

Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación

POR CARLOS A. SCOLARI

Tras una breve descripción de las mutaciones de la ecología de medios en las últimas dos décadas, se hace un recorrido por las distintas formas de alfabetismo para detenerse en las concepciones más novedosas, derivadas de los usos emergentes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En este contexto se propone el concepto de alfabetismo transmedia, entendido no solo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre sujetos, TIC e instituciones educativas.

El alfabetismo ha sido definido como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que tiene como objetivo básico el desarrollo de competencias de lectoescritura. La difusión de medios de comunicación como la televisión llevó a que los investigadores y educadores ampliaran el alcance de los procesos de alfabetización. En otras palabras, ya no bastaba el aprendizaje de la lectoescritura; ahora era necesario aprender a interpretar de manera crítica y, eventualmente, a crear contenidos audiovisuales.

El alfabetismo mediático es un repertorio de competencias que permiten a las personas analizar, evaluar y crear mensajes en una amplia variedad de medios de comunicación, géneros y formatos. Promovido por organizaciones como la UNESCO o la Unión Europea (UE), la alfabetización mediática se propone dotar a los sujetos de conocimientos y herramientas para que funcionen como ciudadanos autónomos y puedan realizar un consumo crítico de los medios (Buckingham, 2007 y 2008; UNESCO, 2008).

En las últimas dos décadas, una nueva generación de conceptos ha surgido en las conversaciones académicas y profesionales sobre alfabetización mediática, desde alfabetismo

digital hasta nuevo alfabetismo o alfabetismo multimedia. El origen de estas variaciones semánticas es evidente: las grandes transformaciones que han sufrido la ecología mediática y las prácticas culturales debido a la emergencia de nuevos medios digitales en red. Este artículo describirá brevemente las transformaciones en la ecología mediática para analizar a continuación, también de manera rápida, la transición de los viejos a los nuevos alfabetismos. Finalmente, la tercera sección del artículo estará dedicada a la presentación de un nuevo concepto y programa de trabajo: el alfabetismo transmedia. El objetivo final del artículo es no solo introducir un nuevo concepto, sino también repensar la misma concepción de alfabetismo mediático en el contexto de la nueva ecología de la comunicación.

La nueva ecología mediática

Cualquier reflexión sobre el alfabetismo mediático debe comenzar a partir de un análisis del ecosistema de medios. Es innegable que en los últimos 25 años la 'mediasfera' ha sufrido un proceso acelerado de mutación. Los investigadores de la comunicación, acostumbrados a los tiempos largos (por ejemplo la serie tablilla-papiro-libro manuscrito-libro impreso), apenas alcanzaban a mapear lo que sucedía a su alrededor. Muy pocos investigadores lograron captar 'en tiempo real' lo que estaba pasando a finales de los años noventa del pasado siglo. Entre ellos se encuentra José L. Orihuela, autor de un esclarecedor texto que, más de una década después, sigue manteniendo la validez analítica de cuando fue escrito en 2002. Según Orihuela, la gran mutación mediática se podía sintetizar en 10 transformaciones: desde audiencia a usuario; desde medio a contenido; de soporte/formato a multimedia; de periodicidad a tiempo real; de escasez a abundancia; de intermediación a desintermediación; de distribución a acceso; de unidireccionalidad a interactividad; de lineal a hipertexto, y de información a conocimiento (Orihuela, 2002).

Cuando Orihuela presentó estos diez procesos recién comenzaban a aparecer los primeros *blogs*; las redes sociales se encontraban en estado embrionario (Facebook fue creada en 2004, YouTube en 2005, Tuenti en 2006, etc.) y todavía faltaban cinco años para que Steve Jobs reinventara el sector de la comunicación móvil con el iPhone. Todos estos cambios nos hablan de una transformación radical del paradigma de la comunicación: donde antes reinaba de manera incontestable el *broadcasting*, ahora proliferan prácticas fundadas en el paradigma de la Red (Scolari, 2008, 2012, 2013a y 2015).

La consolidación del paradigma de la Red no solo afecta a la esfera mediática. Podría decirse que no hay ámbito de la sociedad que no haya sido modificado por la tecnología de las redes digitales, desde la economía hasta la política, pasando por la cultura y la educación. Las tensiones entre la digitalización de los medios y las prácticas de enseñanza-aprendizaje se encuentran en el núcleo del presente artículo.

Afectaciones en el ámbito educativo

Muchos investigadores y profesionales coinciden en señalar que, si bien el sistema de medios en gran medida ha adoptado las nuevas tecnologías digitales, las instituciones educativas todavía siguen viendo la 'transición digital' como un proceso traumático (EAVI, DTI y OII, 2011). El 'trauma' se agudiza por las tensiones que se generan entre la institución escolar y sus

usuarios. La vida social de los niños, preadolescentes y adolescentes se basa y construye a partir de un conjunto de tecnologías digitales -desde las redes sociales hasta los dispositivos móviles- que se encuentra a menudo a una distancia sideral de los protocolos educativos de las escuelas a las que concurren. Según Castells (2007), existe una brecha tecnocultural entre los jóvenes y un sistema escolar que no ha evolucionado junto a la sociedad. Hoy los jóvenes acceden a la información a través de la Web, construyen sus comunidades utilizando los dispositivos móviles, se comunican en las redes y se divierten jugando en entornos virtuales. Las escuelas apenas han incorporado en sus protocolos esta realidad (cuando no directamente la rechazan y estigmatizan); los educadores, por su parte, en su gran mayoría no están formados para este nuevo entorno. Según Manuel Castells (2007), «La idea de que un joven de hoy se cargue una mochila de libros de texto aburridos, definidos por burócratas ministeriales y se encierre en un aula a soportar un discurso irrelevante en su perspectiva y que todo esto lo aguante en nombre del futuro es simplemente absurda».

Si bien la situación puede variar de país a país, de región a región, de las ciudades a las zonas rurales o de las escuelas públicas a las privadas, el análisis de Castells no está muy lejos de la realidad de muchas instituciones educativas.

El panorama descrito en los párrafos anteriores se puede resumir en los siguientes puntos:

- Mutación profunda y rápida de la ecología de los medios debido a la constante evolución de las tecnologías digitales.
- Adaptación lenta e incompleta de las instituciones educativas al nuevo entorno tecnocultural.
- Brecha entre la vida real (digital) entre los jóvenes y las instituciones educativas.

Narrativas transmedia

La ecología de los medios es una fuente permanente de nuevas experiencias, formatos y dispositivos. No pasa una semana sin que irrumpa una nueva interfaz, un formato textual innovador o una sorprendente práctica de apropiación de esos medios.

Uno de los fenómenos más importantes que emergen de esta nueva ecología de los medios son las narraciones transmedia (*transmedia storytelling*). En el nivel más básico, los relatos transmedia «son historias contadas a través de múltiples medios de comunicación. En la actualidad, las historias más importantes tienden a fluir a través de múltiples plataformas y medios de comunicación» (Jenkins et al., 2006, p. 46).

Una narrativa transmedia se caracteriza por dos elementos (Scolari, 2008 y 2013b):

- La historia se cuenta a través de varios medios y plataformas: a diferencia de los relatos monomedia, en las narrativas transmedia la historia comienza en un medio y continúa en otros. Podría decirse que el relato aprovecha lo mejor de cada medio para contarse y expandirse con nuevos personajes, escenarios, programas narrativos, etc.
- Los 'prosumidores' también colaboran en la construcción del mundo narrativo: si bien existe un relato oficial (canon) gestionado por el emisor, a este relato creado de arriba hacia abajo se deben sumar las historias *bottom-up* de los consumidores, convertidos ahora en productores. El dominio textual del *fandom* surge desde abajo y se integra al canon oficial, contribuyendo aún más a la expansión del mundo narrativo transmedia.

Cuando se habla de narrativas transmedia, algunas obras aparecen siempre, de forma indiscutible, como ejemplos paradigmáticos que el investigador o el productor está obligado a citar: *Star Trek*, *Star Wars*, *The Matrix*, *Pirates of the Caribbean*, *Harry Potter*, *Lost*, *The Walking Dead*... Todas estas obras tienen algo en común: en ellas el relato se expande de un medio a otro y los fans participan activamente en esa expansión. Como se puede observar, un mundo transmedia puede nacer a partir de un libro (*Harry Potter*), de un largometraje (*Star Wars* o *The Matrix*), de una serie televisiva (*Star Trek* o *Lost*), de un cómic (*The Walking Dead*) o de una atracción en un parque de diversiones (*Pirates of the Caribbean*). Cualquier relato puede potencialmente convertirse en una narrativa transmedia. Si las narrativas transmedia se pudieran sintetizar en una fórmula, esta sería la siguiente:

$$IM + CPU = NT$$

IM: Industria de los medios / CPU: Cultura participativa de los usuarios / NT: Narrativas transmedia

Un antropólogo de la comunicación, inspirado por Michel de Certeau (1999), podría proponer otra fórmula basada en la oposición entre estrategias y tácticas:

$$EI + TU = NT$$

EI: Estrategia de la industria / TU: Tácticas de los usuarios / NT: Narrativas transmedia

Desde la perspectiva de los consumidores, las prácticas transmedia promueven la multialfabetización, o sea, la capacidad de interpretar de manera integral los discursos procedentes de diferentes medios y lenguajes (Dinehart, 2008). Para comprender un mundo narrativo transmedia, el lector/espectador/usuario debe integrar las piezas textuales desperdigadas en diferentes medios y plataformas como si se tratara de un rompecabezas. Pero la narración transmedia va más allá de la expansión de personajes y situaciones narrativas a través de múltiples medios y plataformas: como ya se indicó, también transforma las prácticas de consumo.

La participación de los usuarios en la expansión del relato hace imposible saber dónde termina un mundo narrativo transmedia. Por ejemplo, el mundo narrativo oficial de *Harry Potter* -el canon- ya ha concluido; sin embargo, existen cientos de miles de relatos escritos por los fans circulando por las redes que expanden el universo de *Harry Potter* -el *fandom*-. Los mundos narrativos transmedia se sabe dónde comienzan, pero nunca dónde acaban (Scolari, 2008 y 2013b).

Este artículo fue realizado en el contexto del proyecto *Transmedia Literacy*, financiado por el programa de investigación e innovación de la UE Horizon 2020 (Contrato n. 645238).

Culturas colaborativas

Los contenidos generados por los usuarios han introducido una serie de temas críticos en la agenda de los investigadores de la comunicación, por ejemplo los conflictos sobre el *copyright*,

los cambios en la figura del autor y los nuevos procesos de posproducción, apropiación, modificación y recirculación (Borriaud, 2004). Las nuevas formas de narración digital (Erstad, 2012 y 2013; Erstad y Wertsch, 2008), los videojuegos masivos en línea y la producción de *machinima* a cargo de los usuarios (Lowood y Nitsche, 2011) o el uso de plataformas como YouTube para difundir, comentar y redistribuir vídeos (Burgess y Green, 2009) son solo algunos de los rasgos emergentes de esta nueva cultura colaborativa. Los usuarios -sobre todo los más jóvenes, pero no solo ellos- recurren a ella cada vez que buscan orientación sobre un tema, quieren saber algo más sobre un libro o videojuego o directamente para distribuir su propia producción de *fanfiction*. Estas culturas del conocimiento «se han convertido en una parte integral de nuestras vidas; funcionan como extensiones protésicas de nuestro sistema nervioso» (Delviche y Henderson, 2012, p. 4).

Alfabetismo mediático (*Media Literacy*)

Desde hace al menos cuatro décadas los procesos de alfabetización mediática y la investigación sobre la *media literacy* forman parte de la agenda de políticos, investigadores y profesionales de la comunicación y la educación.

Un repaso rápido por la bibliografía nos dejará decenas de definiciones de 'alfabetismo mediático' (Rosenbaum, Beentjes y König, 2008; Potter, 2010). Se trata de un concepto flexible, que ha ido evolucionando y adaptándose a las transformaciones del ecosistema de medios y a las diferentes perspectivas teóricas. En un artículo sobre 'The State of Media Literacy', Potter (2010) incluyó más de cuarenta definiciones. Este autor, un referente mundial en el estudio del alfabetismo mediático, realizó un esfuerzo extraordinario para procesar las diferentes definiciones y delinear algunos núcleos básicos en los que coinciden las diversas concepciones de la *media literacy* (Potter, 2010, pp. 679-680):

- El alfabetismo mediático no se puede limitar a un solo medio: debe ocuparse de todos los medios de comunicación.
- El alfabetismo mediático se puede considerar un conjunto de habilidades, una actividad o una práctica política, social y cultural.
- El objetivo de la alfabetización mediática es mejorar la vida de los individuos.

Por otra parte, Potter también sugirió una serie de temas comunes en torno al alfabetismo mediático:

- Los medios de comunicación tienen la capacidad de ejercer una amplia gama de efectos potencialmente negativos sobre las personas (Potter, 2010, pp. 680-682).
- El objetivo de la alfabetización mediática es ayudar a las personas a protegerse de los efectos potencialmente negativos de los medios.
- El alfabetismo mediático se debe desarrollar. No es una categoría, sino un continuo donde los sujetos ocupan una posición específica (Potter, 2005, p. 23). Estas posiciones personales dependen de las estructuras de conocimiento, habilidades y experiencias del sujeto. Siempre hay espacio para mejorar.
- El alfabetismo mediático es un espacio multidimensional que comprende dominios cognitivos, emocionales, estéticos y morales. Las estructuras de conocimiento fuertes contienen información de esos cuatro dominios (Potter, 2005, p. 25).

Como se puede observar, la concepción de Potter del alfabetismo mediático está fuertemente anclada en una teoría de los efectos (negativos) de los medios. Según este investigador, durante la recepción los consumidores activan un 'piloto automático' -la expresión es del autor- que les da una falsa sensación de que están informados y controlan la situación de comunicación. En este contexto, la alfabetización mediática es necesaria para la desautomatización de la recepción y la activación de una interpretación crítica. El objetivo de la alfabetización mediática es 'inocular' un antídoto para evitar esos efectos negativos o contrarrestar su efecto (Potter, 2010, p. 685).

Reflexiones teóricas

La *media literacy* comenzó a perfilarse como campo de investigación y de acción en el momento posterior a la consolidación de la televisión como medio de masas, o sea, entre los años 1960-1970. Resulta interesante remarcar que en ese mismo momento arribaban las teorías crítico-reproductivistas que calificaban a la escuela como principal aparato ideológico del Estado (Althusser, 1968) y gran responsable de la reproducción del sistema capitalista. En otras palabras, la *media literacy* consideraba la televisión un peligro que debía ser neutralizado en la escuela, la cual aparecía en ese contexto como un lugar de emancipación. Al mismo tiempo, los teóricos sociales veían precisamente lo contrario: la escuela como un lugar de dominación y reproducción de la sociedad capitalista.

Vale la pena seguir esta reflexión crítica sobre la escuela y los medios. Algunos autores como Esteinou Madrid (1983) llegaron a considerar a la escuela y a los medios como los dos grandes aparatos ideológicos del estado capitalista del siglo XX y sostenían la hipótesis de que la primera había sido sustituida por los segundos: «Desde 1930 en adelante, fecha en que se consolida el primer desarrollo de los medios de transmisión electrónica, la tarea de directriz cultural que ejerce el sistema de enseñanza ha sido sustituida por las nuevas funciones ideológicas que realizan los aparatos de difusión de masas» (Esteinou Madrid, 1983, p. 59).

Esteinou Madrid consideraba anacrónicos los planteos de Althusser, el cual, como ya se indicó, consideraba la institución escolar el principal aparato ideológico del Estado capitalista. Sostener que la escuela era el gran dispositivo de legitimación capitalista era «[...] un anacronismo histórico que trasplanta rígida y mecánicamente las particularidades de la superestructura ideológica de la fase del capitalismo pre-monopolista a la superestructura de conciencia de la etapa del capitalismo monopolista e imperialista» (Esteinou Madrid, 1983, p. 63).

Como puede verse, ya sea por 'derecha' (teoría funcionalista de los efectos de los medios) como por 'izquierda' (teorías crítico-reproductivistas), existía un sustrato teórico del cual emergía la idea de que los sujetos eran manipulados por los medios y, por tanto, era necesario inocularlos para protegerlos de los peligros de la comunicación masiva. La diferencia es que la *media literacy* veía la escuela como el lugar donde debía realizarse esa tarea de vacunación preventiva, mientras que otras líneas de pensamiento apostaban por un trabajo político de concientización extraescolar.

Guerrilla semiológica

Para finalizar estas reflexiones teóricas sobre el rol de la escuela en relación con los efectos negativos de los medios, solo falta agregar que por entonces -finales de la década de 1960- Umberto Eco proponía el desarrollo de una 'guerrilla semiológica' para precisamente contrarrestar los efectos negativos de los medios masivos: «Habría que aplicar en el futuro a la estrategia una solución de guerrilla. Es preciso ocupar, en cualquier lugar del mundo, la primera silla ante cada aparato de televisión (y, naturalmente, la silla del líder de grupo ante cada pantalla cinematográfica, cada transistor, cada página de periódico). Si se prefiere una formulación menos paradójica, diré: La batalla por la supervivencia del hombre como ser responsable en la Era de la Comunicación no se gana en el lugar de donde parte la comunicación sino en el lugar a donde llega. [...] La idea de que un día habrá que pedir a los estudiosos y educadores que abandonen los estudios de televisión o las redacciones de los periódicos para librar una guerrilla puerta a puerta, como provos de la recepción crítica puede asustar y parecer pura utopía. Pero si la Era de las Comunicaciones avanza en la dirección que hoy nos parece más probable, ésta será la única salvación para los hombres libres» (Eco, 1988, p. 79).

Mucha agua corrió debajo de los puentes teóricos de la comunicación desde estas reflexiones que se acaban de exponer de manera sucinta. La irrupción de los estudios culturales británicos y latinoamericanos en la década de 1980 relanzó la investigación de los medios y la comunicación desde una perspectiva que tendía a superar las concepciones lineales, manipulatorias y reproductivistas del pasado. Estas nuevas visiones teóricas dejaron su huella - aunque con un cierto retardo- en las nuevas concepciones de la *media literacy*.

En la última década algunos investigadores han propuesto un cierto alejamiento de la idea tradicional de *media literacy* (la cual estaba muy focalizada en el empoderamiento del usuario para contrarrestar los efectos negativos de los medios masivos) para proponer una mirada diferente: «La idea de que la educación en medios (*media education*) debe tener como objetivo la defensa o protección de los jóvenes contra la influencia de los medios parece haber perdido terreno en los últimos años [...] La definición más contemporánea de la educación mediática se basa en nociones tales como 'conciencia crítica', 'participación democrática' e incluso de 'goce' (*enjoyment*) de los medios» (Buckingham y Domaille, 2009, p. 23).

La literatura científica en España y América Latina

Antes de terminar esta sección conviene hacer alguna referencia a los estudios sobre alfabetismo mediático en España y América Latina, dos ámbitos donde existe una consolidada tradición de investigación y acciones en el campo de la *media literacy*.

La revolucionaria irrupción de los trabajos de Paulo Freire en la década de 1960 hizo del diálogo entre comunicación y educación una de las marcas de fábrica de la producción académica y la reflexión latinoamericanas. Mencionar autores o libros sería injusto, porque seguramente quedarían fuera demasiados textos o enunciadores de referencia. Respecto a España, desde hace muchos años se vienen desarrollando proyectos de investigación orientados al estudio de las competencias mediáticas de la ciudadanía. Uno de los ejemplos más recientes de este tipo de intervención se encuentra en los tres proyectos coordinados I+D+i, financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación y dirigidos respectivamente por

Joan Ferrés (Universitat Pompeu Fabra), Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva) y Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid) (Ferrés et al., 2011).

Toda esta producción científica, situada en el cruce entre educación y comunicación, se expresa en infinidad de libros y revistas (como *Comunicar*, que dedicó un número monográfico al alfabetismo mediático en 2012) e innumerables artículos y ponencias. Realizar un mapa de todo lo dicho y escrito sobre alfabetismo mediático en español es una tarea (necesaria) que requiere una gran dedicación y va mucho más allá de los objetivos del presente artículo.

Respecto a las nuevas concepciones de la *media literacy* y la *media education*, también en España se apuesta por una pedagogía menos preocupada por los efectos negativos de los medios y más cercana a la realidad de los jóvenes. Como sostiene Aparici en la introducción del volumen colectivo *Educomunicación: Más allá del 2.0*, «La educomunicación nos presenta una filosofía y una práctica de la educación y de la comunicación basadas en el diálogo y en la participación que no requieren solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones» (Aparici, 2010, p. 12).

A pesar de estos aires renovadores, como sostienen Buckingham y Domaille (2009, p. 24), en la mayoría de los países sigue todavía muy vigente la idea de proteger a los jóvenes de los efectos negativos de los medios a través de la inoculación de anticuerpos.

Más allá del alfabetismo mediático tradicional

Los cambios en la ecología de los medios han abierto la discusión sobre la pertinencia de las definiciones tradicionales de alfabetismo mediático y el surgimiento de nuevas alfabetizaciones. ¿Se puede todavía hablar de alfabetismo mediático en un contexto donde el modelo comunicacional del *broadcasting* (uno-a-muchos) está siendo desplazado por el modelo de la Red (muchos-a-muchos)?

Ya en 1993 algunos investigadores como Buckingham habían ado sobre la existencia de 'nuevos alfabetismos' (*new literacies*), quien detectaba una «disolución de las fronteras entre los textos y los medios» y ejemplificaba la situación con la existencia de videojuegos basados en una intertextualidad transmedia (Buckingham, 1993, p. 25). En el mismo texto sostenía la «necesidad de una nueva definición de la alfabetización [...] no vinculada a determinadas tecnologías o prácticas [sino, más bien, abierta a] todas las competencias que se desarrollan a lo largo de la cultura y la comunicación» (Buckingham, 1993, p. 20).

En los últimos años se ha producido un recambio semántico en las conversaciones teóricas y profesionales sobre los medios, la educación y las TIC. Como ya había sucedido con el alfabetismo mediático, también en este caso resulta casi imposible registrar y procesar todos los conceptos y definiciones nacidos al calor de los 'nuevos alfabetismos (mediáticos)' (Bawden, 2001; Lankshear y Knobel, 2007). Bajo el paraguas de los *new literacies* se cobijan numerosos conceptos, desde alfabetismo del siglo XXI hasta alfabetismo en Internet, pasando por alfabetismo digital, alfabetismo en nuevos medios, multialfabetismo, alfabetismo informacional, alfabetismo en TIC, alfabetismo informático o transalfabetismos. Todos estos conceptos hacen referencia a la necesidad de desarrollar nuevas competencias y actitudes que

vayan más allá de las tradicionales habilidades de interpretación y producción mediática inspiradas en el *broadcasting* o la lectoescritura. La nueva ecología de los medios impone la necesidad de desarrollar otras habilidades, desde la interpretación crítica de conjuntos (hiper)textuales interactivos, hasta la integración de diferentes tipos de alfabetismo (convergencia de competencias interpretativas vinculadas al cine, la televisión, los videojuegos, etc.) o la capacidad para navegar en las redes digitales, construirse una identidad *on line* y participar en comunidades virtuales.

En este contexto semánticamente sobrecargado de conceptos y definiciones, ¿es estrictamente necesario proponer un nuevo concepto?

Alfabetismo transmedia (*Transmedia Literacy*)

Las nuevas prácticas que emergen de la convergencia/colisión entre la industria de los medios y las culturas colaborativas (Jenkins, 2006) presentan numerosos desafíos a los educadores y comunicadores. El alfabetismo mediático ya no puede limitarse al análisis crítico de los contenidos de la televisión o a la producción de piezas escolares de comunicación inspiradas en el modelo del *broadcasting* o la prensa. El consumidor tradicional de medios ahora es un sujeto activo que, además de desarrollar competencias interpretativas cada vez más sofisticadas para comprender los nuevos formatos narrativos, de manera creciente crea nuevos contenidos, los recombina y comparte en las redes digitales. Es en este contexto donde el concepto de alfabetismo transmedia (*transmedia literacy*) puede enriquecer la concepción tradicional de alfabetismo mediático.

Los adolescentes participan activamente en las culturas colaborativas. Hace ya una década Lenhart y Madden (2005) detectaron que la mitad de los adolescentes en los EEUU creaba contenidos para los nuevos medios y alrededor de un tercio utilizaba Internet para compartirlos. En una cultura colaborativa, sus miembros «consideran que sus contribuciones son relevantes y sienten un cierto grado de conexión social entre ellos (al menos les importa lo que otros piensan acerca de lo que han creado)» (Jenkins et al., 2006, p. 3).

Los estudios realizados en el campo de las culturas colaborativas (Jenkins, 2006; Jenkins et al., 2006; Ito et al., 2010) y las estrategias de aprendizaje informal (Sefton-Green, 2006 y 2013) han identificado numerosas competencias que podrían entrar dentro de los radares del alfabetismo transmedia, desde resolver problemas en los videojuegos hasta producir *fanfiction*, remezclar contenidos, participar en comunidades virtuales o gestionar la propia identidad en línea.

En un trabajo publicado en 2006 por Jenkins y su equipo se identificaron diferentes formas de cultura colaborativa:

- Asociación: participación, formal e informal, en comunidades en línea como Facebook, tableros de mensajes, grupos de videojuegos, etc.
- Expresión: producción de nuevas formas creativas, como el *digital sampling*, *skinning* y *modding*, producción de vídeos a cargo de fans, *fanfiction* o *mashups*.
- Resolución colaborativa de problemas: trabajos en equipo, formales e informales, para completar tareas y desarrollar nuevos conocimientos, tal como sucede en Wikipedia, en los

juegos de realidad alternativa o en el *spoiling*.

– Circulación: dar forma al flujo de los medios, por ejemplo produciendo *podcasting* o escribiendo en *blogs*.

Actividades de una cultura colaborativa

En este contexto, el alfabetismo transmedia se entiende como un conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de la nueva cultura colaborativa. Si la alfabetización tradicional estaba centrada en el libro -o, en el caso de la alfabetización mediática, especialmente en la televisión- la alfabetización transmedia coloca a las nuevas experiencias mediáticas digitales e interactivas en el centro de su propuesta analítica y práctica. Pero una nueva concepción del alfabetismo no puede limitarse a los soportes materiales. Si las formas tradicionales de alfabetismo interpelaban a los sujetos principalmente como iletrados (un sujeto ‘ni-ni’, que no escribe ni lee) o consumidores (lectores, espectadores), el alfabetismo transmedia los considera ‘prosumidores’ (productores + consumidores).

Otro rasgo diferencial del alfabetismo transmedia es el espacio de aprendizaje: si los otros alfabetismos veían la escuela como el lugar casi excluyente de formación, al alfabetismo transmedia le interesan las estrategias de aprendizaje informal y las competencias que los sujetos desarrollan fuera de las instituciones educativas. Finalmente, si el alfabetismo tradicional se inspiraba en la lingüística y el alfabetismo mediático estaba anclado en una teoría de los efectos de los medios, el alfabetismo transmedia considera los estudios culturales -ya sea de matriz británica o latinoamericana- y la ecología de los medios (Scolari, 2015) como marcos teóricos privilegiados. La tabla 1 resume estas tres concepciones del alfabetismo.

Figura 1. Alfabetismo, alfabetismo mediático y alfabetismo transmedia			
	Alfabetismo	Alfabetismo mediático	Alfabetismo transmedia
Soporte mediático	Libros y otros textos impresos	Broadcasting (TV)	Redes digitales
Semiótica del medio	Verbal (leer/escribir)	Multimodal (medios audiovisuales)	Multimodal (medios interactivos/transmedia)
Interpelación del sujeto	Como iletrado	Como consumidor (espectador)	Como prosumidor
Objetivo de la acción	Desarrollar lectoescritores	Desarrollar espectadores críticos y, en menor medida, productores	Desarrollar <i>prosumidores</i> críticos
Entorno de aprendizaje	Formal (escuela)	Formal (escuela)	Informal (extraescolar)
Referencias teóricas	Lingüística	Teoría de los efectos de los medios	Estudios culturales / Ecología de los medios

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA.

El alfabetismo transmedia, entendido como un campo de investigación y acción a desarrollar, no debería limitarse a proponer una simple lista actualizada de competencias. Al igual que otras formas de alfabetismo, la *transmedia literacy* debe ir más allá de las dimensiones cognitiva



(saber) y pragmática (hacer): la dimensión emocional del sujeto es un elemento clave de cualquier proceso de aprendizaje (Ferrés, 2014). El alfabetismo transmedia, por otra parte, no debería ser considerado una alternativa al alfabetismo mediático, sino una expansión hacia nuevos territorios, concepciones y prácticas hasta ahora muy poco investigadas.

Hacer cosas con los medios

Si nos centramos en las actividades de los más jóvenes, las formas tradicionales de *literacy* (alfabetismo, alfabetismo mediático) se basaban en enseñar habilidades de comunicación y enfoques críticos dentro de las instituciones educativas. El alfabetismo transmedia, por su parte, propone una visión diferente, al mismo tiempo que abre un nuevo abanico de preguntas de investigación. Por ejemplo: ¿Cómo aprenden los adolescentes a hacer cosas con los medios fuera de la escuela? ¿Cómo adquieren los adolescentes habilidades transmedia en áreas como los videojuegos, las redes sociales o la producción textual? ¿Cómo están utilizando la tecnología de las redes para aprender o compartir conocimiento? ¿Cómo solucionan problemas y comparten información en las redes? ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje informal están aplicando?

El alfabetismo transmedia, como ya se indicó, no contradice ni invalida los procesos de alfabetización mediática tradicional: es un enfoque complementario que se desplaza de la enseñanza formal (enseñar habilidades críticas de comunicación en la escuela) hacia el aprendizaje informal (entender cómo las nuevas generaciones están haciendo cosas con los medios fuera de la escuela). Desde una perspectiva teórica, el alfabetismo transmedia dialoga con la ecología de los medios y las diferentes versiones de los estudios culturales, alejándose de esta manera de los planteos clásicos (teorías de los efectos, crítico-reproductivismo, etc.).

Las nuevas generaciones están desarrollando y experimentando estrategias de aprendizaje informal que hasta ahora han sido prácticamente invisibles para los educadores e investigadores de los medios. Algunas excepciones, como Sefton-Green (2006 y 2013) han esbozado unas líneas de trabajo en este campo que necesitan ser exploradas y ampliadas. El estudio de las estrategias de aprendizaje informal y las nuevas competencias desarrolladas fuera de la escuela deberían ser una prioridad para el alfabetismo transmedia.

Al igual que en el alfabetismo mediático, el objetivo principal del alfabetismo transmedia es mejorar la vida de los individuos. Para alcanzar este objetivo, el alfabetismo transmedia debe crear puentes entre las nuevas culturas colaborativas y las instituciones educativas, facilitando el intercambio de experiencias. En otras palabras: la intervención del alfabetismo transmedia debe ir más allá de la investigación científica y proponer formas de explotar estas nuevas habilidades y estrategias dentro de las instituciones educativas. De esta manera, el alfabetismo transmedia también podría ser de gran utilidad para reducir la brecha tecnocultural identificada por Manuel Castells entre los jóvenes y el sistema escolar.

Bibliografía

Althusser, L. (1968). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En L. Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

Bawden, D. (2001). *Information and digital literacies: a review of concepts*. *Journal of Documentation*, 57(2), 218-259.

Aparici, R. (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.

Bourriaud, N. (2004). *Post-producción. La cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Buckingham, D. (Ed.) (2008). *Youth, Identity, and Digital Media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

– (2007). *Media Education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity Press.

– (1993). Towards new literacies, information technology, English and media education. *The English and Media Magazine*, Summer, 20-25.

– y Domaille, K. (2009). En C-K Cheung (Ed.), *Media Education in Asia*. Londres; Nueva York: Springer.

Burgess, J. y Green, J. (2009). *YouTube: Online Video and Participatory Culture*. Londres: Polite.

Castells, M. (2007, 24 de noviembre). Estudiar, ¿para qué? *La Vanguardia* [en línea].

Disponible en:

<http://egym.bligoo.com/content/view/134411/Manuel-Castells-estudiar-para-que.html> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

Delviche, A. y Henderson, J. J. (Eds.) (2012). *The Participatory Culture Handbook*. Nueva York: Routledge.

Dinehart, S. (2008). *Transmedial Play: cognitive and cross-platform narrative* [en línea].

Disponible en: <http://www.narrativedesign.org/2008/05/transmedial-play-the-aim-of-na.html> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

EAVI, Danish Tech Institute (DTI) y Oxford Internet Institute (OII) (2011). Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe Final Report [en línea]. Disponible en: <http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/final-report-ml-study-2011.pdf> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

Eco, U. (1988). Para una guerrilla semiológica. En U. Eco, *La estrategia de la ilusión*. Buenos Aires: Lumen; De la Flor.

Erstad, O. (2013). Trajectories of Remixing. En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *A New Literacies Reader. Educational perspectives*, pp. 38-56. Nueva York: Peter Lang.

– (2012). The learning lives of digital youth-beyond the formal and informal. *Oxford Review of Education*, 38(1), 25- 43. doi: 10.1080/03054985.2011.577940.

– y Wertsch, J. (2008). Tales of mediation; narrative and digital media as cultural tools. En K. Lundby (Ed.), *Digital Storytelling, Mediatized Stories: self-representations in new media*, pp. 21-39. Nueva York: Peter Lang.

Esteinou Madrid, J. (1983). *Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía*. México: Nueva Imagen.

Ferrés, J. (2014). *Las Pantallas y el Cerebro Emocional*. Barcelona: Gedisa.

Ferrés i Prats, J., García Matilla, A., Aguaded Gómez, J. et al. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ito, M. et al. (2010). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: kids living and learning with new media*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. *MIT Technology Review* [en línea]. Disponible en: <http://www.technologyreview.com/biomedicine/13052/> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: media education for the 21st century – White Paper* [en línea]. Chicago: MacArthur Foundation. Disponible en: <http://digitalllearning.macfound.org/> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

Lankshear, C. y Knobel, M. (2007). Sampling ‘the New’ in New Literacies. En M. Knobel y C. Lankshear (Eds.), *A New Literacies Samples*, pp. 1-24. Nueva York: Peter Lang.

Lenhart, A. y Madden, M. (2005). *Teen Content Creators and Consumers* [en línea]. Washington: Pew Internet & American Life Project. Disponible en: http://www.pewInternet.org/PPF/r/166/report_display.asp [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

Lowood, H. y Nitsche, M. (2011). *The Machinima Reader*. Cambridge: MIT Press.

Orihuela, J. L. (2002). Los nuevos paradigmas de la comunicación. *eCuaderno* [en línea]. Disponible en: <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/> [Consulta: 2015, 5 de septiembre].

Potter, W. J. (2010). The State of Media Literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54(4), 675-696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462.

– (2005). *Media Literacy*. 3a. ed. Thousand Oaks: Sage.

Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J. y König, R. P. (2008). Mapping Media Literacy: Key concepts and future directions. En C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 32*, pp. 312-353. New York: Routledge.

Scolari, C. A. (2015). *Ecología de los medios*. Barcelona: Gedisa.

– (2013a). Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival and Extinction in the Media Ecology. *International Journal of Communication*, 7, 1418-1441.

– (2013b). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

– (2012). Media Ecology: Exploring the Metaphor to Expand the Theory. *Communication Theory*, 22(2), 204-225.

– (2009). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Sefton-Green, J. (2013). *Learning Not at School: a review for study, theory and advocacy for education in non-formal settings*. Cambridge: MIT Press.

Sefton-Green, J. (2006). Report 7. *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Londres: Future Media Lab.

UNESCO (2008). *Media Literacy* [en línea]. Disponible en:
http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=27056&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Consulta: 2015, 5 de septiembre].