanto a los contenidos que el *emerec* (emisor + receptor) crea y comparte en la red (concepto acuñado por Cloutier en 1973). Los adolescentes deben ser competentes, mediáticamente hablando, en un contexto productivo de cultura participativa, “creando contenidos a medida que aprenden” (González-Martínez, et al., 2018). Toda esta realidad que hoy podemos ver con nuestros ojos, en cada rincón de nuestro barrio, pueblo o ciudad, ya era presentada en el siglo pasado por Alvin Toffler (1980) cuando hablaba sobre la nueva civilización que estaba emergiendo, la tercera ola:

“Esta nueva civilización traía consigo nuevos estilos familiares; formas distintas de trabajar, amar y vivir; una nueva economía; nuevos conflictos políticos; y, más allá de todo esto, una nueva conciencia modificada también. El amanecer de esta nueva civilización es el hecho más explosivo de nuestra vida y es la clave para la comprensión de los años inmediatamente venideros” (p.21).

El Transalfabetismo: competencias productivas transmedia

En este entorno de aprendizaje no formal surge el concepto de “alfabetismo transmedia” (*transmedia literacy*), haciendo referencia a competencias (trans) mediáticas fundamentales para la vida en sociedad. Diferentes investigaciones en este ámbito (Jenkins et al., 2006; Scolari, 2018) recogen las habilidades que podemos considerar como competencias básicas del alfabetismo transmedia. Entre estas competencias se distinguen aquellas como jugar, interpretar, apropiación, navegación, navegar y negociar (Scolari, 2018). Un planteamiento de alfabetismo transmedia que debería centrarse en tres series de prácticas: alfabetización en los videojuegos, alfabetización en la web y las redes sociales y alfabetización en las culturas participativas. Referido a los videojuegos se ha podido comprobar que los

jóvenes se desarrollan con las redes sociales con una destreza técnica de nivel experto, “jugar ha acostumbrado a los jóvenes a una serie de prácticas dentro de una ecología cultural que sitúa la perspicacia tecnológica en una situación de privilegio” (Ito et al., 2013, p.200).

En relación con la alfabetización en la web y redes sociales, los niños desarrollan un “compromiso experimental” (Hartley, 2009) con sus semejantes, “sin la necesidad de un filtro institucional o controles burocráticos” (Hartley, 2009, p.130). Los participantes en estas jóvenes comunidades en red aprenden a organizarse por su cuenta, en gran parte como autodidactas, aunque también tienen presente “la ayuda que recibían de fuentes tanto *online* como *offline*, de colegas, padres y hasta profesores” (Lange & Ito, 2010, p.262).

En este orden de ideas, la alfabetización en las culturas participativas representa entornos ideales para la construcción colectiva del conocimiento, donde un interactuante puede convertirse en referente o guía para el aprendizaje de otros, desafiando a su vez la competencia de aquellos que quieren adquirir nuevos conocimientos (Jenkins et al., 2006). La mayoría de los adolescentes han estado usando tecnologías digitales como parte de su “entorno natural” (Scolari, 2018).

El desarrollo del estudio “Transalfabetismo. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje” (Ref.: CSO2014-56250-R), financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España parte de una realidad recogida en cinco Comunidades Autónomas españolas. El objetivo general de esta investigación es presentar las distintas competencias productivas transmedia, a través de la práctica que los adolescentes realizan, analizadas con una metodología cualitativa, a partir de la cual se interpretan los resultados desde un análisis sistémico de las competencias productivas adolescentes, entendiendo que las competencias productivas se refieren al conjunto de habilidades para concebir, planear y producir a través de diferentes medios, plataformas y lenguajes (texto, imagen, audio, audiovisual y código de programación).

Método

Objetivo principal, preguntas de investigación e hipótesis

Este análisis forma parte del Proyecto “Transalfabetismo. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje”, cuyo objetivo general es identificar las prácticas transmedia de los adolescentes españoles y el desarrollo de competencias transmedia en su aprendizaje. Se categorizaron las competencias transmedia en distintos grupos:

Competencias Productivas, Competencias de Gestión Social, Competencias de Gestión de Contenido, Competencias de Gestión Personal, Competencias de Prevención de Riesgos y Privacidad, Competencias Performativas, Competencias Narrativas y Estéticas, Competencias Ideológicas y Éticas y, por último, Competencias de Contexto Mediático y Tecnológico.

El objetivo específico de este capítulo, dentro del marco de la investigación principal, y que encabezó nuestro estudio, fue analizar las competencias productivas transmedia de los adolescentes en Internet. En este sentido, hemos formulado la siguiente cuestión que guiará el análisis efectuado en este artículo:

- Q1: ¿Qué competencias productivas transmedia específicas han desarrollado los adolescentes españoles con respecto a los relatos digitales en los que participan?

Este estudio se asienta sobre hipótesis que fundamentan el análisis de los resultados, encauzando la información obtenida a través de técnicas cualitativas, concretándose en:

- H1: Los adolescentes españoles han desarrollado competencias productivas transmedia relacionadas con el lenguaje textual, sonoro, visual, audiovisual y código de programación.
- H2: Las competencias productivas relacionadas con el lenguaje audiovisual son las que más han desarrollado, mientras que las relativas al lenguaje sonoro son las que menos.

1.1 Participantes

En nuestro estudio hemos contado con una muestra de 237 adolescentes, de 12 a 17 años, que estudian de 1º a 3º de la Educación Secundaria Obligatoria. En razón de género, la muestra está muy equilibrada, ya que el 46,8% son hombres y el 53,2% mujeres.

Los participantes viven en cinco Comunidades Autónomas españolas, Andalucía, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Galicia, lo cual supone una muestra significativa a nivel nacional. A su vez, en cada Comunidad Autónoma, se han seleccionado dos centros educativos diferenciados en función del tipo de población, rural y urbana, y del tipo de centro educativo, público y privado-concertado.

1.2 Instrumentos

Los instrumentos de recogida de datos del estudio, de corte eminentemente cualitativo, han sido dos, los talleres y las entrevistas, técnicas cualitativas donde el investigador obtiene del sujeto entrevistado la percepción personal sobre la situación que pretende analizar (García Pérez, 2014).

En cada centro educativo se realizaron dos talleres, donde los estudiantes se dividieron voluntariamente en dos grupos según sus preferencias, uno con la temática de los «Videojuegos» y otro con la de la «Cultura Participativa». Gracias a estos instrumentos de investigación se realizaron prácticas transmedia inmersivas, a través de juegos y producción en los medios sociales.

En las entrevistas se pretendió analizar las prácticas transmedia, con especial hincapié en las competencias productivas que desarrollan los adolescentes en la elaboración de contenidos.

Una vez recogida la información acerca de los distintos fragmentos de contenidos de los talleres y las entrevistas, se realizó una categorización con el software *Nvivo* para poder analizar sus significados y redes conceptuales.

1.3 Procedimiento

El equipo de investigación aplicó la etnografía virtual en el proceso de trabajo, que involucra la inmersión de los investigadores en la vida de los adolescentes. Los principios de la etnografía se ajustan a los intereses teóricos, metodológicos y empíricos del proyecto, que pretende centrarse en lo que hacen los adolescentes en las redes sociales. El trabajo de campo se llevó a cabo durante las horas extraescolares en cada centro participante, entre los meses de marzo y septiembre de 2016, y fue supervisada por asistentes de investigación capacitados para tal efecto. Se inició con la selección de cinco comunidades autónomas representativas del Estado español y, como ya se ha comentado, la selección de dos centros por cada una de ellas, atendiendo al criterio de su ubicación (urbana o rural) y tipo de financiación (pública y/o privada-concertada).

Una vez seleccionada la muestra participante y para recoger el permiso para la participación, se presentó la investigación a cada centro educativo, tanto al alumnado como a sus familias, asegurándose la privacidad y confidencialidad de los datos obtenidos.

Los estudiantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y sobre cuestiones éticas, incluida su participación voluntaria. Una vez conseguidas las autorizaciones y, por tanto, definida la muestra de adolescentes que optaron por participar, se procedió al desarrollo de la investigación a través de los talleres y las entrevistas individuales. Las entrevistas individuales profundizaron en las prácticas transmediáticas y las competencias productivas adquiridas por los adolescentes, poniendo énfasis en las habilidades creativas, y los talleres ayudaron al estudio del consumo mediático en relación con la producción de contenidos.

Complementando estos instrumentos, los responsables de la investigación vieron conveniente utilizar diarios de medios y la observación participante a modo de diarios de investigación, que proporcionaron matices importantes a los datos cualitativos recogidos.

Análisis de datos

Se analizó el contenido aportado por los adolescentes que conformaban la muestra en las entrevistas individuales y en los talleres. Entendemos el análisis de contenido como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados (Piñuel Raigada 2002).

Con la transcripción de sus discursos se han identificado las competencias productivas adquiridas que les permiten su participación en el ciberespacio. En este sentido, después de analizar y categorizar el discurso recogido, se han podido extraer las siguientes competencias productivas, que a su vez contienen las correspondientes subcategorías productivas específicas escritas posteriormente en la Tabla 1:

- Crear o modificar producciones escritas
- Utilizar software y apps de escritura
- Crear o modificar producciones sonoras
- Utilizar software y apps de audio
- Crear o modificar dibujos y diseños
- Usar herramientas de diseño y dibujo
- Crear o modificar producciones fotográficas
- Usar herramientas para edición fotográfica o para realizar fotografías
- Crear o modificar producciones audiovisuales
- Usar herramientas para edición visual o para grabación de vídeos
- Programar software
- Usar herramientas para programación e informática
- Crear y modificar videojuegos
- Usar herramientas para la creación y modificación de videojuegos

Tabla 1. Subcompetencias productivas específicas

COMPETENCIAS PRODUCTIVAS	SUBCOMPETENCIAS PRODUCTIVAS ESPECÍFICAS
Crear o modificar producciones escritas	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Escribir • Revisar (beta-reading) producciones propias y/o de otras personas • Modificar
Utilizar software y apps de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar procesadores de Word • Utilizar plataformas de blogging, presentaciones y otras plataformas de escritura
Crear o modificar producciones sonoras	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Grabar • Editar • Revisar • Modificar
Utilizar software y apps de audio	Usar software y apps
Crear o modificar dibujos y diseños	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Dibujar y pintar • Revisar • Modificar • Crear la portada de un libro • Diseñar un cartel para un campaña
Usar herramientas de diseño y dibujo	Usar herramientas digitales
Crear o modificar producciones fotográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Hacer fotos • Editar • Hacer collages • Revisar • Modificar
Usar herramientas para edición fotográfica o para realizar fotografías	<ul style="list-style-type: none"> • Usar cámaras • Usar software y apps
Crear o modificar producciones audiovisuales	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Grabar • Dirigir • Editar • Modificar • Capacidad para discernir calidad
Usar herramientas para edición visual o para grabación de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Usar software o apps • Usar dispositivos digitales o analógicos
Programar software	Crear una página web
Usar herramientas para programación e informática	<ul style="list-style-type: none"> • Usar lenguajes de programación • Utilizar software para programar webs • Utilizar software para programar otro tipo de programas (no páginas web)
Crear y modificar videojuegos	<ul style="list-style-type: none"> • Concebir y planear • Hacer mods para videojuegos • Crear un servidor para un videojuego online
Usar herramientas para la creación y modificación de videojuegos	Utilizar software de programación y videojuegos

Fuente: elaboración propia

Asimismo, en la tabla 2 se pueden apreciar fragmentos significativos del discurso de los adolescentes, que corresponden a cada una de las subcategorías, conservándose la lengua en la que fueron recogidos (castellano y catalán).

Tabla 2. Fragmentos significativos del discurso de los adolescentes por competencias productivas específicas.

COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear o modificar producciones escritas	
SUBCOMPETENCIAS PRODUCTIVAS ESPECÍFICAS	FRAGMENTO DEL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES
Concebir y planear	"Escribo unos sesenta capítulos, por ahí mas o...O sea, que no sea todo en un capítulo súper largo" "La imaginación, ayuda mucho a imaginar y teorizar sobre juegos que tienen una historia como abierta o algo así"
Escribir	"No, és una història només, és com un llibre, després ho penjes per Wattpad ja està" "Pongo todo en el ordenador; entonces voy creando mi historia y de ahí voy haciéndolo de juegos [¿y lo cuelgas en el blog de tu amiga?] de mi amiga, sí. Yo leo mucho y entonces mezclo todo" "Otras compañeras siempre están escribiendo libros, lo que pasa es que escriben el prólogo y un capítulo y luego enseguida lo borran y, aunque les decimos que está muy chulo y todo eso, lo borran porque no les gusta" "Hemos estado en la biblioteca escribiendo un guión en el ordenador"
Revisar (beta-reading) producciones propias y/o de otras personas	"Entonces digo "por mí esta escena la podrías escribir un poco más". Y entonces pues dice: "Ah pues igual sí" o "No, no que a mí ya me gusta así", después vamos discutiendo"
Modificar	"Tampoco a mí no me parece muy buena idea, ¿no? Que se pueda descargar, porque no sé, la gente empieza a leerlo y no descargarlo, pero..." "En una aplicación que se llama Wattpad, suben relatos la gente y tú pones el género que te gusta. Esta, mira ¿ves? van subiendo historias te haces usuario y ahí puede escribir quien quiera"
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Utilizar software y apps de escritura	
Utilizar procesadores de Word	"Sí, el Word, a veces hasta a mano. Me dio una temporada por hacer pequeñas historias a mano en las páginas de las libretas, luego el viernes por la tarde, mi madre me las corregía" "Suelo utilizar el Open Office, que es el que tengo en el ordenador" "Mira voy por la página 42 del capítulo 11 de una historia que me estoy inventando en un open office con letra 10. El maestro de lengua me lo está corrigiendo"
Utilizar plataformas de blogging, presentaciones y otras plataformas de escritura	"I si he d'escriure el Word. I si hi ha un treball en grup faig servir el Drive, si és un document. Si és una presentació que ha de ser bastant maca, faig servir el Prezi" "A mí me encanta hacer trabajos en Power Point u Open Office o así, porque se me abren todas las presentaciones y me quedan bastante bien" "Tengo WhatsApp, tengo Gmail, tengo una aplicación que es para jugar a las cartas, una aplicación que es para jugar a una cosa de colores, una chorrada, pero que me entretiene. Tengo el traductor de Google tengo una aplicación para retocar fotos y Wattpad"

COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear o modificar producciones sonoras	
SUBCOMPETENCIAS PRODUCTIVAS ESPECÍFICAS	FRAGMENTO DEL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES
Grabar	"El Audition. Sí, también, este sí que lo uso porque, si hemos de grabar voiceovers o cualquier cosa, también se sincroniza con el Premiere"
Editar	"Lo de grabar la voz y editarla... Sí, Audacity que viene con el ordenador y ya está"
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear o modificar dibujos y diseños	
Concebir y planear	"Cuando se me ocurre un dibujo empiezo a garabatearlo en cualquier sitio, lo garabateo en un bloc de notas y a veces me salen pues dibujos chulos, me salen pues esbozos de...ahora me estoy situando en el cuerpo femenino pero en el sentido de vestidos, dibujando faldas, me encanta el pelo, dibujarlo o sea, crear mi propio estilo con el cabello de esa época, bueno, me encanta"
Dibujar y pintar	"Cojo una libreta y me pongo a dibujar y hasta tengo un Instagram con todos los dibujos, porque va básicamente de dibujos"
Modificar	"És com que li dones volum al personatge. Això t'ho passa al teu skin al teu programa i pots donarla alguna expressió o moviment i fer més volum"
Crear la portada de un libro	"He anat a Pickmonkey per crear una portada de Wattpad"
Diseñar un cartel para una campaña	"Bueno, hicimos algunos carteles para ponerlos por ahí. También vamos a preparar las bebidas o alguna comida para cuando terminen y lo otro ya lo hacen... Yo hice el cartel con Picsart"
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Usar herramientas de diseño y dibujo	
Usar herramientas digitales	"El Photoshop, Lightroom y Photoshop Mix que son los tres de fotografía, que es el Photoshop es así como más técnico, el Lightroom más superficial y el Mix es una mezcla, después tenemos el Illustrator y el Indesign que son para hacer... Pues esto, ilustraciones, dibujos..."
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear o modificar producciones fotográficas	
Concebir y planear	"De vegades pots copiar les "poses" d'unes altres persones" "En Instagram cuelgo fotos. Fotos más de un día que he pasado en la playa, o un día, el día de Santa Faz [romería muy popular en Alicante, día festivo tradicionalmente] cuelgo alguna foto o alguna foto chula que me han hecho mis padres"
Hacer fotos	"He quedat en les amigues i ens em fet moltes fotos amb els nous filtres de Snapchat". "Normalmente cuando voy a casa de mi abuela quedo con mis primos y nos vamos por el campo. Entonces hacemos fotos pero soy yo la que hace las fotos, con mi móvil..."
Editar	"I he editat unes fots en PicsArt per penjarle a Instagram"
Hacer collages	"Uso el móvil, porque con el móvil puedes hacer collages, y todo eso"
Modificar	"En una foto quería poner letras y lo busqué, Phone to. Coges una foto y le pones letras, y ya está, no hay más" "Si lo suelo hacer con los filtros que te pone el programa de Instagram o algo así"
Usar software y apps	"Començo a fer servir Pixar però després puc anar passant" "Utilizo vshared para descargarme aplicaciones gratis y aplicaciones para la edición de videos y fotos. También tengo varios juegos instalados"

COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear o modificar producciones audiovisuales	
SUBCOMPETENCIAS PRODUCTIVAS ESPECÍFICAS	FRAGMENTO DEL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES
Concebir y planear	<p>“Ens agrada molt els vídeos de motos i fent “caballetes”. I mirem vídeos de gent que penja la gent a Internet. Com no tenim moto, ho vam provar de fer amb la bici, i vam quedar divendres passat a la tarda per provar-ho”</p> <p>“Como a mí me gusta leer y también me gustan las películas, y a veces puede ser una combinación entre las dos en algunas historias, puede ser una aventura gráfica o una película en la que tú puedes tomar las decisiones y puedes hacer tu propia historia”</p> <p>“Antes de grabar, planificamos cómo lo vamos a hacer y hasta llegamos a utilizar un guión. También planificamos cómo nos vamos a vestir para el vídeo”</p> <p>“Sí, lo grabé con mis amigas, un tráiler de terror nos inspiramos en la película Anabel para hacer y crear el contenido”</p>
Grabar	“Jo com a youtuber intento gravar partides bones y les vaig explicant, vaig comentant, si vaig a comentar el que estic fent en cada moment però ja”
Editar	“Cada grup el que feia, cada persona que jugava m’havia d’enviar imatges i jo acceptava i això, i una mica amb càmera ràpida anava editant”
Modificar	<p>“Normalmente efectos visuales no hago tanto porque por reportajes no necesitan videos con efectos visuales, no hago tantos. Pero sí, lo bueno es que yo puedo estar editando en el Premiere y cojo un video y de ahí ya lo edito en el After Effects y, cuando vuelvo en el Premiere, ya está todo sincronizado. Claro, al ser de la misma suite, está todo sincronizado”</p> <p>“Modifico con el móvil, con uno que se llama Viva video”</p>
Capacidad para discernir calidad	“Lo que más tenemos en cuenta a la hora de grabar los videos es que se entienda y que tengan calidad. Lo primero en lo que me fijo es que el video tenga una calidad aceptable y que la definición sea buena. Lo segundo en lo que me fijo es en que se pueda entender con claridad. Cuando editamos un vídeo si nos damos cuenta de que hay algo que no se entiende bien en el video, lo tratamos de escribir para que la comprensión sea más sencilla”
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Usar herramientas para edición visual o para grabación de vídeos	
Usar software o apps	<p>“No recuerdo, o era Movie Maker pero era algo así, tipo Make Movie o algo así, y luego o sea mi madre que es la que tiene un ordenador Apple lo que hizo me dijo, en Apple hay una que te viene del ordenador, y dije, bueno, pues voy a ver y me puse a mirarla y en iMovie aprendí yo sola, gracias a que mi hermano me había enseñado la otra”</p> <p>“Hemos utilizado el iMovie, primero la cámara y luego hemos editado con iMovie, que es la aplicación del iPad, de Apple, vamos. Y hemos utilizado un poco de maquillaje, dos sillas y el portal de Marina”</p> <p>“Grabamos con una cámara como la que tenemos aquí. Con el móvil no porque el mío no graba bien y no lo utilizo habitualmente. Lo que utilizamos es el iPad que tiene una buena cámara y una cámara como esta de Linux. La calidad de la imagen es importante para nosotros”</p>
Usar dispositivos digitales o analógicos	“També vam aprofitar la música d’aquests vídeos d’aquesta gent i per gravar-ho el Go Pro i una càmera réflex. La Go PRO pro era meva i la càmera d’un de l’equip d’un altre company del grup. I ho vam meditar molt...”

COMPETENCIA PRODUCTIVA: Programar software	
SUBCOMPETENCIAS PRODUCTIVAS ESPECÍFICAS	FRAGMENTO DEL DISCURSO DE LOS ADOLESCENTES
Crear una página web	“Bueno, que el colegio me decía “Si queréis podéis hacer una página web”. Entonces, yo pues estuve interesado e hice la página web de la serie esta de Castle”
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Usar herramientas para programación e informática.	
Usar lenguajes de programación	“Sí, sí, esto... Trabajar sobre todo en el tema del esto es... Bueno, a mí me costó mucho, ¿no? Meterme porque me da como respeto porque tú... Tú cuando vas a la página web, pues dices “Está súper bien hecha, con los gráficos bien y tal ¿Cómo se hace?”. Pues no sé. Aprendes... Realmente cuando aprendes esto, luego cuando ves en códigos Altemaira y tal, empiezas a reconocer ya esto es esto, esto es esto y yo que... Bueno, que yo en el futuro también me quiero cambiar a esta tecnología y tal, pues, creo que está muy bien, ¿no? Que te enseñen esto en el mismo colegio”
Utilizar software para programar webs	“After Effects que es video, Animate y Dreamweaver son todos para Web y Flash y cosas así, Audition es para audio, Bridge es como para guardar los archivos, básicamente”
Utilizar software para programar otro tipo de programas (no páginas web)	“He programado un poco en HTML, de pequeño hice Scratch, que bueno...”
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Crear y modificar videojuegos	
Hacer mods para videojuegos	“Sí, la skin. Sí, sí, tengo la skin mía”
Crear un servidor para un videojuego online.	“Pagar, bastante. Este habrá pagado dos mil euros, para tener un pequeño de supervivencia te puede salir en cinco euros o así...Te creas una página web aparte del servidor y lo pones las reglas y todo aquí”
COMPETENCIA PRODUCTIVA: Usar herramientas para la creación y modificación de videojuegos	
Utilizar software de programación y videojuegos	“Ahora te lo explico ¿Ves? Este lo hice yo con una gorra y todo... Puedes poner aquí Edit Skin y... Bueno, eliges el color y esto y te... Y le puedes poner cosas...Bueno, tú le pones lo que quieres. Yo he hecho un puño aquí. Le puedes poner una S, tu letra inicial o algo, luego te lo... Te lo puedes descargar y te lo pones en la máquina”

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Al utilizar una metodología de investigación cualitativa en el estudio, se ha definido un modelo interpretativo para acercarse a la realidad social que se quiere estudiar, centrándose etnográficamente en la perspectiva de los adolescentes para comprender sus valores, expresiones y actos. En muchos de los aspectos estudiados en la investigación, los adolescentes no presentan diferencias significativas en función del sexo. Así, puede

precisarse que, en general, comparten inquietudes y preocupaciones comunes en los siguientes aspectos: les gusta tener muchos seguidores en Internet, les preocupa lo que se diga en Internet sobre ellos mismos y, en especial las chicas, comprueban constantemente si tienen nuevas notificaciones. Afirman que les gusta estar “siempre conectados” (Arab & Díaz 2015). Vivir en la cultura de la participación implica estar siempre conectados con la posibilidad de interactuar con más personas, independientemente del tiempo y del espacio físicos (Jenkins 2008). Tal conectividad es coherente con que los adolescentes tienen la necesidad de comentar en las redes todo aquello que les gusta en el momento en que está sucediendo, que es una de las características que se desprende de esta investigación.

Por un lado, en el estudio se corrobora H1, encontrándose que están totalmente integrados en la cultura de la participación y que son muy activos gracias a las competencias productivas transmedia adquiridas. Así lo demuestra el hecho de que afirman que les gusta hacer fan-fictions de series, películas y cómics y participar en juegos de disfraces o en los cosplay del juego preferido. Para ello, utilizan ciertas herramientas que les posibilitan su producción. Para hacer textos, como novelas, relatos originales o relatos de otras personas a los que ponen diferentes finales, planificando mucho su concepción así como su estructura. Una de las estrategias que afirman llevar a cabo es la visualización de relatos de otras personas, porque necesitan tomar referencias para los suyos propios.

Asimismo, muestran competencias en distintas herramientas digitales, que mencionan usar para cada tipo de documento: para edición audiovisual, Premier, After Effects, Make Movie e iMovie; para edición de imágenes fijas, Photoshop, Lightroom, Mix, Illustrator, Indesign y los programas de filtros y collage de su dispositivo móvil, antes de subirlas a las redes sociales; para texto, Word de Microsoft, procesador de textos de Open Office y Wattpad; y para programación, Dreamweaver, Flash y Scratch. Todo ello unido a espacios en la web que mencionan usar habitualmente, como Instagram, Snapchat, Youtube, Blog, Prezi y Google Drive.

Por otro lado, también se corrobora H2, porque claramente las competencias específicas de producción audiovisual son las más desarrolladas, quedando la producción sonora en clara desventaja. Se aprecia que las competencias específicas relacionadas con el sonido las ponen en práctica de una forma supeditada a la edición de vídeos. Sin embargo, en ningún momento hablan de la realización de un podcast, por ejemplo. También se aprecia que mencionan tímidamente sólo dos herramientas de edición de audio, Audition y *Audacity*.

Con esta investigación se concluye que los adolescentes dejan su huella en el ciberespacio con producciones propias que comparten con los iguales, principalmente. Con el uso de Internet se hace más patente que nunca que las competencias desarrolladas por los

adolescentes se aprenden también fuera de la escuela formal. Los adolescentes han demostrado que han tomado las riendas de su propia instrucción, aumentando la motivación e incrementando las competencias transmedia, especialmente las productivas tratadas en este capítulo.

El aprendizaje ha dejado de ser entendido sólo desde la escuela oficial, haciéndose realidad que «todos aprendemos con todos», la máxima que sigue el ciberespacio y que los adolescentes han acogido como seña de identidad (Yang et al. 2018). En definitiva, se han convertido en inter-creadores y co-constructores, con sus iguales, de su propio conocimiento.

Acknowledgements: Este trabajo fue realizado dentro del proyecto Transalfabetismos. Competencias transmedia y estrategias informales de aprendizaje de los adolescents» (CSO2014-56250-R) del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España. En dicho proyecto han trabajado importantes investigadores en los distintos equipos de investigación: Carlos A. Scolari (Investigador Principal), María José Establés, Mar Guerrero y María José Masanet de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona; Ruth S. Contreras Espinosa y Arnau Gifreu Castells de la Universitat de Vic-UCC; Elisenda Ardèvol e Israel Márquez de la Universitat Oberta de Catalunya; Blas Segovia de la Universidad de Córdoba; Roberto Aparici, Natalia Díaz, José M^a Regalado, Raúl Antón Cuadrado y David García Marín de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED); Victoria Tur Viñes y María José González Río de la Universidad de Alicante; Carmen Costa Sánchez de la Universidade da Coruña; y Nohemí Lugo del Instituto Tecnológico de Monterrey (México).

Referencias

- Aparici, R., & Osuna-Acedo, S. (2013). La Cultura de la Participación. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 4(2), 137-148. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2013.4.2.0>
- Arab, L. E., & Díaz, G. A. (2015). Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 7-13.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Brito, R., & Dias, P. (2016). La tecnología digital, aprendizaje y educación; prácticas y percepciones de niños menores de 8 años y sus padres. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31 (2). Disponible en <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle á l'heure des self-Media*. Canada: Les Presses de l'Université de Montréal.

- Echeverría, J. (1999). *Los señores del aire: Telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Destino.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through digital play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 202-209.
- García Pérez, A. (2014). *La interpretación de los datos: una introducción a la estadística aplicada*. Madrid: UNED.
- Gil-Quintana, J. (2015). Narrativa digital e infancia: Es la hora de la Generación CC. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 79-90. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.5>.
- Gil-Quintana, J. (2019). Interconectados apostando por la construcción colectiva del conocimiento. *Aprendizaje móvil en educación infantil y primaria*. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 54, 185-203. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.10>
- Gutiérrez Martín, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Han, B-H. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Hartley, J. (2009). *Uses of YouTube. Digital Literacy and the Growth of Knowledge*. En Burgess, J. & Green, J.: *YouTube. Online Video and Participatory Culture*. IL: MacArthur Foundation.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green, J., & Watkins, S.C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotms, R., Robinson, A., & Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago IL: MacArthur Foundation.
- Joyanes, L. (1997). *Cibersociedad. Los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lange, P., & Ito, M. (2010). *Creative Production*. En Mizuko Ito et al: *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge: MA: The MIT Press.
- Lessig, L. (2012). *Remix. Cultura de la remezcla y derechos de autor en el entorno digital*. Barcelona: Icaria
- Marta-Lazo, C., & Gabelas-Barroso, J. A. (2016). *Comunicación digital. Un modelo basado en el Factor R-elacional*. Barcelona: Editorial UOC.
- Merchant, G. (2015). Keep taking the tablets: iPads, storyapps and early literacy. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1), 3-10.
- Osuna-Acedo, S. (2010). Interactuantes e interactuados en la web 2.0. En R. Aparici (coord.): *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.

- Osuna Acedo, S., & Camarero Cano, L. (2016). The ECO european project: A new MOOC dimension based on an intercreativity environment. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(1), 117-125.
- Osuna-Acedo, S, Gil-Quintana, J., & Cantillo-Valero, C. (2018). La construcción de la identidad infantil en el Mundo Disney. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 1284-1307. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1307>
- Papert, S. (1987). *Desafío de la mente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Galápagos.
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42. <https://goo.gl/YuzPbm>
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Barral.
- Sacristán, A. (2013). *Sociedad del conocimiento, tecnología y educación*. Madrid: Morata.
- Scolari, C. A. (2018). *Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola* (A. Martín, trad.). Barcelona: Plaza & Janés.
- UNICEF (2017). *Niños en un mundo digital. Estado mundial de la infancia 2017*. Disponible en www.unicef.org/SOWC2017
- Yang, C., Holden, S. M., & Carter, M. D. K. (2018). Social Media Social Comparison of Ability (but not Opinion) Predicts Lower Identity Clarity: Identity Processing Style as a Mediator. *Journal Youth and Adolescence*, <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0801-6>