



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**TESIS DOCTORAL:
CULTURA POPULAR, ESPACIOS DE
AFINIDAD E INTERACCIONES JUVENILES
EN LAS REDES SOCIALES:
IMPLICACIONES PARA UNA EDUCACIÓN
MEDIÁTICA CRÍTICA**

Presentada por Alba Torrego González para
optar al grado de

Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Alfonso Gutiérrez Martín

Paloma Castro Prieto

La presente tesis doctoral ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España a través de una Ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) (Referencia FPU13/05795) dentro del Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 en I+D+i.

AGRADECIMIENTOS

Pocos años después, frente a la escritura de las últimas páginas de su tesis doctoral, la aún doctoranda Alba Torrego había de recordar aquella mañana remota en que su director de tesis, llevado del entusiasmo de la conversación sobre la investigación que iban a realizar con los tuits recogidos durante la emisión de Los Juegos del Hambre, se olvidó del cuentakilómetros y le pusieron una multa por exceso de velocidad.

Me he permitido en estas primeras líneas destrozar uno de los mejores comienzos de una obra de la literatura universal, *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez. Esta tropelía está motivada por la necesidad de mostrar ya desde el inicio de este trabajo la influencia de la cultura en nuestras vidas y en la construcción de los que somos. Sin embargo, el título de esta novela, *Cien años de soledad*, no podría describir de ninguna manera estos cuatro años en los que me he sentido acompañada y apoyada en la realización de este trabajo.

Volviendo al párrafo inicial, uno de los mayores regalos que me han dado estos cuatro años ha sido poder aprender, tanto en lo académico como en lo personal, de Alfonso Gutiérrez. No solo tengo que agradecerle su apoyo, su confianza en mí y sus buenos consejos sino también la calidad humana con la que me ha tratado y el haberse emocionado y embarcado en todos los proyectos que le he propuesto e incluirme siempre en los suyos.

También quiero agradecer a Paloma Castro su confianza en mí, su apoyo y sus orientaciones sobre todo al comienzo de esta tesis. Gracias a sus palabras y acciones supo hacerme sentirme valorada.

En el plano personal, tengo tanto que agradecer a mi padre y a mi madre que me cuesta encontrar las palabras para hacerlo en un documento tan académico, serio y normativo como es una tesis doctoral. Veintiocho años más tarde, quiero agradecerles aquí el haberme acercado a la literatura, a la música, al cine... manifestaciones culturales que han influido tanto en lo que soy. Gracias por leerme libros de la literatura universal, por ver conmigo películas de cine clásico después de cenar, por conseguir que tenga un talento oculto para aprenderme la letra de una canción únicamente escuchándola una vez y por imprimirme los libros de pistas cuando me quedaba atrancada en una aventura gráfica. Vuestro cariño, dedicación e ilusión por mostrármelo, junto con vuestra forma de ver la vida, han contribuido a construir una parte de mí que es una de la que más me gusta. Luis, parece que no hace tanto tiempo desde que leía *Zipi y Zape* mientras tú defendías tu tesis doctoral. Gracias por haber confiado siempre en mí y por brindarme tu ayuda incondicional todos estos años. Conchi, después de leer decenas de agradecimientos de tesis doctorales, por fin apareces en uno. Gracias por tu cariño, por tu complicidad y por haber cuidado siempre tan bien de mí.

En el plano familiar, también debo agradecer muchas cosas a mis abuelos, Antonia y Pedro- que ya no están- y a Gloria y Mariano, que se han desvivido por mi felicidad. Un día mi abuela Gloria escribió de mí en un cuento una de las frases más bonitas que me han dedicado: “Alba es ahora la que nos ha hecho pasar a sus padres y abuelos los momentos más felices y bonitos y sigue superándose tanto en estudios como en atletismo”. Gracias a vosotros por seguir dándome los momentos más felices y bonitos.

Si hablo de momentos felices y bonitos, tengo que dedicar también unas palabras a Juan Redondo. Gracias por tus ausencias, que me permitieron avanzar mucho en este trabajo, pero gracias, sobre todo, por haber estado siempre a mi lado, aunque sea a costa de hacer horas en un autobús o de esperar en un aeropuerto. Gracias por contagiarme tu ilusión, tratarme siempre con ternura y por hacer que quiera ser mejor cada día.

Volviendo al ámbito académico, durante este tiempo he tenido la suerte de compartir momentos de alegría, preocupación, estrés... con compañeros y compañeras del programa de doctorado, como Alberto Acebes, Raúl Alberto Barba, Sandra Martínez, Lorena Adame, Cristina Mateo, Beatriz Piñataro... Un día me desperté con la idea de poner en marcha un seminario de investigación, se lo comenté y su trabajo y su ilusión

lo hicieron posible. Gracias por haberme permitido aprender de vosotros y vosotras y por haber compartido conmigo este camino. Dentro de este grupo, he tenido la suerte de encontrar a otras dos doctorandas, Estefanía Fernández y Miriam Sonllewa, a las que más que compañeras podría llamar hermanas adoptivas. No sé qué nos deparará tener el título de doctoras- de lo que tanto hemos hablado- pero yo ya me siento contenta porque en estos años he compartido muchos momentos con ellas. Espero que sigamos creciendo juntas muchos años más.

Durante mi formación doctoral he realizado dos estancias en otros centros, que han sido de gran ayuda para poder desarrollar el trabajo que aquí se presenta. Estas estancias no habrían sido posibles sin la ayuda de Josie Bernicot y Daniel Cassany, que facilitaron mi trabajo allí gracias a su buena acogida y que me brindaron su orientación y apoyo en todo momento.

También debo agradecer al profesorado de la Facultad de Educación de Segovia sus enseñanzas, cuando fueron mis docentes, y su amistad y ayuda a lo largo de estos cuatro años. Gracias por crear un entorno de trabajo fantástico y por enseñarme que el compañerismo y el trabajo pueden sacar adelante proyectos ilusionantes.

Durante estos cuatro años también he compartido tiempo y conversaciones interesantes con doctorandos y doctorandas de diferentes áreas; me siento dichosa ahora de contar con su amistad. Debo mostrar mi gratitud a Sofía González, Diego Rivadulla, Boris Vázquez, Hristo Inouzhe, Carlos Rivas, Laura Machuca y Héctor Javier García, entre muchos otros.

Gracias a todas las personas que han estado presentes durante todo este proceso y que me han brindado su ayuda y consejos. A todos y todas, muchas gracias.

Hola, Alfred J. Kwak, Harry Potter, Zombinis, Pikachu, Guybrush Threepwood, coneja Patty, Saramago, Zipi y Zape, el lagarto y la lagarta con delantalitos blancos y paladines del Age of Empire. Pase usted, señor Drácula, Krahe, Norman Bates, Falbalá, el cerdo Napoleón, Manolito Gafotas y Espinete. Bienvenidos, pasad, mi casa es la vuestra, si es que las casas son de alguien. Gracias por aparecer en mi vida. En medio de la más oscura noche puede salir el sol.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS.....	11
RESUMEN	15
1. INTRODUCCIÓN	19
2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA.....	25
2.1. Objetivos	25
2.2. Relación temática de las publicaciones.....	26
2.3. Justificación de la elección del tema de investigación.....	29
2.4. Metodología	32
2.4.1.- Revisión bibliográfica sobre espacios de aprendizaje	32
2.4.2. Elección de obras de la cultura popular de masas.....	34
2.4.3. Formación del corpus de datos	35
2.4.4. Codificación y análisis del corpus	37
2.4.5. Limitaciones metodológicas	39
2.4.6. Cuestiones éticas.....	39

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	41
3.1. La producción de una convergencia mediática y educativa paralela a otras convergencias	43
3.2. Cultura popular y educación	45
3.3. El proceso de escritura de los trabajos de esta tesis.....	47
3.3.1. Marco común de los trabajos	47
3.3.2. El lenguaje en las redes sociales	48
3.3.3. Literatura y cultura popular en las redes sociales	50
3.4. Los espacios de afinidad: un concepto clave	51
4. ARTICULOS PUBLICADOS SELECCIONADOS PARA LA TESIS	55
5. CONCLUSIONES	111
5.1. Prácticas sobre la cultura popular de masas y espacios de afinidad	112
5.2. Papel de la cultura popular en la formación de la identidad juvenil.....	114
5.3. Implicaciones para una educación mediática crítica.....	116
5.4. Futuras líneas de investigación	120
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123

ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

De acuerdo con la normativa vigente para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (Aprobado por el Consejo de Gobierno en sesión de 3 junio de 2016. BOCyL nº114 de 15 de junio), esta tesis doctoral se presenta en la modalidad tesis por compendio de publicaciones. No obstante, además de incluir los artículos publicados seleccionados para la tesis, también se enumeran artículos realizados bajo la misma línea de investigación y que han sido publicados en revistas científicas.

Los artículos publicados y que se incluyen en este documento son:

1. Tyner, K., Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*. 19 (2), 41 -56. ISSN 1138-414X Fuente de impacto: SCOPUS (SJR)
2. Torrego González, A. y Gutiérrez Martín, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>
ISSN 1134-3478 Fuente de impacto: WOS (JCR)

3. Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2017). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2017.1284881>
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>
ISSN 1468-4462 Fuente de impacto: WOS (JCR)

Asimismo, se detallan las referencias de otros artículos publicados durante la realización de la tesis doctoral en el marco de esta investigación:

- a) Torrego González, A. y Buitrago Alonso, A. (2017). Hacia una implementación real y efectiva de la educación mediática en la ciudadanía. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (2), 3 - 9. Disponible en:
<<http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/issue/view/601/showToc>. ISSN 2254-0059
- b) Sonlleve Velasco, M., Torrego González, A. y Martínez Scott, S. (2017). “Es una locura vivir sin Facebook ni WhatsApp”: la huella tecnológica en el docente en formación. *EDMETIC: Revista de Educación Mediática y TIC*, 6 (2), 255 - 275. Disponible en :
<<http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/issue/view/601/showToc>>. ISSN 2254-0059
- c) Gutiérrez Martín, A., Torrego González, A. y Dornaletche Ruiz, J. (2015). Oferta de MOOC en España. Zero Moment of Truth (ZMOT). *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)*, 13, 11 - 23. ISSN 1695-288x
- d) Torrego González, A. (2015). ¿Potterhead, Nefilim o Tributo?: análisis de las preferencias lectoras manifestadas por los usuarios adolescentes españoles de la red social Twitter. *Redes.com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*, 12, 112 - 128. ISSN: 1696-2079

- e) Torrego González, A. (2014). “No soy un hombre para ti”. Estereotipos de género en los best-seller juveniles. *Lenguaje y Textos*, 40, 137 - 144. ISSN: 1133-4770

El presente documento adopta el formato de Tesis Doctoral por compendio de publicaciones, por lo que, como se explica en la introducción que encontraremos a continuación, encontraremos en ella una estructura diferente a la del formato extenso de una tesis ordinaria.

RESUMEN

La convergencia y ubicuidad de tecnologías digitales y la abundancia de espacios virtuales donde concurren los usuarios de Internet, están dando lugar a nuevas relaciones interpersonales en las redes sociales, al desarrollo de aprendizajes en entornos de educación no formal y, por lo tanto, a la necesidad de una nueva educación mediática. Muchas de las obras de la cultura popular de masas que se emiten por televisión se consumen al tiempo que se participa en una red social comentándolas. *Twitter* es una de las herramientas más utilizadas para este consumo *multipantalla* que da lugar a los espacios virtuales que hemos analizado en este trabajo. Tratamos de ver el contenido, alcance e implicaciones de los tuits generados durante el consumo de algunas películas bajo el *hashtag* propuesto por el emisor. La metodología, basada en el análisis del discurso mediado por ordenador, consiste en el análisis de un corpus de 18000 tuits usando el sistema de “coding and counting”. Los resultados muestran que el tipo de intervenciones realizadas por jóvenes espectadores no nos permiten hablar ni de espacios de afinidad ni de comunidades de práctica, ni tampoco de espacios de aprendizaje, sino de meros espacios virtuales de concurrencia donde la interacción es más mecánica que significativa. Una adecuada educación mediática serviría para mejorar la calidad de las interacciones en torno a la cultura popular y para convertir estos “espacios de concurrencia” en espacios de aprendizaje susceptibles de ser utilizados también en la educación formal.

ABSTRACT

The convergence and ubiquity of digital technologies and the abundance of virtual spaces where Internet users concur, are giving rise to new interpersonal relationships in social networks, to the development of learning in non-formal education environments and, therefore, to the need for a new media education. Many of popular culture television broadcasts are watched at the same time as they are commented about in a social network. *Twitter* is one of the most used tools for this multi-screen consumption, and its users create the virtual spaces analysed in this research. In this thesis, we try to study the content, scope and implications of the tweets generated by young people under a certain *hashtag* while watching some specific films. The methodology, based on the analysis of the computer-mediated communication, consists of the study of a corpus of 18000 tweets using *coding & counting* methodology. The results show that the type of interventions and level of implication of young media users would not allow us to refer to virtual spaces they generate as affinity spaces or communities of practice, nor learning communities, but as mere virtual concourses where the interactions are more mechanical than meaningful. An adequate media education would serve to improve the quality of youngsters' social media interactions and comments about popular culture, and would help educators convert those virtual concourses into learning spaces that could also be used as communities of practice in formal education.

1. INTRODUCCIÓN

El formato de esta tesis es algo diferente al ordinario puesto que se trata de un trabajo que se inscribe en la modalidad de tesis doctoral por compendio de publicaciones. Como se especifica en la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid (Aprobada por el Consejo de Gobierno en sesión de 3 junio de 2016. BOCyL nº114 de 15 de junio), en este trabajo se incluyen una introducción; un segundo apartado en el que se explica la estructura de la investigación realizada para lo cual se especifican los objetivos, la relación temática de las publicaciones seleccionadas, una justificación de la elección del objeto de estudio y la metodología empleada; un tercer apartado en el que los trabajos se inscriben en un marco teórico; un cuarto apartado en el que se reproducen los artículos publicados y un apartado de conclusiones, que tienen la particularidad de acompañarse de una reflexión sobre las necesidades de una educación mediática crítica y de incluir algunos apuntes sobre ese modelo educativo. Al final del documento pueden encontrarse las referencias utilizadas.

En esta introducción, además del marco teórico, se sitúan las cuestiones que dan unidad a estos artículos: las prácticas de jóvenes y adolescentes en entornos digitales en la cultura de la convergencia y la influencia que la creación de estos espacios de afinidad tienen en su aprendizaje y en la construcción de su identidad.

En las últimas décadas hemos vivido el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La aparición de estos medios ha producido

importantes cambios en sectores de la sociedad tan diversos como la política, la economía, el ocio o la educación. Ante esta situación, como afirma Gutiérrez- Martín (2003), la escuela no puede estar aislada de la sociedad pues tiene que estar al servicio de ella.

En relación con el ámbito tecnológico, los y las jóvenes dedican varias horas diarias al uso de aplicaciones de mensajería instantánea o redes sociales, como muestran varios estudios publicados recientemente en nuestro país (Ballesteros y Megías, 2015; IAB, 2017; Instituto Nacional de Estadística, 2016; Kantar TNS, 2016). Los y las adolescentes españoles son usuarios digitales en su inmensa mayoría: el 98% ha accedido a Internet en los últimos tres meses (Instituto Nacional de Estadística, 2016). Por eso no es extraño que desde diferentes ámbitos se hayan analizado las prácticas y usos en entornos mediáticos de nuestra juventud. En el plano educativo han proliferado los estudios sobre diversos aspectos como las potencialidades del uso de las TIC en el aprendizaje del alumnado o su influencia en la construcción de la identidad. En los planes de estudio de las titulaciones de formación del profesorado han aparecido asignaturas relacionadas con las TIC y la educación, se otorgan subvenciones desde diferentes organismos públicos para que en los centros educativos se lleven a cabo programas de innovación donde se empleen las TIC y desde los centros de formación del profesorado se ofrecen cursos de actualización pedagógica para los docentes en activo.

Por este motivo, en los trabajos que aquí se recogen, se abordan aspectos que se consideran relevantes desde un punto de vista educativo y social. Como se afirma en el primer artículo que aquí se presenta (*“Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como revulsivos para una educación continua”*), la escuela ya no es el único y el principal espacio donde el individuo aprende, pues los medios de comunicación y los entornos digitales han dado lugar a entornos no formales de aprendizaje. Fuera de la escuela, la población juvenil consume y produce contenidos en plataformas digitales, como las redes sociales, y se organizan en espacios de afinidad para compartir e intercambiar ideas. En el artículo se presenta un espacio de convergencias donde tiene lugar la educación de nuestro tiempo: convergencias de tipos de educación y entornos educativos; convergencia de agentes educativos (escuela y medios) que saltan los muros del aula hacia ambos lados;

convergencia de espacios reales y virtuales donde los y las aprendices interaccionan y se socializan.

Un ejemplo concreto de esta convergencia lo encontramos descrito en el segundo trabajo que se presenta (“Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia”). En esta investigación se describen y analizan las interacciones juveniles en la red social Twitter, que dan lugar a miles de mensajes sobre un producto de la cultura popular de masas¹: la película *Los Juegos del Hambre* y el film *V de Vendetta*. Así, estas obras y la necesidad de expresar su parecer sobre ellas mueven a los y las jóvenes a interactuar en las redes sociales. En el artículo se analiza la influencia que el consumo de ciertos productos de la cultura popular de masas y estas interacciones tienen ya no solo en su aprendizaje sino también en la formación de su identidad y en la construcción de su ideología. Desde el ámbito académico ciertos productos de la cultura de masas son vistos como una posibilidad educativa, como en el caso que nos ocupa; sin embargo, como analizamos en el último artículo que forma esta tesis (“The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual courses”), el discurso juvenil en los entornos digitales va en una dirección distinta a la supuesta por la Academia, cuyos presupuestos y principios no evolucionan tan rápidamente como la relación adolescente y juvenil con la cultura popular en la era digital. Por ello, en los tres artículos se pone de manifiesto la necesidad de una nueva educación mediática que tenga en cuenta estos entornos de educación no formal y su convergencia con la educación formal.

Los artículos que forman esta tesis doctoral pretenden aportar evidencias sobre la necesidad de la inclusión en las aulas de una nueva educación mediática. La pertinencia aumenta proporcionalmente a la presencia de nuevos medios en la vida del alumnado. Nunca hasta hoy los y las jóvenes han tenido tanta relación con las tecnologías digitales por lo que nunca ha sido tan necesaria una educación mediática que aborde los procesos

¹ Debido a las diferentes definiciones que se han dado de los términos *cultura popular* y *cultura de masas*, debemos clarificar de qué definición de *cultura popular de masas* se ha partido en esta investigación. Como Henry Jenkins y su obra *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* (2008) son referentes en esta investigación y de ahí se han tomado los principales conceptos e ideas que han guiado nuestros trabajos, se ha decidido basarse en la misma definición que da el autor en su obra. Así, Jenkins describe la *cultura popular* como “materiales culturales que han sido apropiados e integrados en la vida cotidiana de sus consumidores” y cultura de masas como “un sistema en el cual los bienes culturales se producen y se distribuyen masivamente”.

de recepción y el papel de los medios tanto en la formación de su ideología y de su identidad.

Es cierto que el impacto de las TIC se ha convertido en tema habitual de medios de comunicación y divulgación; en tema de discusión en corrillos de distintos miembros de la comunidad educativa, de familias y docentes preocupados por la inutilidad de sus principios y presupuestos educativos en los nuevos mundos virtuales que recorren sus hijos e hijas. Mientras que algunas personas defienden las posibilidades que ofrecen los avances tecnológicos, otras los criminalizan, acusándolos de los múltiples males de los que adolece la sociedad. Así, el discurso público sobre las tecnologías suele estar polarizado hacia posturas extremas, hacia el “todo bueno” o el “todo malo”, y muchas veces se parte de situaciones anecdóticas para justificar las opiniones que no están basadas en evidencias científicas (Thurlow, 2006).

Varios intelectuales que son considerados clave para el siglo XXI han teorizado sobre los entornos digitales desde posturas muy diversas. Así, Bauman (2015) habla sobre la falta de privacidad que sufrimos debido a Internet y a las redes sociales; Carr (2011) alerta de que el uso de Internet nos esté indisponiendo mentalmente para la concentración que exige el pensamiento crítico y profundo, Byung-Chul Han (2014) afirma que en las redes sociales únicamente se produce ruido que aleja aún más a los individuos y Chomsky (Molina, 2013) sostiene que Internet crea sensaciones de autonomía y permanencia que en realidad no existen. Aunque predominan las posturas críticas y algo fatalistas hacia Internet y las redes sociales, por otro lado, Castells (2012) defiende que las redes sociales pueden convertirse en un motor para el cambio social y Lévy (1997) habla de la red como un mecanismo para incrementar el conocimiento sobre el mundo a través de la inteligencia colectiva.

Por ello, esta investigación pretende, lejos de estas posturas tecnofóbicas y tecnófilas, dar una visión de lo que hacen los jóvenes en las redes sociales y la influencia que tienen estas en su aprendizaje y en la formación de la identidad. Con ese propósito, en los artículos de investigación se efectúa un análisis de sus producciones y del uso que realizan de las redes sociales. Como hemos avanzado, también se emplea como punto de partida la cultura popular de masas, algo que queda fuera del trabajo intencional en la escuela. Puede afirmarse que esta omisión se debe a que esa cultura no entra dentro de

unos criterios de calidad establecidos, pero la realidad es que apasiona y moviliza a millones de adolescentes. Con esta investigación se pretende aportar una mirada educativa a las prácticas adolescentes cotidianas y, más concretamente, analizarlas desde la perspectiva de la educación mediática para evitar que se siga partiendo de visiones apocalípticas o integradas cuando se habla de la cultura popular de masas (Eco, 1975).

2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En este apartado mostramos la conexión temática de la investigación subyacente a las publicaciones seleccionadas. Con ese propósito reflejamos aquí los objetivos de la misma, la relación temática de los artículos, la justificación de nuestra elección de objeto de estudio y la metodología de la que nos hemos servido. El desarrollo de estos elementos constituye también una muestra de la relevancia de la aportación realizada, pues se evidencia en este y en el siguiente apartado la necesidad de una educación mediática que ayude a configurar una perspectiva crítica sobre la cultura popular de masas y las interacciones que se producen en las redes sociales.

2.1. Objetivos

El principal objetivo de nuestra investigación, que está presente en todos los artículos que aquí se incluyen, es el análisis de las interacciones que se producen en Internet en torno a la cultura de masas y su influencia en el aprendizaje y en la construcción de la identidad adolescente.

Esta finalidad se define en otros objetivos más concretos que permiten estudiar las prácticas juveniles en entornos digitales, considerar la configuración de los denominados espacios de afinidad, aproximarse al discurso de este grupo de edad en las

redes sociales –y de manera más específica en una de ellas: *Twitter*- y realizar estas acciones desde una mirada educativa que procura valorar su potencialidad y su capacidad de influencia en la identidad adolescente y, desde ella, extraer indicaciones para orientar la necesaria educación mediática.

De este modo, los objetivos específicos son:

- Conocer y describir algunas de las prácticas que realizan los y las jóvenes en entornos de educación no formal y valorar su potencial para el aprendizaje.
- Analizar la formación de espacios de afinidad en torno a un producto de la cultura popular en la plataforma virtual *Twitter* y su papel en la formación de la identidad adolescente.
- Contrastar el discurso en *Twitter* de los y las jóvenes que siguen un producto de la cultura de masas con el discurso producido por la academia sobre las potencialidades educativas de esa misma obra.
- Analizar la necesidad de incluir una nueva educación mediática en la escuela donde se aborden tanto la recepción de la cultura de masas como las interacciones en las redes sociales.

2.2. Relación temática de las publicaciones

Henry Jenkins, un académico estadounidense muy influyente – sus libros y artículos reciben miles de citas según puede comprobarse en *Google Scholar*-, estudioso de los actuales procesos de comunicación digital, ha difundido el concepto de convergencia mediática y ha escrito extensamente sobre los efectos de la interactividad. Una aportación suya nos sirve, precisamente, como eje para exponer la estructura de la investigación que hemos realizado a lo largo de los trabajos que se presentan.

Los tres artículos que se presentan tienen un nexo de unión común: analizan y describen las tres tendencias que cita Jenkins (2008) como configuradoras de la nueva cultura participativa. Estas tendencias son:

1. Las nuevas herramientas y tecnologías permiten a los consumidores y consumidoras archivar, comentar, apropiarse y volver a poner en circulación los contenidos mediáticos;
2. una gama de subculturas promueven la producción mediática del “hazlo tú mismo”, un discurso que condiciona el uso de esas tecnologías por parte de quienes los consumen; y
3. las tendencias económicas que favorecen los conglomerados mediáticos horizontalmente integrados fomentan el flujo de imágenes, ideas y narraciones a través de múltiples canales mediáticos y demandan tipos más activos de espectadores y espectadoras (p.163)

La primera tendencia queda reflejada y evidenciada en el primer artículo (*“Multialfabetización sin muros en la Era de la Convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como revulsivos para una educación continua”*). En este trabajo se ofrecen ejemplos en los cuales la juventud crea contenidos digitales a través de múltiples dispositivos. En los otros dos artículos se describe y analiza un caso concreto, que se produce por un motivo y en un periodo de tiempo determinado, en el que los y las jóvenes comentan y crean contenidos mediáticos a través de los mensajes que escriben en Twitter.

La segunda tendencia es también abordada y ejemplificada en los tres trabajos. Por un lado, en *“Multialfabetización sin muros en la Era de la Convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como revulsivos para una educación continua”* se analiza el potencial de las nuevas iniciativas de la cultura del hacer, como el *Maker Movement* y se exponen tres ejemplos de este movimiento. En los otros dos trabajos, se analiza una subcultura, la de los fans de un producto de la cultura popular de masas, donde el público juvenil produce sus propios discursos sobre lo que ve e, incluso, crea sus propias imágenes. Es cierto que en este ejemplo los usuarios y usuarias no tienen una organización sólida, que se prolongue en el tiempo como sucede en los ejemplos mostrados en el primer artículo, sin embargo, al ser algo frecuente y donde también está presente la implicación y la participación de multitud de jóvenes, debe analizarse para estudiar cómo trasladar su actitud participativa a los entornos formales. Con ello, se

pretende superar el papel de personas en recepción pasiva que, en muchas ocasiones, otorga la enseñanza tradicional al alumnado.

La tercera tendencia se refleja sobre todo en el segundo artículo, (“Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia”) y en el tercero, (“The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses”), donde nos centramos en el papel como espectadores y productores que desarrollan los y las jóvenes cuando ven las películas escogidas. Por un lado, las tendencias económicas, que estarían en nuestro caso representadas por los medios de comunicación de masas y, en concreto, por la cadena de televisión que emite la película, favorecen que se escriban mensajes durante el visionado de la película a través de la inclusión de un hashtag en la pantalla. En los dos artículos recogemos la implicación activa de la audiencia, que, gracias a la combinación de redes sociales, segundas pantallas y televisión produce contenidos e, incluso, da lugar a que se llegue a producir una relación horizontal entre personas distanciadas físicamente que están viendo la misma emisión. Por otro lado, en los dos trabajos también se analiza si hay una consideración reflexiva sobre el producto que se está consumiendo antes de producir contenido y si la participación puede constituir el inicio para una reflexión conjunta, en nuestro caso concreto sobre la situación social y política actual.

Tras el análisis de estas tres tendencias de la cultura participativa con ejemplos concretos, en los tres artículos partimos en la discusión y conclusiones de una pregunta clave, que ya formularon Díez, Fernández y Anguita (2011): ¿las redes sociales sirven a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o sólo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad pero que mantiene inalterables sus ejes de poder? Tras el análisis de esta cuestión, reivindicamos en los tres trabajos llevar a las aulas la reflexión sistemática y el análisis crítico de los medios desde la perspectiva de la educación mediática crítica. También, desde la educación mediática, hacemos hincapié en la necesidad de tratar los productos de la cultura popular de masas en la escuela puesto que condicionan los procesos de socialización y de educación.

2.3. Justificación de la elección del tema de investigación

La elección de este tema de investigación está marcada por un interés personal, que se deriva de mi experiencia en varios de los aspectos abordados en esta tesis doctoral. Soy licenciada en Filología Hispánica, lo que me ha permitido acceder a diferentes obras literarias, cinematográficas y artísticas representativas de la cultura popular de masas. Por otro lado, los estudios del Grado en Educación Primaria, el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas y el Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa me han dado una visión sobre lo alejada que está la escuela de esa cultura popular de masas.

Sin duda, la educación formal y reglada que he recibido me ha servido para poder establecer las bases teóricas de esta investigación y poder llevarla a cabo; a saber, en la escuela aprendí a leer y escribir, en el instituto tuve la oportunidad de interiorizar conceptos para analizar la literatura y en la universidad reflexioné sobre teorías como la estética de la recepción o sobre el concepto de educación mediática. Sin embargo, creo que una gran parte de mi aprendizaje y de mi identidad está marcada por aquello que observé en entornos informales. Podría emular a Henry Jenkins (2009) y comenzar diciendo: “Hola, me llamo Alba y soy una fan”.

Llevo 28 años siendo fan; algunos más que siendo estudiante. He sido fan de multitud de productos culturales: en la niñez, de los dibujos animados *Alfred J. Kwak*, de los cómics de *Zipi y Zape*, de las aventuras gráficas de *Monkey Island*; en la adolescencia, de los libros de *Harry Potter*, los videojuegos de los *Sims* y de las películas de Alfred Hitchcock y, ahora, cuando soy adulta, formo parte del grupo de personas que cazan *Pokémon* con el móvil y devoré todas las temporadas de *Dexter* en tres meses. Algunas manifestaciones de la cultura popular me emocionan y he tendido lazos afectivos hacia ellas. Por ello, me considero, como también dice Jenkins, una *aca/fan* (de “académico” y “fanático”), que es una identidad híbrida a caballo entre dos formas muy diferentes de relación con las culturas mediáticas.

Ninguno de los productos culturales que he citado en el párrafo anterior ha sido abordado desde una institución educativa; la escuela siempre les ha relegado al ámbito

de lo cotidiano, sin embargo, han tenido una gran influencia en mi formación y en mi identidad- entendiendo esta noción como un fenómeno social, dinámico y plural que se construye a lo largo del tiempo en distintos ambientes sociales y en interacción con otras personas (Gee, 2001)-. Como afirman Aliagas, Castellà y Cassany (2009), hay casos de adolescentes que no aprueban la asignatura de “Lengua castellana y Literatura” y a los que les encanta leer porque sus prácticas lectoras son diferentes según si leen para la vida o para la escuela. Las obras que les gustan quedan al margen del canon y todas las prácticas que realizan como fan no tienen cabida en la institución escolar.

La cultura popular de masas no ha sido olvidada por el mercado mediático, que ha visto oportunidades de negocio en los fans; sin embargo, desde el ámbito educativo, no ha sido apenas analizada y queda fuera de cualquier currículum escolar. Este hecho supone ceder terreno al mercado y contribuye a que se haga un consumo acrítico de estos productos. Los estudios académicos que analizan la recepción de la cultura popular en la mayoría de las ocasiones lo hacen desde una perspectiva academicista y sin tener en cuenta las voces de los y las fans. En relación a esto, Jenkins (2009, p. 273- 274) afirma:

Quando fui a Washington D.C. a testificar ante el Comité de Comercio del Senado acerca de la juventud y la violencia mediática, me sorprendió el hecho de que mi hijo fuera el único joven de la sala cuando los senadores y los reformadores morales hacían sus pronunciamientos sobre los problemas de la cultura juvenil actual. (...) Después de mi comparecencia, visité colegios públicos y privados de todo el país, tratando de entender cómo interpretaban alumnos, profesores y padres los mensajes que recibían sobre la violencia mediática. Lo que veía una y otra vez era que muchos adultos no sabían cómo hablar con los jóvenes acerca de los medios que estos consumían.

Empecé a revisar la literatura de consejos para padres. (...) No se incluía ningún consejo sobre cómo configurar la relación de nuestros hijos con los medios de comunicación, más allá del que yo denomino el “discurso del no a Nintendo”. Se asumía que nada bueno podía salir de la cultura popular, por lo que siempre se aconsejaba minimizar la exposición a ella.

Las voces de fans y de adolescentes han sido silenciadas en el ámbito académico. Se hacen suposiciones sobre la recepción que estos colectivos harán de determinados

productos mediáticos pero no se les pregunta directamente. Precisamente esta es otra de las motivaciones de este trabajo; analizar su discurso e, incluso, compararlo con el académico.

El acceso al discurso juvenil sobre la cultura popular puede parecer complicado pero, precisamente, los entornos mediáticos lo están haciendo visible. En la nueva cultura participativa los y las jóvenes, gracias a la tecnología, pueden comentar sus libros, películas y series favoritas, apropiarse del contenido para crear otro nuevo e interactuar con otros seguidores en comunidades virtuales- o, como veremos más adelante, espacios de afinidad-. Esto hace que, por ejemplo, podamos acceder al discurso que producen en las redes sociales. No debemos desperdiciar la oportunidad de acceder directamente a sus voces puesto que, desde el ámbito educativo, se desconoce que existen.

Por otro lado, quien esto escribe, además de haber realizado estudios académicos y ser fan de múltiples productos de la cultura popular, se quedó al borde de pertenecer a la generación de los *nativos digitales* (Prensky, 2001), y a la *Generación Z* (Schroer, 2008). A pesar de ello, he producido y consumido contenido en diferentes plataformas mediáticas desde hace tantos años que he asistido al cierre de muchas ellas, como Messenger, Fotolog o Tuenti. Gracias a la utilización de estos entornos, he sido testigo de múltiples aspectos del discurso producido por diferentes participantes.

Así, en un primer momento, en 2008, comencé a analizar la ortografía empleada por adolescentes en la red social Tuenti puesto que esta se alejaba de la norma culta y proliferaban nuevos fenómenos lingüísticos. A esta investigación le siguieron otras, que siempre tenían un rasgo compartido: el hecho de que los y las jóvenes pudieran interactuar en estos medios con otras personas a las que les unía un vínculo amistoso o un interés común sin estar bajo la mirada adulta, de forma espontánea. Este trabajo también me ha permitido vivir la investigación desde dos perspectivas: la de participante en interacciones en espacios de afinidad y la de observadora, atenta a los cambios y transformaciones que se producían en estas interacciones, aplicando los conocimientos que poseía.

2.4. Metodología

A continuación, se expondrán las cuestiones metodológicas que se han tenido en cuenta en este estudio y se tratará de justificar estas decisiones, puesto que, como ya es conocido, no hay recursos de investigación que sean sistemática y generalmente mejores o peores que otros. Al variar las circunstancias, los objetivos del estudio o el contexto de aplicación, también cambia el nivel de adecuación e idoneidad de unas técnicas o métodos (Manzano- Arrondo, 2012). A esto ya hacían referencia Taylor y Bogdan (1987) cuando definían el término “metodología” como “el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p. 15).

A nivel metodológico, podemos distinguir diferentes fases en la investigación:

1. Revisión bibliográfica sobre espacios de aprendizaje reales y virtuales en la Sociedad de la Información.
2. Elección de obras de la cultura popular de masas en las que nos centramos en el análisis y revisión bibliográfica de los trabajos científicos publicados sobre estas obras.
3. Formación de un corpus de datos integrado por el discurso digital sobre las obras de la cultura popular de masas.
4. Codificación de los mensajes registrados y análisis.

2.4.1.- Revisión bibliográfica sobre espacios de aprendizaje

En un primer momento, se realizó una revisión teórica sobre los espacios de aprendizajes reales y virtuales en la Sociedad de la Información. Para ello nos aproximamos a la construcción de un estado de la cuestión, dirigidos por la indicación que realiza Judith Bell (2002). Esta autora recomienda examinar obras sobre el tema de estudio elegido y leer tanto como el tiempo nos permita, pues eso nos proporcionará ideas sobre “planteamientos y métodos que no se nos habían ocurrido, y también sobre

cómo podríamos clasificar y presentar nuestros datos. Nos puede ayudar a diseñar un esquema teórico o analítico como base del análisis y la interpretación de los datos” (p. 28).

Nuestro propósito se concretó aún más con las sugerencias proporcionadas por Blaxter, Hughes y Tight (2000, pág. 162), quienes nos recuerdan la finalidad de la exploración de las referencias. En efecto, en su opinión –que hemos hecho nuestra- se deben emplear para:

- justificar y apoyar argumentos;
- hacer comparaciones con otra investigación;
- expresar las cosas mejor de lo que lo hubiéramos hecho por nuestra cuenta;
- demostrar y desarrollar la familiaridad con el campo de investigación.

Hemos realizado búsquedas en las principales bases de datos como *Web of Science*, *Scopus*, *Google Scholar* y *Dialnet*. También consultamos la base de datos *Teseo*, de tesis doctorales. Tras la localización de las obras, clasificamos las mismas y nos centramos en aquellas que presentaban un mayor interés para nuestras finalidades. Se elaboraron reseñas bibliográficas breves sobre aquellas que podían utilizarse en cada uno de los artículos; estas reseñas se utilizaron en la redacción de los trabajos finalmente publicados.

A través de esa revisión bibliográfica se comprobó que los y las jóvenes pueden fácilmente crear contenidos digitales y que se reúnen en espacios de afinidad para compartirlos, como se expone en el primer artículo que se presenta (“*Multialfabetización* sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y *la cultura del hacer* como revulsivos para una educación continua”). Como se dice en este trabajo, concluimos que “cualquier otro aprendizaje que se produjese fuera de la escuela, con una novela o la propia televisión, y no estuviese relacionado con las tareas escolares, no solo no se valoraba, sino que solía considerarse distractor” (p. 34), por lo que decidimos que debíamos analizar una práctica concreta donde este fenómeno se diera para poder estudiar la relación entre la escuela y estos aprendizajes no formales. Escogimos una práctica en torno a la cultura popular de masas porque esta es el revulsivo para que las personas participen, ya que apasiona a una gran parte de la

población, que se adentra en historias increíbles creadas en libros o películas y llega incluso a hacerlas suyas y a incorporarlas a sus vida (Sorrells y Sekimoto, 2015)

2.4.2. Elección de obras de la cultura popular de masas

Existen multitud de obras de la cultura popular de masas que son muy famosas entre la población juvenil por lo que la elección de obras sobre las que extraer, a partir de ellas, el corpus de datos podría resultar difícil. Para centrar nuestra investigación nos servimos de una circunstancia cultural significativa: en los últimos años se ha publicado un gran número de títulos pertenecientes al género *distopía* dirigidos al colectivo juvenil adulto. Con el término *distopía* nos referimos a las obras que muestran una representación ficticia de una sociedad futura de características negativas e indeseables.

La elección de estas obras es interesante y pertinente porque, debido al éxito de ventas y de consumo de estas obras, autores como Basu, Broad y Hintz (2013) realizaron un análisis general sobre ellas para estudiar cómo estos textos podrían también tener una dimensión didáctica. Estos autores también se hacían la siguiente pregunta: ¿tienen las *distopías* algún propósito didáctico o simplemente quieren aprovechar una fórmula que funciona para el éxito comercial? Esa cuestión, además de servirnos para la elección de las obras, nos fue útil para establecer la orientación de nuestro trabajo. A acabar de definir esa orientación contribuyó el hecho de que, cuando comenzamos el análisis de la literatura científica que habla sobre *distopías* de éxito como la saga *Los Juegos del Hambre* (Collins, 2008; Ross, 2012), observamos que en la academia se trataba de encontrar su potencial educativo.

Por ello, se realizó una búsqueda específica de artículos científicos y capítulos de libros que formaban parte de la base de datos *SCOPUS* y *JCR* (a través de *scopus.com* y *Web of Knowledge*). Como criterio de búsqueda se estableció que la expresión "The Hunger Games" estuviera presente en el título, resumen o palabras clave de los trabajos. Se encontraron 61 documentos: 56 artículos y 5 capítulo de libro. Todos los documentos abordaban aspectos relacionados con el potencial educativo de esta saga y los aspectos ideológicos que trata la trilogía, como la rebelión, el control de medios, la opresión o la resistencia. La intención que dirigía nuestro estudio era la de comprobar si los y las jóvenes abordaban esos temas en su discurso o se fijaban en otros aspectos más lúdicos.

Para ello, necesitábamos formar un corpus donde se recogieran mensajes de jóvenes hablando sobre *distopías*. Debido a que la investigación coincidía con la emisión en televisión de dos de las *distopías* más leídas y vistas en su adaptación al cine por los adolescentes, *Los Juegos del Hambre* y *V de Vendetta* (Moore y Lloyd, 2005; McTeigue, 2006), se decidió tomar estas obras como referencia para el estudio.

2.4.3. Formación del corpus de datos

A la hora de analizar el discurso digital de la juventud en relación con la cultura popular de masas, nuestro enfoque de investigación se centra en *la Comunicación mediada por Ordenador* (Computer-mediated communication). Esta ha sido definida como la interacción verbal que se desarrolla en el ámbito digital (Herring, 2004) y, dentro de esta disciplina, en el *Análisis del discurso mediado por ordenador* puesto que se realizan observaciones empíricas de los mensajes producidos en *Twitter*.

Para poder llevar a cabo el *Análisis del discurso mediado por ordenador*, necesitábamos poder formar un corpus integrado por mensajes producidos en entornos digitales por jóvenes que siguen algún producto de la cultura popular de masas. La tarea no era sencilla puesto que hay múltiples plataformas donde se producen mensajes sobre diferentes productos culturales. Algunas de estas plataformas son de difícil acceso y, por consideraciones éticas- como veremos más adelante- se decidió optar por la red *Twitter*. *Twitter* es un servicio de microblogging creado en 2006 que permite publicar mensajes de un máximo de 140 caracteres, que son llamados *tweet*, en inglés, o *tuit*, en español. La ventaja de *Twitter* a la hora de establecer un corpus de mensajes es que ofrece una “Application Programming Interface” (API) que hace sencillo poder encontrar los mensajes en los que aparece una determinada palabra (Kwak, Lee, Park y Moon, 2010) Además, a esto hay que sumar que, durante eventos concretos, se emplean *hashtags* determinados fijados para toda la comunidad, que son palabras o frases iniciadas mediante el uso de una “#” (almohadilla).

Para la formación del corpus de estudio de esta investigación se han recopilado mensajes que se han escrito en *Twitter* durante la emisión de las citadas películas. Así, se ha tenido en cuenta la audiencia social, que es otro de los hitos del proceso de la

cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). La combinación de redes sociales, segundas pantallas como *tablets* o *smartphones* y televisión ha dado lugar a una audiencia que interactúa en las redes sociales y ocasiona que pueda llegarse a producir una relación horizontal entre usuarios y usuarias distanciados físicamente que están viendo la misma emisión (Quintas y González, 2014). Las personas que forman parte de la audiencia suelen interactuar empleando un *hashtag* determinado en sus mensajes y, en este caso, fue #vdevendetta para *V de Vendetta* y #losjuegosdelhambre para *Los juegos del hambre*. Estos *hashtags* son propuestos por la cadena de televisión y aparecen en pantalla durante la emisión para que los empleen espectadores y espectadoras.

De esta forma, se recogieron los tuits de la emisión del día 23 de julio de 2014 de *V de Vendetta*, que fue programada en *Neox* y seguida por 408.000 personas, con un 2,8 de *share*. En el caso de *Los juegos del hambre*, que se emitió en *Antena 3*, la audiencia, al ser un estreno y en una cadena más popular, fue de 4.513.000, que se traduce en una cuota de pantalla del 24,3 y se registraron 48.152 tuits con el *hashtag* #losjuegosdelhambre (Kantar Media, 2014). Lo mismo sucedió con la segunda parte de la saga *En Llamas*, que se emitió el 24 de noviembre de 2014 en *Antena 3* y fue seguida por 4.678.000 televidentes, con una cuota de pantalla del 26 y un registro de 49.359 tuits con el *hashtag* #EnLlamas.

Los tuits se recogieron con dos herramientas: *IFFFT* (<https://ifttt.com/>) y *Tweet Archivist*. *IFFFT* nos permite almacenar los tuits en una hoja de cálculo, adjuntado al mensaje datos como el enlace al tuit, el nombre del usuario que lo ha escrito o la fecha de publicación. Sin embargo, con esta herramienta, no se recogen algunos datos que pueden ser interesantes para la investigación, como imágenes o vídeos asociados al tuit, emoticonos o número de retuits. Por ello, también se emplea *Tweet Archivist* que en su versión gratuita almacena menor número de mensajes pero ofrece un informe completo incluyendo los elementos multimedia. Estas herramientas, al igual que otras que están disponibles, emplean la *API* de Twitter para la búsqueda y el almacenamiento de datos. Esto hace que no se recojan absolutamente todos los tuits escritos en el espacio temporal seleccionado. No obstante, el corpus es bastante amplio. Esta limitación de tuits que se pueden obtener no es un problema en nuestra investigación puesto que trabajamos con 18000 tuits como máximo, pero sí podría serlo en investigación

cuantitativa, donde se aborda el *big data* y donde han aparecido tendencias como la minería de datos o el análisis del sentimiento.

Actualmente hay disponible una gran variedad de software para la monitorización con funciones gratuitas de seguimiento en tiempo real y la posibilidad de obtener más datos si se paga una cuota. Se trata, entonces, de una recogida de datos automática puesto que la utilización de las herramientas elegidas nos ofrece un archivo donde quedan recogidos los mensajes.

Nuestro corpus es suficientemente amplio, ya que se compone en total de 18.000 tuits: 8.000 tuits con el *hashtag* #losjuegosdelhambre, 8.000 tuis con #EnLlamas y 2000 tuits con #vdevendetta. Hemos recogido las primeras interacciones entre personas usuarias, pero no se han tenido en cuenta los retuits por ser repeticiones de un mismo mensaje. El marco temporal en el que se recogieron estos mensajes se concreta en el día de la emisión desde el inicio de la película hasta media hora después de su finalización.

Debemos tener en cuenta que *Twitter* no exige a quien lo utiliza informar en su perfil sobre su edad, procedencia u otros datos personales por lo que es muy difícil conocer estos datos de todas las personas participantes. A pesar de esto, en nuestra investigación se escogieron aleatoriamente 1000 usuarios o usuarias para analizar sus perfiles e inferir si eran jóvenes o adolescentes a través de los temas sobre los que hablan en sus tuits, como el instituto, la familia y los amigos o a través de su fotografía. Saber a qué grupo de edad pertenecen puede servirnos para realizar un análisis más completo pero no es una característica que sea imprescindible para nuestro estudio, que se centra en las comunidades de fans. Debemos tener en cuenta que en nuestro caso no buscamos usuarios con características determinadas ni con unos criterios específicos, sino que sean partícipes en un espacio de afinidad. Se toma así a los usuarios y usuarias como una colectividad, en la que los tuits forman parte de un todo y no se acota el número de informantes que participarán en la investigación.

Tras esta comprobación, los mensajes recogidos se codifican según el contenido y la información personal es eliminada puesto que no es relevante.

2.4.4. Codificación y análisis del corpus

Para el análisis de los tuits, se ha empleado el enfoque *coding & counting* (codificación y conteo), típico de los estudios de Comunicación Mediada por Ordenador. Este enfoque, como su propio nombre indica, parte de la codificación de los fenómenos estudiados para después contar el número de veces que aparecen esos códigos y va unido al Análisis del Contenido. A través de las veces que aparece un determinado tema en los mensajes podemos hacer los cálculos estadísticos adecuados, de tal manera que nos permitan conocer más profundamente la relación entre variables del hecho estudiado.

El enfoque *coding and counting* requiere que los conceptos claves sean operacionables en términos empíricamente medibles (Herring, 2004). Para ello, hemos definido los conceptos estudiados y se han formulado unos códigos concretos que pueden ser contabilizados.

Las categorías utilizadas para clasificar los tuits de los adolescentes fueron:

A) Categorías relacionadas con el contenido de las películas y / o libros

A1) Referencias a acontecimientos de la trama de la película.

A2) Referencias a los personajes de la película.

A3) Expresiones de emoción y empatía con algún aspecto de la película.

A4) Expresiones de agrado o desagrado por la película.

B) Categorías con ninguna relación con el contenido de las películas.

B1) Información acerca de la situación del visionado.

B2) Comentario sobre *Twitter* o la televisión.

B3) Comentarios sin relación alguna con las películas.

C) Categorías en las que se alude al contenido social y político abordado por la trama de las películas.

C1) Repetición de citas de la película con contenido social y político.

C2) Relación de la película con la situación del mundo actual.

C3) Otras reflexiones sobre la dimensión política y social.

Estas categorías tienen un origen inductivo, pues, como señalan Quecedo y Castaño (2002) en la clasificación de los sistemas de categorías que realizan atendiendo a su origen, hemos accedido al análisis con un marco general teórico previo. Las categorías que establecimos inicialmente fueron recogidas en una ficha de análisis que fue probada con anterioridad con otras películas para verificar el registro correcto de los datos e introducir las modificaciones en el sistema de codificación antes de llevarlo a cabo en esta investigación.

2.4.5. Limitaciones metodológicas

Respecto a las limitaciones de emplear una metodología original y novedosa, encontramos que una de las posibles dificultades a las que nos enfrentamos en esta investigación es el reduccionismo respecto a la realidad investigada. A esto hay que sumar la limitación del análisis de las producciones textuales puesto que detrás de los discursos hay otros aspectos sociales que no conocemos. Así, el enfoque empírico, basado totalmente en el texto, nos permite analizar únicamente los aspectos del discurso y somos nosotros los que debemos inferir las informaciones sociales y cognitivas de forma indirecta.

2.4.6. Cuestiones éticas

A la hora de realizar esta investigación se han tenido en cuenta las cuestiones éticas relativas a la investigación en Internet. La preservación de criterios éticos, ha sido motivo de preocupación desde los inicios de la investigación centrada en Internet. Hace más de veinte años King (1996) planteó algunas directrices sobre la accesibilidad al grupo y al campo de estudio o los límites entre los ámbitos públicos y privados. Estas cuestiones continuaron siendo objeto de debate en múltiples investigaciones (Bassett y O'riordan, 2002, Berry, 2004; Eyesnbach y Till, 2001; Nosek, Banaji y Greenwald, 2002), que analizan el papel del investigador o investigadora respecto al grupo, las cuestiones relacionadas con la confidencialidad y el anonimato.

En los últimos años, las características de los entornos digitales han cambiado: se ha pasado de la Web 1.0. a la Web 3.0., en la que los usuarios y usuarias tienen un rol más activo y poseen más herramientas para la creación de contenidos. Ante esta realidad, el debate sobre cuestiones éticas en investigación prolifera, pero se parte de conceptos similares- acceso al campo, privacidad, confidencialidad...-. Sin embargo, debido a las características de la Cultura de la Participación (Jenkins, 2008), los problemas a los que hacen referencia son mucho más amplios. Por este motivo, *la Association of Internet Researchers (AoIR)* ha elaborado un documento llamado *Ethical Decision-Making and Internet Research: Recommendations from the AOIR Ethics Committee* (Markham y Buchanan, 2012), que es una actualización de uno anterior publicado en 2002 (Ess, 2002). En este trabajo, elaborado por una comunidad investigadora que centra su trabajo en el ámbito de Internet, se abordan principios generales que pueden contribuir a la reflexión cuando se estudian situaciones particulares.

A partir de 2012, el corpus de nuevos trabajos que perfilan y afinan las cuestiones éticas en la investigación en Internet (Markham y Buchanan, 2015; Markham y Stavrovam, 2016; Tiidenberg, 2017; Zimmer y Proferes, 2014) es sorprendentemente limitado.

A partir de estas premisas, en nuestros trabajos hemos priorizado que los individuos de los que tomamos el discurso no se vean afectados o vulnerados por nuestra investigación. A pesar de que sus perfiles en *Twitter* eran públicos en el momento de recogida del corpus- cualquier persona, sea usuaria o no de *Twitter*, podía acceder a sus mensajes- puede que las personas al escribir sus mensajes tuvieran expectativas de privacidad y no pensarán en los posibles receptores externos. En este sentido, los parámetros sobre la recolección de datos en espacios digitales de acceso público han sido muy discutidos en el plano ético pero siguen siendo ambiguos (McKee y Porter 2009; Sveningsson, 2003). Por ello, se ha decidido eliminar la información personal de los mensajes recogidos para que no haya identificación de su autoría. En nuestro caso, la información personal no es relevante puesto que se estudia a una colectividad y no a un individuo determinado.

3. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

La aparición de las tecnologías que facilitan la creación, distribución y recepción de la información ha producido un cambio sustancial en la sociedad. A esta nueva forma de organización social se la denominó *Sociedad de la Información* (Bell, 1973) o *Sociedad informacional* (Castells, 2000), sin embargo, sus características definitorias han variado a lo largo de los años gracias a los cambios y avances que se han producido en los entornos digitales. Así, desde hace más de medio siglo, intelectuales de diversos ámbitos de conocimiento han tratado de acuñar términos con los que denominar los fenómenos que ocurren en esta sociedad y de definir sus principales rasgos y características. Esto ha permitido ir actualizando las características de esta sociedad para poder describir más apropiadamente los rasgos que vivimos en cada período.

En el momento en el que se termina esta tesis doctoral, en el año 2017, uno de los términos que mejor define los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales que se están produciendo debido a los avances tecnológicos es el de *Cultura de la Convergencia* (Jenkins, 2009). Este término, acuñado por el estadounidense Henry Jenkins, hace referencia al “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento.” (p.14). Esto se traduce en la aparición de una cultura participativa basada en la inteligencia colectiva (Lévy, 1997) que se hace posible en un entorno donde los tradicionales medios de comunicación convergen con los nuevos; donde las grandes empresas de comunicación se encuentran

con los medios de base, donde confunden e intercambian sus roles creadores y consumidores de productos mediáticos (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2016).

3.1. La producción de una convergencia mediática y educativa paralela a otras convergencias

En el ámbito educativo, que es el que nos ocupa, se está produciendo una convergencia mediática y educativa de forma paralela y conjunta con otras convergencias: tecnológica, sectorial, empresarial, financiera, cultural, política, institucional... Como afirmamos en el trabajo “*Multialfabetización sin muros en la Era de la Convergencia. La competencia digital y la cultura del hacer como revulsivos para una educación continua*” (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2016), que forma parte de los artículos recogidos en esta tesis doctoral, en la *Cultura de la Convergencia* convergen, asimismo, espacios y momentos de aprendizaje y se fusionan los entornos de educación formal, no formal e informal. Así, los y las adolescentes, grupo de edad que nos ocupa en nuestras investigaciones, ya no aprenden únicamente de los libros de texto o escuchando al docente en el aula, sino que también están desarrollando aprendizajes y competencias cuando ven la televisión (Espinosa, Ochaíta y Gutiérrez, 2014) o cuando publican sus propios vídeos en plataformas como Youtube (Roodt y Peier, 2013). En nuestra sociedad, el fácil acceso a un dispositivo con conexión a Internet produce que el aprendizaje sea constante y continuo a lo largo de toda nuestra vida (Buckingham y Willett, 2013). Es cierto que se ha hablado en múltiples ocasiones de los riesgos de los nuevos medios y sus consecuencias negativas en el desarrollo del aprendizaje y de la identidad adolescente (Díez-Gutiérrez, 2014; Dredge, Gleeson y de la Piedad García, 2014; Siddiqui y Singh, 2016), sin embargo, no se debe olvidar que pueden ser una oportunidad para el desarrollo de habilidades como la creatividad, la confianza o la determinación (Buckingham y Willett, 2013).

El aprendizaje en la *Cultura de la Convergencia* puede producirse en múltiples ámbitos: a través de recursos que permiten una formación autorregulada y activa o a partir de prácticas en entornos no formales, donde la motivación principal de las personas que los

frecuentan no es el aprendizaje sino que buscan principalmente una función lúdica. En la descripción y análisis de estos dos entornos incidiremos más adelante.

Un caso concreto del acceso a recursos para el aprendizaje autorregulado y activo son los repositorios donde se almacenan *Recursos Educativos Abiertos* (REA)- en inglés, *Open Educational Resources* (OER)- (UNESCO, 2015) o plataformas que albergan MOOCs (Massive Open Online Courses) (Siemens, 2012). Se ha producido un gran auge de estos cursos en esta década, tanto que *The New York Times* nombró al 2012 como el año de los MOOCs. Universidades de todo el mundo han hecho un importante esfuerzo para sacar el conocimiento de sus aulas y brindárselo a personas de cualquier rincón del planeta, que pueden acceder libremente a contenidos de educación superior. La situación y valoración de los MOOCs en los últimos años ha sido controvertida puesto que lo que podría ser una revaloración de la educación online en muchas ocasiones se enfrenta a metodologías docentes desactualizadas, estandarización del conocimiento, carencia de atención a las diferencias individuales y falta de conocimientos pedagógicos sobre *e-learning* (Valverde, 2014).

No solo las universidades han producido MOOCs sino que personas provenientes de diferentes ámbitos de conocimientos han elaborado sus propios cursos. Así, el proyecto europeo *ECO-Elearning, Communication and Open-data: Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning*, en el que participó quien esto escribe, tenía como principal objetivo ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad y el costo-efectividad de la enseñanza y el aprendizaje en Europa (Osuna, Frau-Meigs, Bossu, Jansen, 2016). Una de las actuaciones que se llevó a cabo para lograrlo fue la de ofrecer a cualquier persona o grupo de personas la posibilidad de elaborar su MOOC siguiendo el modelo pedagógico de los MOOC del proyecto europeo *ECO*.

Así, dentro de la cultura de la participación, se pueden intercambiar los papeles tradicionales: los aprendices pueden ser enseñantes ahora y los consumidores se transforman en productores. De esta manera, cada individuo puede elegir su formación e implicarse en la creación de su propio aprendizaje. Por otro lado, surge la preocupación de cómo certificar los aprendizajes que se han producido y las competencias que se han adquirido puesto que el sistema todavía exige que sean acreditadas de manera formal. Ante este problema, la UNESCO ha publicado directrices para el “reconocimiento,

validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal” (UNESCO, 2012) y la Unión Europea se ha hecho eco de la “importancia de validar las capacidades adquiridas de manera informal y no formal en el contexto del aprendizaje permanente” (European Union, 2015).

Por otro lado, lejos de estos recursos para el aprendizaje, las personas emplean otros entornos digitales de forma lúdica y con objetivos muy diferentes al del aprendizaje. De este modo, diariamente personas de todas las edades y niveles socioeconómicos emplean las redes sociales para interactuar con otros usuarios: en la actualidad, en España, el 86% de las personas entre 16 y 65 años utiliza alguna red social, y dedican de media de 3 horas a la semana al uso de redes sociales como Facebook (IAB, 2017).

En estas redes sociales convergen las personas e interactúan debido a un aspecto en común, que bien puede ser una amistad, un vínculo familiar o, incluso, el gusto por un producto cultural concreto; la necesidad de ponerse de acuerdo para que un viaje en tren salga más barato o para recomendarse restaurantes de una ciudad determinada. Este último tipo de interacciones, las que se producen entre personas que no se conocen pero a las que les une un interés común, son en las que nos hemos centrado en esta investigación, con la finalidad de analizar sus posibles potencialidades para el aprendizaje.

Precisamente, como afirma Jenkins (2008), la convergencia no tiene lugar mediante aparatos o plataformas mediáticas sino que esta se produce gracias a las personas, mediante sus interacciones sociales con las demás. Así, las redes sociales han dado lugar a movimientos sociales, que han influido en la situación sociopolítica de un país- en España, por ejemplo, las redes sociales fueron muy influyentes en la creación y mantenimiento del *movimiento 15M* (Hernández-Merayo, Robles-Vílchez y Martínez-Rodríguez, 2013)-. A través de las interacciones en las redes sociales y de la inteligencia colectiva se forma un poder colectivo que, según afirma Jenkins (2008), puede verse como una alternativa al poder mediático.

A lo largo de estos trabajos analizamos si la visión de Jenkins ha ido desarrollándose a lo largo de estos años o, si por el contrario, es demasiado optimista y los nuevos medios han contribuido al avance de la estupidez colectiva, como anunciaba Postman (1985) hace más de treinta años. Para ello, partimos de la misma premisa que él; de la

afirmación de que el poder colectivo surge y se desarrolla, principalmente, en situaciones recreativas. Según Jenkins (2008), la creación colectiva de significados dentro de la cultura popular está empezando a cambiar los modos de operar de la religión, la educación, el derecho, la política, la publicidad e incluso el mundo militar. La razón de ser de esto es que la cultura popular apasiona a millones de personas, que la integran en sus vidas y hacen suyas sus historias. De forma más concreta, en el ámbito educativo y del aprendizaje, millones de personas interactúan en redes sociales para crear, consumir o hablar sobre productos relacionados con la cultura popular. Entonces, ¿podríamos afirmar que la interacción en estos entornos produce aprendizaje? ¿Qué capacidades adquieren los millones de internautas en estos espacios? ¿Influyen las interacciones en la formación de su identidad? La reflexión sobre estas cuestiones es necesaria puesto que estas prácticas, que tantas horas ocupan a las personas, no son abordadas desde el ámbito educativo, que las relega al ámbito de lo familiar.

3.2. Cultura popular y educación

En otros epígrafes de este mismo apartado teórico nos ocuparemos del espacio en el que se genera la interacción objeto de estudio pero debemos abordar también, y con carácter previo, los contenidos en los que se centran los espacios de afinidad que luego definiremos. Esos contenidos pertenecen a lo que se ha dado en llamar cultura popular. La cultura popular moviliza a las personas, genera pasiones y anima a la participación y al intercambio y a la creación de estos espacios de afinidad. Acto seguido nos dedicamos a acotar el significado del término cultura popular y a especificar qué implicaciones tiene en el ámbito educativo.

Según Jenkins (2008), con el término cultura popular se hace referencia a los “materiales culturales que han sido apropiados e integrados en la vida cotidiana de sus consumidores” (p.277). Sin embargo, es necesario definir más el concepto puesto que está presente en nuestra investigación y constituye uno de los ejes de la misma.

Torrego-Egido (1999) afirma que hay una amplia bibliografía centrada en definir qué es la cultura popular. Este autor destaca la “tendencia gramsciana” (Gramsci, 1977), que afirma que la popularidad de cualquier fenómeno debe ser establecida por su uso y no

por su origen. Así, la cultura popular no se caracteriza por una serie de rasgos inmutables sino por la relación que se establece con las culturas que la enfrentan. En este trabajo tomaremos la cultura popular como aquella que es popular por su uso, no por su origen.

La cultura popular sobre la que hablan los y las jóvenes en las redes sociales muchas veces se podría denominar “cultura de masas” puesto que estamos en un sistema en el que los bienes culturales se producen y se distribuyen masivamente. Ha aparecido un tratamiento puramente mercantilista de la cultura, que ha sido cosificada y transformada en un instrumento para hacer dinero. Además, la cultura se ha simplificado para apelar a instintos y emociones de muy bajo nivel. Por ello, la escuela tiene un papel primordial puesto que se debe educar a receptores activos, que sepan elegir sus propios productos culturales, sin que estos sean impuestos y simplificados por el mercado.

No obstante, parece que en el ámbito educativo la cultura popular ha quedado relegada a un segundo plano o, incluso, ha sido expulsada en pro de la cultura escolar (Santos-Gómez, 2006). Como afirma Bourdieu (2000), el común de las personas consume la cultura popular de forma directa, sin dificultades pero únicamente un grupo capacitado de personas puede entender y disfrutar la cultura más elevada. Precisamente, en la escuela, se debe abordar esta cultura popular de masas para hacer reflexionar al alumnado sobre ella para que pueda elegir por sí mismo y no por los condicionantes del mercado. Ya tenemos múltiples ejemplos de los que partir. Por citar sólo uno de ellos, podemos referirnos a los numerosos estudios realizados sobre el papel de las producciones de Disney en la conformación de subjetividades e identidades de género, entre los que pueden mencionarse los de Aguilar (2015) en nuestro país, o los de England, Descartes y Collier-Meek (2011) o Garlen y Sandlin (2016), fuera de nuestro ámbito

A través de los artículos analizamos las diferentes situaciones de aprendizaje que se producen fuera de los muros de escuela y, para ello, partimos de un concepto clave: los espacios de afinidad. James Gee, el creador de este término, denomina así a los espacios físicos o virtuales donde tiene lugar el aprendizaje informal. Las interacciones en estos espacios se producen porque las personas comparten actividades, intereses o gustos con un objetivo en común (Gee y Hayes, 2012).

3. 3. El proceso de escritura de los trabajos de esta tesis

3.3.1. Marco común de los trabajos

Desde la aparición de Internet y conforme han ido surgiendo distintas plataformas a las que se puede acceder desde cada vez más diversos dispositivos, han ido proliferando las investigaciones sobre la influencia de Internet en el comportamiento humano y en los efectos que tiene en nuestra vidas, como las realizadas por Lenhart, Ling, Campbell y Purcell (2010), Castells (2001), Miller y Slater (2000) o Crystal (2001), que se han convertido en referentes. La mayoría de estas investigaciones resaltan las interacciones que se producen en la red, a través de las cuales, personas de todas las partes del mundo intercambian mensajes, información, documentos multimedia...

En los últimos años ha aumentado el número de personas que interactúan regularmente en chats, foros, redes sociales, mensajería instantánea, correo electrónico... Por ello, los científicos sociales han intentado comprender la naturaleza y las principales características de este fenómeno, que ha sido denominado *Comunicación mediada por ordenador* (CMO) (en inglés *Computer-mediated communication* CMC). Si analizamos este constructo en profundidad, con el término “comunicación” se alude al intercambio de información; “mediación” especifica que se emplea un medio para que se produzca la comunicación y “ordenador” hace referencia a que el medio por el que se produce la comunicación está relacionado con la tecnología, como ordenadores, teléfonos móviles, tabletas... (Locher, 2008).

Uno de los aspectos que ha posibilitado la realización de estos trabajos es el hecho de que las personas, cuando interaccionan en la red, dejan una huella textual, que puede ser recopilada para su posterior análisis. Esto no sucede, por ejemplo, con las interacciones orales en otros contextos, que no pueden ser registradas de forma tan natural y sencilla (Herring, 2004). Además, hay que tener en cuenta de que las interacciones en la red se producen mayoritariamente por medio del discurso. A esto hay que añadir que el discurso toma una dimensión performativa (Austin, 1981) puesto que a través de él podemos conocer los comportamientos de los individuos y su forma de actuar en

entornos digitales, sin tener otros datos (Baker, 1998) puesto que se crea una identidad digital.

Gracias a las huellas dejadas en Internet, hemos conocido más sobre la sociedad y cultura en la que vivimos. Así, no es de extrañar que en diversas investigaciones hayan surgido términos como *etnografía en Internet*, *etnografía virtual (virtual ethnography)* (Hine, 2000), *etnografía de redes (network ethnography)* (Howard, 2002), *ciberetnografía (cyberethnography)* (Domínguez et al., 2007) o *netnography* (Kozinets, 2002). Con estos nombres se hace alusión a la transferencia de los principios y técnicas del método de investigación de la etnografía para analizar la Comunicación Mediada por Ordenador (CMO) (*Computer Mediated Communication*). Estos enfoques se basan en la Etnografía de la Comunicación (Hymes, 1996), que tiene como fin el estudio de la interacción comunicativa entre un grupo de seres humanos puesto que, para comprender los fenómenos lingüísticos, además del análisis de las estructuras internas del lenguaje, hay que estudiar el contexto en el que se ha producido el discurso.

Los objetivos de estos estudios no han sido siempre los mismos sino que han cambiado conforme las tecnologías se han ido asentando en nuestra vida. Lo mismo ha sucedido con esta investigación, que se ha ido transformando con el paso del tiempo y según se han ido analizando diversos ámbitos de Internet. La línea evolutiva de la investigación ha ido pareja a la formación de la autora, como se describirá en los siguientes apartados. Sin embargo, todas las líneas de investigación siempre han tenido un nexo: la necesidad de la persona adolescente de sentirse parte de una comunidad virtual, de interactuar con sus iguales en estos entornos y las consecuencias que esto tiene en su aprendizaje y en la construcción de su identidad.

3.3.2. El lenguaje en las redes sociales

Si partimos, precisamente, de la necesidad adolescente de sentirse parte de una comunidad digital, debemos analizar las prácticas que contribuyen a definir su identidad individual y grupal en entornos digitales. Esto puede ser estudiado desde diversos ámbitos pero uno de los más definitorios es el del lenguaje. La utilización de recursos lingüísticos similares a los que emplean otras personas de su grupo social hace que se acreciente la sensación de pertenencia al grupo. De esta forma, el discurso contribuye a

crear una comunidad de habla, que se define por el uso de una determinada variedad en la lengua escrita. Así, Palazzo (2010, p.5) afirma:

La variedad que resulta en esta interacción es producto de la experiencia y de la conformación de identidades: existe una necesidad de pertenecer a un grupo o a su representación discursiva, donde el uso verbal está delimitado por un repertorio adecuado al género. Este puede diferenciarse de la variedad utilizada en el ámbito escolar, e incluso en el familiar, y reviste características simbólicas.

Esta es una de las principales razones que llevaron a quien esto escribe a analizar el lenguaje juvenil en las redes sociales. En los años de esplendor de la red social *Tuenti*-red que no se ha seguido investigando ya que fue cerrada en 2016- se realizaron varios estudios motivados por las transformaciones que los y las jóvenes hacían en sus textos, donde prescindían de la ortografía y gramáticas normativas (Torrego, 2010). Entre los motivos que impulsaban a los y las jóvenes a realizar estos cambios estaban la comodidad, la necesidad de escribir el mensaje rápidamente, la espontaneidad en el proceso de escritura o, en un plano pragmático, la que puede ser la razón principal, el deseo de llamar la atención a la persona receptora del mensaje, diferenciarse de otros grupos sociales y mostrar así la pertenencia a un grupo que construía su identidad a través de la forma de expresarse. A través de estos estudios se refuerzan y amplían las reflexiones de Othelo (2005) que apunta tres factores que pueden influir: la necesidad de expresarse rápida y espontáneamente, la influencia de la comunicación oral en la escritura digital o el deseo de facilitar la comunicación y de crear vínculos afectivos.

También desde un enfoque lingüístico, se continuó el análisis en el plano léxico. Así, se analizaron las producciones discursivas de los y las adolescentes en la red social *Tuenti* (Torrego, 2011) y se comprobó que empleaban un léxico informal cargado de expresiones coloquiales, interjecciones, uso de abreviaturas, presencia de hipertextos y emoticones... En este trabajo ya se citó una de las motivaciones principales que llevan al colectivo adolescente a apartarse de la norma estándar: diferenciarse de otros grupos sociales pues las personas que utilizan las redes sociales han creado una forma de expresarse que únicamente ellas entienden y que refuerza una de las señas de identidad de su grupo social.

A raíz de estas investigaciones y gracias al intercambio con la comunidad científica, se comprobó que estas desviaciones, que se producen tanto a nivel ortográfico como en los niveles sintácticos y léxicos, han sido muy criticadas por varios grupos sociales puesto que existe la creencia de que llevarán a un empobrecimiento de la expresión escrita de los jóvenes (Yus, 2010). Sin embargo, otros autores como Cassany (2003) o Laborda (2005) habían estudiado estos registros, considerándolos en algunos casos materiales accesibles, cercanos y de múltiples posibilidades didácticas.

3.3.3. Literatura y cultura popular en las redes sociales

Conforme se analizaba desde la perspectiva de la didáctica de la lengua y la literatura el discurso digital, se vio en los mensajes recogidos en el corpus que un tema recurrente en las conversaciones era la cultura popular. Los y las adolescentes hablaban sobre los grupos musicales que les gustaban, sus libros favoritos o las últimas películas que habían visto. Por ello, se vio la necesidad de estudiar la dimensión social de la cultura popular, en general, y de forma más específica, la literaria, en Internet.

En el currículum de “Lengua Castellana y Literatura” se hace referencia a la necesidad de hacer de la lectura una fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento del mundo para consolidar así hábitos lectores. Desde la educación formal se planifican estrategias para fomentar la lectura, sin embargo, en entornos de educación no formal, el sector en edad adolescente está desarrollando, *motu proprio*, prácticas lectoras diferentes, que se han denominado “prácticas letradas vernáculas”. Como afirma Cassany (2012), las prácticas vernáculas son aquellas que se producen al margen de instituciones como la escuela, donde los propios jóvenes, movidos normalmente por una afición o un interés, se encuentran con otros seguidores para debatir sobre un determinado producto cultural. En el ámbito de la literatura infantil y juvenil, los y las jóvenes no buscan únicamente información sobre sus libros y autores preferidos sino que también publican sus *fanfictions* y comentan los de otras personas en aplicaciones como *Wattpad*; se unen a grupos de *WhatsApp* para hablar sobre sus libros favoritos o realizan reseñas sobre sus últimas lecturas en *Youtube*.

Si anteriormente habíamos hablado sobre la importancia de la escritura digital en el desarrollo de la formación de la identidad individual y colectiva, ahora debemos tener

en cuenta que los y las adolescentes también forjan sus identidades colectivas a través de la lectura de determinados textos. De esta forma, las obras que eligen son sagas de libros que a menudo se relacionan con productos audiovisuales, como *Harry Potter* de J.K. Rowling (2001), *Los Juegos del Hambre* de S. Collins (2008) o *Divergente* de V. Roth (2011). Al leer estos libros, las personas que viven su adolescencia sienten que pertenecen al grupo porque pueden compartir con sus iguales su opinión sobre la lectura y su visión sobre los personajes, que, en muchas ocasiones, llegan a convertirse en sus referentes (Manresa, 2007).

Es frecuente que personas adolescentes muestren en su perfil de las redes sociales sus preferencias literarias y expongan públicamente sus opiniones sobre la lectura, como comprobamos en los estudios llevados a cabo sobre la red Tuenti (Torrego, 2012) y Twitter (Torrego, 2016). Estas personas han decidido incorporar la literatura como una característica definitoria de su identidad en estas redes y hace referencia a los libros que leen a la hora de presentarse a los demás a través de su biografía. Como afirman Aguilar y Said (2010), en las redes sociales la persona puede crear un retrato de sí misma a su voluntad, mostrando los aspectos que quiere hacer más evidentes y ocultando otros. En los perfiles analizados se comprueba la fuerte identificación que existe entre adolescentes y libros que leen, que aparece por lo fan que son de algunas obras los y las adolescentes. Mostrar los gustos literarios sirve a estas personas para contactar con otras con preferencias similares, lo que lleva a la creación de espacios de afinidad.

3.4. Los espacios de afinidad: un concepto clave

A partir de las investigaciones sobre los aspectos lingüísticos del discurso juvenil en las redes sociales y sobre el comportamiento en redes sociales de quienes siguen una obra literaria, se fija un punto de partida común: los espacios de afinidad. Este concepto, acuñado por Gee (2004), hace referencia al lugar- físico o virtual- donde se juntan diferentes personas a las que une un interés o un gusto común. Las formas de compromiso entre los participantes son muy diferentes: hay quienes sí entablan relaciones pero otras personas simplemente interactúan con el contenido, por lo que el concepto es diferente al de *comunidad*.

Gee (2004) establece los términos por los que se rigen los espacios de afinidad:

1. La afinidad en estos espacios se produce a partir de un interés o una pasión compartida. Personas de cualquier edad, etnia, nivel educativo, cultura pueden participar, incluso de forma anónima o con otras identidades.
2. No hay segregación por edad: no se asume que los participantes mayores sean los únicos que puedan enseñar algo a los demás.
3. No hay segregación por experiencia: da igual si se es novato o experto; todas las personas pueden participar por igual.
4. Todas las personas pueden producir contenido.
5. El contenido del espacio no es fijo, se genera y se transforma por la interacción.
6. Se produce tanto el conocimiento intenso como el extenso. El conocimiento extenso se considera más amplio y menos especializado y el conocimiento intenso es más profundo sobre ciertos aspectos del espacio.
7. Se valora el conocimiento individual que se distribuye en el espacio.
8. Se valora el conocimiento disperso- aquel que no está en manos de una sola persona-.

A partir de los espacios de afinidad se generan entornos de aprendizaje informales gracias a la interacción con el resto de participantes y con el contenido que en ellos se produce.

En nuestro caso, los y las adolescentes interactúan en espacios de afinidad que se crean en *Twitter* sobre una obra literaria o en grupos creados en *Tuenti* para seguir los pasos de un escritor o escritora. En estos espacios emplean un lenguaje propio, que cualquier miembro del grupo entiende, y que les diferencia de otros grupos. Sin embargo, esto no es algo que ocurra únicamente con la literatura, pues sucede también con otros productos de lo que se ha denominado cultura popular.

En los espacios de afinidad se produce aprendizaje. Así, por ejemplo, la interacción entre seguidores en entornos virtuales conlleva la extensión de la concepción tradicional de recepción propuesta por Iser (1978) o Jauss (1982), puesto que las personas receptores amplían la interpretación de la obra a través de otros medios. Además, se da una textualidad multimodal; la obra no empieza y finaliza en un único medio sino que

se adapta a las características de cada uno y aporta nueva información, lo que produce una narración intermedial (García-Roca, 2016).

En cuanto a las implicaciones educativas de los espacios de afinidad, Jenkins (2009) compara la educación formal con los espacios de afinidad- entornos de aprendizaje informal-. Para él, los espacios de afinidad son más experimentales, pueden cambiar su organización para adaptarse a las necesidades de quienes se sirven de ellos y a sus intereses educativos, algo que no sucede en los sistemas educativos tradicionales. A través de los trabajos que aquí se recogen hemos analizado las potencialidades educativas de estos espacios.

***4. ARTICULOS PUBLICADOS SELECCIONADOS
PARA LA TESIS***

1. Tyner, K., Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 19 (2), 41 - 56.

Fecha de recepción 15/04/2015

Fecha de aceptación 24/07/2015

REVISTA: PROFESORADO. REVISTA DE CURRÍCULUM Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

ISSN 1138-414X

Indizada en: SCOPUS, Emerging Sources Citation Index, EBSCO Education Source, DOAJ, DIALNET

Evaluada en: CARHUS Plus+ 2014 grupo C, Directory of Open Access Journals, LATINDEX (Catálogo), Sello de calidad FECYT, SJR. SCImago Journal & Country Rank, MIAR (ICDS = 9.8)

Scopus

Source details

[Feedback >](#)

Profesorado

Open Access ⓘ

Scopus coverage years: from 2012 to 2016

Publisher: Editorial Universidad de Granada

ISSN: 1138-414X E-ISSN: 1989-6395

Subject area: Social Sciences: Education

[View all documents >](#) [Set document alert](#) [Journal Homepage](#) [More >](#)

[Visit Scopus Journal](#)

CiteScore 2015
0.34

SJR 2016
0.196

SNIP 2016
0.575

[CiteScore](#) [CiteScore rank & trend](#) [Scopus content coverage](#)

CiteScore 2015 ⌵

Calculated on 31 May, 2016

CiteScore rank ⓘ
In category: Education

$$0.15 = \frac{\text{Citation Count 2015}}{\text{Documents 2012 - 2014}^*} = \frac{30 \text{ Citations } >}{206 \text{ Documents } >}$$

*CiteScore includes all available document types

[View CiteScore methodology >](#) [CiteScore FAQ >](#)

Percentile: 14th Rank: ⌵
[View CiteScore trends >](#)
[Add CiteScore to your site](#) 



VOL. 19, Nº 2 (agosto 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

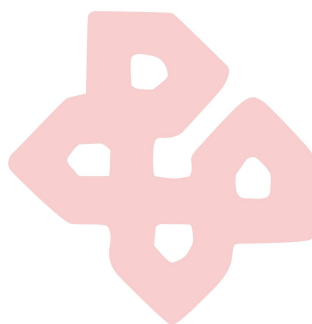
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 15/04/2015

Fecha de aceptación 24/07/2015

“MULTIALFABETIZACIÓN” SIN MUROS EN LA ERA DE LA CONVERGENCIA. LA COMPETENCIA DIGITAL Y “LA CULTURA DEL HACER” COMO REVULSIVOS PARA UNA EDUCACIÓN CONTINUA

“Multiliteracy” without walls in the age of convergence. Digital competency and the “culture of making” as incentives for continuing education



*Kathleen Tyner**; *Alfonso Gutiérrez Martín***;
*Alba Torrego González****

**University of Texas at Austin (USA)*

***E.U. Magisterio de Segovia - Universidad de Valladolid (España).*

****Université de Poitiers (France)*

E-mail: ktyner@mail.utexas.edu;

alfonsogutierrezmartin@gmail.com;

albatorregogonzalez@gmail.com

Resumen:

Se plantea en este artículo la cantidad y variedad de espacios de aprendizajes reales y virtuales que nos brinda la Sociedad de la Información. Hoy día la ubicuidad del aprendizaje lo hace “continuo”, continuo en el tiempo y en el espacio. Se plantea la necesidad de derribar los muros que separan la escuela tradicional de la sociedad en la que debería integrarse, y se propone la constante interrelación entre espacios de aprendizaje formal, no formal e informal. Se presentan las convergencias entre estos tipos de educación dentro y fuera del aula, entre la educación y la comunicación y entre distintas alfabetizaciones para proponer una alfabetización múltiple como tarea de todos. Se analiza el potencial de las tecnologías digitales y las nuevas iniciativas de la cultura del hacer, como el movimiento “maker”, para transformar la escuela desde fuera.

Como ejemplo de alfabetización múltiple transformadora se analizan algunos proyectos de aprendizaje informal colaborativo en EE.UU., con potencial para transformar los modelos pedagógicos de la escuela tradicional y contribuir a la fusión y convergencia de entornos de aprendizaje y de agentes educativos.

Palabras clave: educación continua, convergencia educativa, “multialfabetización”, competencia digital, “maker movement”.

Abstract:

In this article, the authors address relationships between the diverse proliferation of real and virtual learning spaces available in the Information Society. The contemporary ubiquity of sites for learning makes learning “continuous” in time and space. The best practices from formal and informal learning spaces can be combined only when the barriers that isolate traditional schooling from the broader society are removed. A constant interplay between formal and informal learning spaces is proposed. Examples of convergence between education practices inside and outside the classroom are described. In particular, convergence between communication and education through diverse literacy practices are also presented in order to propose that multiliteracy education is a priority for all. The potential for digital technologies and new initiatives from maker cultures (like the “maker” movement) to transform schooling from the outside is analyzed. Examples of transformative multiliteracy education in informal, collaborative learning are also analyzed to assess their potential to change traditional pedagogical models in traditional schools and to contribute to the convergence of educational agents and learning environments.

Key words: Continuing Education, “educational convergence”, “multiliteracy education”, digital competencies, “maker movement”

Résumé:

Dans cet article, on étudie la quantité et la variété des espaces d'apprentissage réel et virtuel qui existent dans la société de l'information. Aujourd'hui, l'ubiquité fait que l'apprentissage soit «continu»: continu dans le temps et l'espace. On expose la nécessité de briser les murs qui séparent l'école traditionnelle de la société, où l'école devrait être intégrée. On propose aussi l'interaction constante entre les espaces d'apprentissage formel, non formel et informel. On présente les convergences entre ces types d'enseignement dans la salle de classe et en dehors d'elle, entre l'éducation et la communication et entre les types de alphabétisations pour proposer une alphabétisation multiple, qui est responsabilité de tous. On analyse le potentiel des technologies numériques et de la culture maker (comme le mouvement des makers) pour transformer l'école de dehors. On étudie quelques exemples de projets d'apprentissage collaboratif et informel afin de voir leur potentiel de transformer les modèles traditionnels d'enseignement scolaire et de contribuer à la convergence des agents éducatifs et des environnements d'apprentissage.

Mots-clés: éducation continue, convergence éducatif, multi-alphabétisation, compétence numérique, mouvement des Maker

1. Educación sin muros

Educación, educadores y educandos han existido siempre y han inevitablemente contribuido al desarrollo individual y social de las personas. La enseñanza, la transmisión de información más o menos estructurada, y el aprendizaje son consustanciales al desarrollo del ser humano, aunque el interés por definir y delimitar los conceptos de educación formal, no-formal e informal no surgiera hasta la segunda mitad del pasado siglo. Coombs (1971) en su paradigmática obra “La crisis mundial de la educación” presenta la educación no formal como alternativa y complemento a la educación institucionalizada, y Edgar Faure, ya en 1972, plantea ante la UNESCO que hay que “desformalizar y desinstitucionalizar la educación”. En el informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación que él presidía se afirma que “todas las vías - formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales - podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas. (Faure et al., 1972).

En el citado informe, que se publicó con el título de “Aprender a ser” (y no “enseñar” a ser), se destaca la importancia del aprendizaje por encima de la que pudiera darse a la enseñanza formal. Se considera el aprendizaje como un proceso de toda la vida, tanto en su duración como en su diversidad, y se introduce la idea de “sociedad del aprendizaje” para plantear una osmosis entre educación y sociedad.

El impacto de este informe, que ponía ya en entredicho las diferencias entre educación formal, no formal e informal, no llegó a romper los muros del aula para conseguir la osmosis planteada por Faure entre educación dentro y fuera de la escuela. Años más tarde la llegada de los nuevos medios de comunicación y la importancia de las tecnologías digitales en el tratamiento de la información y en la gestión del conocimiento suponían un significativo revulsivo en el ecosistema comunicacional y educativo donde se producen los aprendizajes.

Los nuevos espacios de aprendizaje que brindan las redes de comunicación, y que se crean en torno a Internet en una sociedad globalizada, hacen insostenible la idea de la escuela como único y principal espacio donde el individuo aprende. La ubicuidad de las tecnologías digitales y su potencial para el aprendizaje han dado lugar al “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2009), la posibilidad de aprender en diferentes entornos reales y virtuales. A la “ubicuidad espacial”, en cualquier lugar, Burbules añade la “ubicuidad temporal” en todo momento. La tecnología móvil que es ya parte de nuestras vidas, y puede que llegue a serlo de nuestro propio ser, implantada en nuestros cuerpos, nos permite estar constantemente conectados con la información y con otras personas que nos faciliten el conocimiento:

En una época en que las personas pueden llevar Internet en sus bolsillos, la enseñanza y el aprendizaje deben reconsiderarse. El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por doquier, significa que las oportunidades de aprendizaje estructurado están convirtiéndose en un asunto “en cualquier momento y en cualquier lugar (Burbules, 2009, p.15).

Esta posibilidad de constante interconexión que nos brindan las tecnologías móviles ha dado lugar a otros dos neologismos: “aprendizaje móvil” y “aprendizaje conectado”. Traxler y Kukulska-Hulme (2005, p.1) advierten que el aprendizaje móvil se produce en realidad siempre que el aprendiz no está fijo en un solo lugar. Además de en el aula, se puede aprender en una excursión, leyendo en casa, en el teatro, etc., sin embargo, el término ha adquirido verdadero significado con la llegada de Internet y la tecnología móvil (ordenadores portátiles, PDA, tablets, teléfonos, consolas, etc.), tecnología de acceso a numerosos y variados recursos educativos, muchos de ellos abiertos. “Aprendizaje conectado” se ha definido como un enfoque educativo diseñado para nuestro mundo en continuo cambio. Se basa en los intereses de los jóvenes y pretende conectar tres importantes entornos de aprendizaje: el académico, el creado por los intereses del que aprende y el que forman sus compañeros, tutores y profesores (Ito et al. 2013).

Los distintos entornos de aprendizaje reales y virtuales se hacen inseparables en un aprendizaje “continuo” que tendremos que redefinir como algo que se sucede no solo en el tiempo a lo largo de toda la vida (“lifelong learning”) sino “continuo” también en el espacio, sin muros, sin “costuras” (“seamless learning”) entre los espacios de aprendizaje propios de cada etapa de la vida: “Está surgiendo una pedagogía basada en investigaciones que los estudiantes comienzan en clase, continúan después en casa y fuera recogiendo datos, construyen nuevos conocimientos con la ayuda de programas informáticos y comparten los resultados obtenidos en el aula (Sharples et al., 2013). Esta permeabilidad entre la escuela y

otros entornos educativos e instructivos llevaría a una modificación sustancial del propio currículum escolar, que estaría más centrado en proyectos interdisciplinarios que en la actual división por asignaturas. Existen ya iniciativas institucionales en este sentido, como la del gobierno finés, que para la reforma educativa de 2016 se plantea estructurar la enseñanza formal en torno a proyectos y temas de interés y no a las tradicionales asignaturas, lo que está empezando a conocerse como “phenomenon teaching”. Más tarde analizaremos tres ejemplos de innovación educativa desde fuera el aula que también cuestionan la estructuración del currículo tradicional.

Ha sido siempre habitual considerar las instituciones educativas como el lugar donde se recibía la información para luego, ya en casa, repasar y estudiar los contenidos escolares: hacer “los deberes”. Cualquier otro aprendizaje que se produjese fuera de la escuela, con una novela o la propia televisión, y no estuviese relacionado con las tareas escolares, no solo no se valoraba, sino que solía considerarse “distractor”. El aprendizaje era resultado del estudio individual y el análisis de los contenidos facilitados en clase. El modelo de “flipped classroom” o la clase al revés que proponían Bergmann y Sams (2012) plantea utilizar los tiempos y espacios de clase para favorecer la comprensión y el aprendizaje, mientras que la presentación de la información, la explicación de los temas, lo que se hace normalmente en clase, podría ser grabado y distribuido a través de las redes de información y comunicación para que el alumnado lo recibiese tranquilamente en su casa al ritmo más conveniente para cada uno. Poco después de iniciar esta metodología, sus creadores se apresuraron a aclarar que no se trataba simplemente de dar las clases en vídeo online y estudiar en el aula, sino de utilizar el tiempo que se comparte con el alumnado en el mismo espacio (la clase) para favorecer lo mejor posible el aprendizaje. En lugar de dar la vuelta a la clase, matizan ahora, lo que hay que modificar es el aprendizaje: “flipped learning”. (Sams y Bergmann, 2013).

Esta continuidad entre la actividad en clase y la actividad fuera del aula, independientemente de los contenidos y las actividades que se lleven a cabo en uno u otro lugar, se entiende siempre centrada en los currícula escolares, la actividad fuera del aula solo se concibe como complemento con la del aula y con lo prescrito por el profesorado. No sería más que un primer paso de la educación continua en espacio y tiempo que proponemos, una educación que rompe también las barreras de la educación formal y los currícula oficiales, al tiempo que favorece y valora cualquier tipo de aprendizaje en cualquier entorno.

2. Educomunicación en la era de la convergencia

Jenkins (2006), en el título y en la introducción a uno de sus libros más populares, nos da la bienvenida a la “cultura de la convergencia”, una cultura participativa basada en la inteligencia colectiva que se hace posible en un entorno donde los tradicionales medios de comunicación convergen con los nuevos; donde las grandes empresas de comunicación se encuentran con los medios de base, “de andar por casa” (“mass media” y “grassroot media”); donde confunden e intercambian sus roles creadores y consumidores de productos mediáticos. En el apartado anterior veíamos cómo también convergen y se fusionan los espacios y momentos de aprendizaje, cómo cada vez resulta más difícil clasificar los distintos entornos de enseñanza-aprendizaje y es prácticamente imposible mantener la tradicional división de educación “formal”, “no formal” e “informal”. Se habla de aprendizaje ubicuo, aprendizaje invisible (Romaní y Moravec, 2011), donde converge lo aprendido en los libros de texto con lo visto en la televisión, lo escuchado en clase con lo consultado en Internet. Se proponen los PLE (entornos personales de aprendizaje) como “enfoque pedagógico que conecta los

aprendizajes formal e informal con el uso de las redes sociales para apoyar el aprendizaje autorregulado en contextos de educación superior”. (Dabbagh y Kitsantas, 2012, p.3). La educación, e incluso el aprendizaje estructurado y reglado, se hacen omnipresentes a lo largo de toda nuestra vida y en cualquier contexto o lugar donde ya se da por supuesto que se dispone de un dispositivo móvil y de conexión a Internet.

En la raíz de todos estos cambios derivados de la convergencia de medios, lenguajes, sistemas, métodos y entornos está la digitalización. La digitalización que favorecía la integración de imagen, sonido y texto en documentos multimedia interactivos ya a finales del siglo pasado, trajo también consigo importantes modificaciones en el mundo de la comunicación y de la educación. Pearce, Weller, Scanlon y Kinsley (2012) afirman que las nuevas tecnologías digitales basadas en las redes, por su enorme capacidad de reproducción a bajo coste, están suponiendo rápidos e importantes cambios en las industrias mediáticas, y que es muy probable que “el tipo de cambios que hemos presenciado en otras industrias se impondrán en la educación superior, bien por la influencia de factores económicos externos de rentabilidad y eficiencia, o por la necesidad de que la oferta siga siendo relevante para estudiantes de la llamada “generación net”. La escolaridad digital (“digital scholarship”) es ahora más posible que lo ha sido nunca por la abundancia de recursos educativos abiertos (REA) disponibles en Internet, recursos que, según la UNESCO “proporcionan una oportunidad estratégica para mejorar la calidad de la educación y para facilitar el diálogo sobre políticas, el intercambio de conocimientos y el aumento de capacidades (UNESCO, 2012a, p. 2)”. Es de suponer que, en esta cultura de la participación que nos describen Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison (2009), y en la medida en que se vayan perfeccionando las posibilidades de interacción y relación en el ciberespacio, podrán compartirse no sólo documentos multimedia sino simulaciones con las que los aprendices puedan incorporarse a una experiencia de realidad virtual con sensaciones muy similares a las de la enseñanza presencial.

Entre estos recursos educativos abiertos, además de los repositorios y el OCV (“Opencourseware”), han destacado de forma especial los MOOC o cursos masivos abiertos disponibles gratuitamente en Internet. Independientemente de su popularidad, en la que sin duda ha influido el que “The New York Times” nombrase al 2012 como el año de los MOOC, este tipo de cursos ha llegado a considerarse como una universidad paralela. Es mucho lo que sobre ellos se ha publicado en los últimos años y es hora de poner todo ello en perspectiva, de analizar los MOOC en relación a modelos anteriores de enseñanza superior y de enseñanza online, contemplando no solo sus ventajas sino también sus posibles inconvenientes. Así lo hace Valverde (2014) para quien “los MOOCs han revalorizado la educación online, han mostrado la existencia de una importante demanda de formación superior en todo el mundo y la necesidad de un cambio en las metodologías docentes” (p.93), pero en muchos casos también se han puesto de manifiesto “metodologías docentes desactualizadas, ausencia de innovación didáctica, estandarización del conocimiento, carencia de atención a las diferencias individuales y falta de conocimientos pedagógicos sobre elearning”. La enseñanza superior reglada, normalmente presencial, y los MOOC están también llamados a converger en unas titulaciones más flexibles que las actuales, y con un sistema de acreditación que reconozca los aprendizajes y las competencias de cada estudiante independientemente de dónde se hayan adquirido. La UNESCO ha publicado directrices para el “reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal” (UNESCO, 2012b). También la Unión Europea se ha hecho eco de la “importancia de validar las capacidades adquiridas de manera informal y no formal en el contexto del aprendizaje permanente” (European Union, 2015).

La variedad de nuevas competencias que en las últimas décadas se han ido mostrando como necesarias para la sociedad de la información sobrepasa con creces lo que tradicionalmente se entendía como alfabetización: lectura y escritura, a lo que había que se añadía el cálculo (las cuatro cuentas), o lo que en el mundo anglosajón denominan las tres “erres”: reading, writing and arithmetic. Las competencias necesarias hoy día en distintas áreas superan con creces la lectoescritura y el cálculo, lo que ha dado pie a que se hable de numerosas “alfabetizaciones” que añadir a la verbal y matemática: tecnológica, musical, audiovisual, económica, científica, ecológica, telemática, emocional, digital, visual, informática, social, artística, informacional, etc. Harris y Hodges (1995) recogen hasta treinta y ocho tipos de alfabetización.

A mediados de los noventa un grupo de académicos, conocidos como “New London Group”, acuñan y popularizan el término de multialfabetizaciones (“multiliteracies”), para referirse a los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y diversa en lo cultural y lo social. Sus planteamientos y propuestas iniciales (Cazden et al., 1996) se han ido desarrollando en varias publicaciones de estos diez investigadores. Trece años después, dos de esos autores, Cope y Kalantzis (2009) se reafirman en sus primeras observaciones sobre la obsolescencia de una alfabetización tradicional donde se considera a los alumnos receptores pasivos y reproductores de las incontestables representaciones de la realidad que se les transmiten. Las multialfabetizaciones que proponen parten del reconocimiento del papel activo del alumno en la creación de significado para establecer “una pedagogía más productiva, relevante, innovadora, creativa y emancipatoria” (Cope y Kalantzis, 2009, p. 66). Plantean también que la alfabetización, o multialfabetizaciones, más que con habilidades y competencias específicas, tiene que ver con la formación de personas activas y creadoras, abiertas a las diferencias, al cambio y a la innovación.

En no pocas ocasiones se ha malinterpretado el término de “multialfabetizaciones” y cada área de conocimiento ha buscado su alfabetización específica no como complemento, sino como oposición a las demás; como reivindicación de algunas ramas del conocimiento que buscan mejorar su posición frente a las demás. Así, por ejemplo, vemos cómo los músicos reivindican la alfabetización musical y artística, mientras que los lingüistas luchan por mantener la hegemonía de la alfabetización verbal, y los matemáticos defienden la presencia de la alfabetización matemática en los currículos, y así sucesivamente. En la era de la convergencia no tiene ningún sentido parcelar la formación básica de acuerdo a los intereses profesionales del profesorado disponible, por lo que autores como Gutiérrez y Tyner (2012) proponen una alfabetización múltiple y global, una nueva alfabetización, entendida en su sentido más amplio posible, donde las viejas y nuevas “alfabetizaciones” o “multialfabetizaciones” constituirían dimensiones de un todo, de una única alfabetización entendida como formación integral, como “educación continua” que trasciende los muros del aula en el sentido anteriormente apuntado.

3. Alfabetización múltiple y nuevas competencias digitales

A la convergencia y fusión de distintas alfabetizaciones (procesos) y alfabetismos (resultados) en una alfabetización global y múltiple habría que añadir la convergencia de las distintas áreas de conocimiento, que tradicionalmente se han mantenido en compartimentos estancos más por intereses gremiales y por defender derechos adquiridos en el panorama de la enseñanza institucional que por su utilidad de esta separación para el progreso de la

ciencia, de la investigación y de la propia realidad científica. Dos de esas áreas a las que aquí queremos prestar especial atención son la Comunicación y la Educación. Los términos “educomunicación” y “educación mediática” recogen muy bien el espíritu de unión, de complementariedad y de convergencia entre el mundo de la comunicación y el de la educación, entre la cultura mediática y la cultura escolar.

Aparici (2010) recoge las aportaciones de distintos autores españoles y latinoamericanos sobre “la educomunicación en el contexto de la cultura digital más allá del 2.0”. El autor se hace allí eco de la definición de educomunicación acordada por los expertos reunidos en Santiago de Chile en 1992, convocados por UNICEF, UNESCO y CENECA:

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad (Aparici, 2010, p. 9).

La educomunicación se identifica aquí con la educación mediática, con la que comparte objetivos en torno al desarrollo del espíritu crítico del alumnado. Aparici señala que a la educomunicación “se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación educación mediática, etc.” (Ibídem, p. 9). Ciertamente, no podemos pasar por alto la confusión generada por la proliferación de términos como educación, alfabetización, alfabetismo (desde que la RAE lo introdujese en 2014 en la vigésima tercera edición de su diccionario), competencias, formación, conocimientos, etc. combinados con adjetivos como mediática, audiovisual, tecnológica, informacional, digital, informática, etc. Sin embargo no queremos que las especificidades de cada posible combinación sean óbice para integrar todas ellas, y todo lo referido a la formación básica en TIC y medios, en el término “multialfabetización” o alfabetización múltiple y global. Como principales características de esta alfabetización múltiple podríamos señalar:

- Universal, derecho de todos, que no por obvio hay que dejar de recordarlo.
- Continua en el tiempo (toda la vida) y en el espacio (ubicua, expandida)
- “Glocal”, el beneficio general de la humanidad orienta la acciones concretas a nivel local. (“Think globally, act locally”)
- Significativa y centrada en el alumnado y su entorno (situada)
- Crítica y creativa, más productora que reproductora
- Conjunta, con la implicación de los principales agentes educativos: escuela, medios y entorno cercano.
- Colaborativa y participativa, como parte de la educación para la ciudadanía en la Cultura de la Participación
- Flexible y abierta a continuas innovaciones
- Holística, globalizada, transdisciplinar
- Equilibrada e integradora de:
 - * teoría-práctica

- * reflexión-acción
- * lenguaje verbal-audiovisual (multimodal y multimedia)
- * aprendizaje individual- social
- * aprendizaje presencial-virtual (“blended”)
- * culturas diversas (intercultural)

No cabe duda de una de las dimensiones más importantes de esta alfabetización múltiple, es la denominada “digital”. Las nuevas competencias necesarias para comprender y generar información con los nuevos medios en la Sociedad de la Información han dado lugar a términos como alfabetización visual, informática, tecnológica, informacional, multimedia, y, la que parece predominar: “alfabetización digital”. Desde que Gilster (1997) popularizase el término, han ido apareciendo muchas y distintas acepciones de alfabetización digital que podríamos situar en un continuum desde las más restrictivas a las de sentido más amplio.

Las definiciones más restrictivas identifican la alfabetización digital con el aprender los usos y programas más comunes de las tecnologías digitales (ordenador, teléfono, tablet, etc.). Para otros muchos, entre los que nos situamos, sin embargo, la alfabetización no puede reducirse a contenidos instrumentales y competencias meramente tecnológicas. Las hoy día imprescindibles competencias digitales formarían parte de una alfabetización mediática que, a su vez, constituye una importante dimensión de la alfabetización múltiple o multialfabetización a la que anteriormente nos referíamos y resultado de varias convergencias.

Coincidimos con Hobbs (2011) en que más que referirnos específicamente a una serie de “competencias digitales” debemos tratar de definir las competencias básicas para un “mundo digital”, que van más allá de las directamente relacionadas con medios y TIC. Esta autora aboga por la educación mediática como materia transversal en los currícula, y la convergencia o integración de la alfabetización mediática, la alfabetización digital y la alfabetización que capacita para el uso de redes sociales en la cultura de la participación. Hobbs (ibídem) señala cinco competencias fundamentales para la comunicación en la actual cultura de la participación: acceder, analizar, crear, reflexionar, actuar.

Nos gustaría hacer especial hincapié en esta última competencia como una extensión de la creación y libre expresión que se han potenciado últimamente en la educación mediática y en la alfabetización múltiple en general. El desarrollo de la creatividad y el espíritu crítico en las prácticas escolares ha de traducirse en la actuación fuera de la escuela, en una ciudadanía crítica, responsable y participativa que retroalimente a su vez la multialfabetización continua dentro y fuera de las instituciones educativas. De la creatividad a la creación y de la creación a la actuación en cualquiera de los contextos de aprendizaje.

La alfabetización múltiple para el mundo digital que proponemos se plantea dos retos importantes. Por una parte, para llegar a ser ubicua, debe superar la creciente brecha digital entre la vida de los niños, rica en medios fuera de la escuela, y sus escasas experiencias con la tecnología digital en el aula. (Buckingham, 2007). Si desde los entornos propios de la educación reglada no somos conscientes del mundo digital que se ha implantado en la vida diaria de los jóvenes estaremos alejando aún más la escuela de la vida. Por otra parte, y como segundo reto, si la alfabetización ha de ser crítica y reflexiva, no será suficiente con que en el aula se recreen los usos que los niños y jóvenes hacen de la tecnología en sus espacios de afinidad, en las “ecologías mediáticas” donde se mueven, usos que Ito et al.

(2010) identifican en torno a tres tipos de experiencias con la tecnología: pasar el rato, trastear y “frikear” (“hanging out, messing around, and geeking out”).

La conexión de entornos de aprendizaje formales e informales en la alfabetización múltiple supone el reconocimiento mutuo y el saber aprovechar lo mejor de ambos mundos. En esta retroalimentación mutua de cultura escolar y educación informal para desarrollar la competencia digital resulta de especial interés el movimiento “maker”, que ha surgido en esta última década como heredero del “Hágalo usted mismo” (DIY) del siglo pasado. El término “maker movement” fue acuñado por Dale Dougherty, quien en 2005 lanzó la revista trimestral, “Make Magazine” con el objetivo de recoger proyectos de DIY. Un año después comenzaron a celebrarse en EE.UU. ferias y exhibiciones de los productos de la cultura “maker”, de los artesanos, “hacedores”, fabricantes, creadores de objetos, ferias que se han extendido con notable éxito desde entonces.

Es importante matizar que lo que se crea son objetos reales, tangibles y no productos digitales, objetos, algo que no se logra solo con ratón y teclado mirando a una pantalla, sino con herramientas y con las propias manos. Cuando, según Negroponte (1996), la humanidad estaba abocada a la digitalización y pasaría de un mundo de átomos a un mundo de bits, las nuevas generaciones de “seres digitales” se sirven del software y hardware digital para manipular átomos, objetos reales y tangibles. No es una vuelta al pasado, al “hágalo usted mismo” de mediados del siglo XX. Si Negroponte hablaba de transformar átomos en bits al pasar un libro a un archivo “pdf” o transformar la música de un CD en un archivo mp3, ahora se habla de transformar los bits en átomos con unos sensores y una simple impresora 3d.

El movimiento “maker”, según algunos expertos, podría representar una nueva revolución industrial, una nueva forma de fabricar en pequeñas empresas o grupos de individuos que se dedican a hacer sus propios productos. “Más que una revolución se trata de una transformación, la posibilidad de inventar un “nuevo mundo” de artesanos, hackers y “manitas”. (Hatch, 2014). Pero, independientemente de lo que signifique este movimiento en la economía global, si aquí nos interesa esta “cultura del hacer” es por la ideología activa y participativa que lo impregna; por su potencial de integrar formas y entornos de aprendizaje, por su poder transformador de la educación ubicua.

Martinez y Stager (2013) fueron pioneros en presentar “la energía, herramientas, innovación y creatividad del movimiento “maker” como un instrumento para la reforma de la escuela”. Desde entonces hemos podido comprobar cómo estos movimientos del DIY y de la cultura del hacer nos proporcionan creativos y atractivos modelos de educación tecnológica basada en proyectos que han sido ya puestos en práctica y que podrían incorporarse a entornos de aprendizaje formal. En el siguiente apartado nos referimos a algunos de estos ejemplos.

4. Desarrollo de competencias digitales, artísticas y tecnológicas fuera de la escuela. Tres casos de “cultura del hacer” como posibles modelos de educación continua

Comenzaremos esta sección poniendo de manifiesto dos importantes aspectos de la cultura escolar. En primer lugar, y como todos sabemos, existen competencias de la alfabetización múltiple, como la lecto-escritura o el cálculo, que se abordan en la educación formal de cualquier país; sin embargo, hay otras, como las competencias digital, tecnológica

y mediática, que, tal vez por su novedad, no han llegado a asumirse plenamente por la escuela. El segundo aspecto es el carácter eminente teórico de la enseñanza formal. Aunque en el modelo de multialfabetización anteriormente propuesto abogamos por un equilibrio e integración de teoría y práctica, todos somos conscientes de que en la educación formal han predominado los contenidos teóricos sobre los prácticos para la promoción y acreditación.

No es de extrañar, por tanto, el que haya sido el desarrollo de estas nuevas competencias a través de la práctica el germen de las experiencias educativas de la cultura del hacer que describimos a continuación. Hemos elegido tres de ellas donde resulta evidente tanto su carácter práctico como el desarrollo de nuevas competencias. Como tercer criterio de selección hemos utilizado su capacidad de generar innovación educativa y su potencial para abordar y transformar las prácticas escolares. Son experiencias que, aunque describimos en su entorno original norteamericano, se están extendiendo rápidamente por la mayor parte de países occidentales con entornos de aprendizaje similares.

Antes nos referíamos a la posibilidad que ahora tiene cualquiera, sobre todo los más jóvenes, de crear contenidos digitales. Para ello, además de los dispositivos, fáciles de conseguir, se mostraban como necesarias ciertas competencias que la escuela no proporciona. Esta carencia dio lugar al resurgimiento de talleres y escuelas de arte audiovisual, y a la creación de grupos de aficionados y espacios de afinidad en torno a la fotografía, el vídeo y otras artes digitales. En ellos se aprende y practica la producción mediática en entornos colaborativos y de participación. Artistas entusiastas, como los artesanos del movimiento “maker”, organizan clubs, programas extraescolares, encuentros y redes sociales que posibilitan el aprendizaje y la distribución de sus producciones. El carácter práctico de estas iniciativas, de acción más que de reflexión, no impide que los estudiantes desarrollen una postura crítica sobre las industrias de los medios y sobre las tecnologías digitales, pero no cabe duda de que la fusión de estas actividades de aprendizaje con la enseñanza formal en una educación continua debería contribuir tanto a dinamizar las aulas como a favorecer la reflexión sobre la propia práctica fuera de la escuela.

Desde mediados del siglo pasado, algunos de estos programas y cursos organizados para jóvenes en entornos de educación no formal ya se vienen ofreciendo en horario escolar como actividades y módulos opcionales de asignaturas oficiales. Existe, por ejemplo, en los centros de educación superior de EE.UU., una larga tradición de cursos sobre la prensa y el periodismo electrónico y digital. En los centros de educación primaria y secundaria, sin embargo, al no ser la producción mediática obligatoria para obtener las correspondientes titulaciones, su integración es arbitraria, y la educación mediática suele depender del entusiasmo y el interés de profesores voluntariosos.

En entornos de aprendizaje informal, por el contrario, encontramos numerosas experiencias de creación mediática organizadas normalmente por entidades sin ánimo de lucro fuera del entorno escolar. Son actividades y experiencias prácticas para jóvenes en línea con el movimiento “maker” anteriormente mencionado. Los objetivos de estos cursos van desde la expresión personal al activismo comunitario o al desarrollo profesional. Investigaciones llevadas a cabo con organizaciones juveniles sin ánimo de lucro para la “Alianza Nacional para las Artes y Cultura Mediáticas” (EE.UU.) de 2003 a 2013 mostraban un gran consenso sobre los objetivos de la producción mediática juvenil: favorecer la expresión personal creativa, dar voz a los jóvenes, desarrollar la alfabetización mediática y crear o fortalecer la sensación de comunidad. (Tyner, 2011, 2013). Según estos estudios, aunque la demanda de cursos y talleres es alta entre los jóvenes, no es fácil conseguir subvención para mantener esta formación sin ánimo de lucro paralela al sistema escolar. Esto ha llevado a los

grupos y entidades organizadoras a establecer contactos y convenios con colegios públicos y organizar conjuntamente las actividades de creación mediática. Por lo general los cursos y actividades se programan como actividades extraescolares, pero están aumentando los casos en los que pasan a integrarse en los currícula oficiales, especialmente cuando los cursos abordan las competencias digitales que, como hemos señalado, no se garantizan en la escuela tradicional.

Existen ejemplos de programas integrados que aprovechan las alianzas estratégicas entre universidades, grupos comunitarios y empresas, y que contribuyen a extender la educación ubicua en comunidades diversas. A estos programas suelen acogerse colegios públicos de carácter innovador que buscan socios colaboradores y acuerdos para llevar a cabo proyectos de trabajo en torno a la resolución de problemas, la innovación y la creatividad en la producción mediática y en el aprendizaje en general. Presentamos tres iniciativas como ejemplo de prácticas de la cultura del hacer fuera de la escuela que rompen los muros del aula y las barreras entre educación formal y no formal para crear ese continuo en espacio y tiempo que exige la alfabetización múltiple como tarea de todos.

Vamos a referirnos a las “Convergence Academies” (<http://convergenceacademies.org/>); la “Skillpoint Alliance” (<http://www.skillpointalliance.org/>) y al “Educational Video Center” (<http://www.evc.org/>). Las lógicas limitaciones de este artículo nos impiden abordar en profundidad estos tres ejemplos de innovación educativa, por lo que recomendamos visitar sus webs. Lo que sí queremos destacar aquí es su potencial para transformar los modelos pedagógicos de la escuela tradicional y contribuir a la convergencia de entornos de aprendizaje y de agentes educativos. Entornos y agentes que no podemos mantener como separados o paralelos, ni mucho menos como enfrentados, ya que, como señalan Castillo, Felip, Quintana y Tort (2014) refiriéndose también al papel de las familias:

No hay dicotomía o confrontación, como dos polos de los cuales hay que elegir uno, entre aula y entorno. No es posible la profundización pedagógica sin un entorno que acompañe, ya sea el propio del centro educativo (las familias y el barrio), ya sea por la colaboración de entidades significativas (museos, universidades, centros de investigación...) (p.94).

La colaboración y alianzas entre distintas entidades educativas, culturales y comerciales es uno de los principios básicos de los tres ejemplos que aquí analizamos.

Las “Convergence Academies” son una experiencia de colaboración entre el Centro Cívico de Artes del Columbia College de Chicago y colegios públicos de la zona. El principal objetivo de estas “academias de convergencia” es el de integrar la educación artística, mediática, tecnológica y digital en un modelo de escuela global con la participación de la comunidad. Según sus propias palabras, “se proponen formar ciudadanos del siglo XXI capaces de tomar decisiones con criterio, explorar y conseguir nuevos conocimientos, y con capacidad de sintetizar múltiples ideas en un mundo mediático digital en continuo cambio” (En <http://www.colum.edu/ccap/about-ccap/programs/i3-convergence-academies/13background.html>). La iniciativa fue seleccionada y subvencionada en 2014 por el Departamento de Educación.

Partiendo de la integración curricular de las tecnologías digitales se pretende conseguir una reforma educativa global en los centros donde se desarrolla el proyecto. Se utiliza un modelo de aprendizaje conectado donde el profesorado asume el papel de

diseñadores de experiencias interdisciplinarias de aprendizaje formal e informal centradas en tres áreas: el consumo, la conectividad y la creación. La integración curricular de las artes y la tecnología digital se plantea en varios niveles. Desde su utilización como recursos didácticos hasta el diseño del currículo como un proyecto continuo de creación mediática en el que colaboran profesores, artistas locales y alumnos formando una comunidad de aprendizaje para resolver problemas de la vida real. Las Academias de la Convergencia forman parte del programa TEAM (Transformar la Educación a través de las Artes y los Medios) que se propone aumentar la motivación, el interés y la participación de los estudiantes, en especial la de aquellos con dificultades de integración en la enseñanza más tradicional.

La Alianza “Skillpoint”, fundada en Austin, Texas en 1994, es otro ejemplo de colaboración entre la escuela pública y agentes educativos externos. En este caso, sin embargo, las experiencias de aprendizaje se producen siempre fuera de los entornos institucionales, suelen estar dirigidas a estudiantes de educación secundaria y superior, y enfocadas a la capacitación profesional que requieren las industrias colaboradoras. La Skillpoint Alliance podría considerarse como una agencia para el desarrollo del empleo centrada en el reclutamiento y la formación de los jóvenes en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En este caso la colaboración entre educación formal y el mundo de la industria parece estar más enfocada a la capacitación de mano de obra que al desarrollo de competencias básicas en el alumnado. Entre los proyectos diseñados para jóvenes destacamos los programas “Velocity”, donde se proporciona a los estudiantes preuniversitarios más de 120 horas de experiencia relevante y de primera mano. Los participantes forman una consultora y sus actuaciones se llevan a cabo con clientes y problemas reales. Es el caso de las Colonias, por ejemplo, zonas deprimidas en la frontera Texas-México sin agua ni electricidad. Un grupo de 16 alumnos de la escuela Ann Richards (AISD) formó una consultora que investigó in situ la calidad del agua y diseñó una solución viable de potabilización. Los estudiantes presentaron una propuesta al Condado de Travis que fue aceptada y puesta en práctica para proporcionar agua potable a los residentes. Los estudiantes, a través del proyecto, tuvieron la oportunidad de trabajar con diferentes especialistas de la industria, investigar sobre hechos concretos de la vida real, trabajar en grupo con eficacia y presentar su trabajo en entornos profesionales.

Los programas de Skillpoint para jóvenes conectan la formación profesional reglada con el mundo de la empresa y brindan a los estudiantes la posibilidad de aprender haciendo, de aplicar los resultados de su aprendizaje a la resolución de problemas en la vida real. Hasta la fecha los estudiantes de “Velocity” han trabajado con tecnología y nuevos medios para investigar y desarrollar prototipos y proyectos de aplicaciones, robótica, nanotecnología y videojuegos. También han desarrollado aplicaciones para ayudar a los invidentes, y para favorecer el reciclaje y el desarrollo sostenible.

Una tercera experiencia de innovación educativa en la cultura del hacer que presentamos aquí como posible revulsivo para una educación continua es la del “Centro Educativo de Vídeo”. “Educational Video Center” es una organización juvenil sin ánimo de lucro, fundada en Nueva York en 1984, que ofrece actividades de educación mediática para los colegios. Desde que comenzó a funcionar como un simple taller de vídeo para jóvenes marginados en Manhattan hasta nuestros días la organización ha evolucionado y llegado a convertirse en un modelo mundialmente reconocido de educación artística y mediática para jóvenes. Basado en una pedagogía progresista, EVC se centra en el aprendizaje interdisciplinario a través de la práctica documental. En su página web puede verse el tipo de actividades que organizan, así como el enfoque educativo que les caracteriza. Destacan cuatro tipos de actividades fundamentales: - El taller de documentales, donde unos cincuenta institutos públicos realizan sus producciones sobre temas relevantes que les resulten

significativos. - YO-TV, diez meses de capacitación semiprofesional donde los alumnos elaboran un documental para algún cliente, concurso, festival o cadena de televisión. - El programa de participación comunitaria, que promueve diálogo y cambio social a través de la proyección y discusión de los documentales producidos en encuentros y sesiones organizados en colaboración con asociaciones culturales y redes de activistas sociales. - Programa de desarrollo profesional de EVC, que incluye talleres y recursos para la creación mediática y sobre la metodología del EVC. Son actividades de formación dirigidas a profesores y educadores sociales sobre las técnicas del documental y narrativa audiovisual. La metodología es activa y las actividades se adaptan al tiempo disponible e intereses de los educadores: cursos largos, cortos, presenciales, online, en horario escolar, después de las clases o tutorización en la propia clase.

5. Propuesta a modo de conclusión

Esta última experiencia (EVC) es en nuestra opinión la más completa y la que mejor se adapta la alfabetización múltiple que proponemos. Su modelo de currículum ofrece a los estudiantes una oportunidad de encontrar sus propias formas de expresión, de representar su propia vida, y de servirse de su trabajo para incrementar la capacidad de diálogo con los demás. Está basado en la pedagogía constructivista y pretende desarrollar la expresión personal creativa, la alfabetización crítica, las competencias académicas, la capacitación profesional y la justicia social. Su estrategia pedagógica incluye trabajo con los profesores “no solo para aumentar la presencia de la producción mediática en el currículum, sino para crear clases centradas en los alumnos, donde estos tengan su propia voz, puedan expresarte creativamente, y cuestionarse las condiciones sociales de sus propias vidas”. (En <http://www.evc.org/node>)

Los responsables de esta experiencia dejan también claro que las competencias digitales no son un fin en sí mismas y que el enfoque crítico de educación mediática con el que comenzaron sus primeros talleres de vídeo analógico en 1984 sigue siendo perfectamente válido en el mundo digital, conectado, donde todos llevamos una cámara de vídeo en el bolsillo y tenemos fácil acceso a programas de edición.

La tecnología digital y las nuevas formas de recibir, procesar, crear y distribuir información multimedia han generado nuevos entornos de aprendizaje y modificado sustancialmente los existentes. Proponemos las experiencias aquí presentadas y otras muchas similares como revulsivos, como arietes para romper desde fuera los muros del aula. De momento parece claro que las competencias digitales básicas se desarrollan más fuera que dentro de la escuela, pero en los entornos de aprendizaje tecnológico informal no suele profundizarse sobre la importancia de la tecnología digital en nuestras vidas ni todas las prácticas favorecen la educación integral de los jóvenes.

Los muros también hay que romperlos desde dentro y llevar la reflexión sistemática y el análisis crítico propio de la las aulas a las experiencias que niños y jóvenes tengan con las tecnologías en su vida diaria; preguntarnos, como lo hacen Díez, Fernández y Anguita (2011) sobre las redes sociales, si el contacto con la tecnología digital “está sirviendo a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o sólo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad pero que mantiene inalterables sus ejes de poder”.

Como principal conclusión, tras el análisis de las tres experiencias presentadas, señalaremos que la multialfabetización más completa se logra cuando las actividades de aprendizaje en distintos entornos son significativas y complementarias entre sí.

Los tres ejemplos del “Maker Movement” que aquí hemos tomado como modelo de innovación educativa desde fuera de la escuela basan su éxito en la natural inclinación de los más jóvenes a “aprender haciendo”. La actividad, la implicación y el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje en las experiencias analizadas lleva a estos a trasladar su actitud participativa a los entornos formales, y a superar, por lo tanto, el papel de receptores pasivos que les asigna la enseñanza tradicional.

Los aprendizajes estructurados que los sujetos en formación de cualquier edad llevan a cabo como parte de su educación formal serán significativos, y se verán como útiles e interesantes, en la medida que hagamos evidente su relación con la vida fuera de aula. Una de las mejores formas de crear esta conexión y continuidad de entornos formal e informal es abrir las puertas de las instituciones educativas a iniciativas de educación informal y no formal que puedan a su vez beneficiarse de la sistematización y acreditación propias de la enseñanza formal.

La multialfabetización que proponemos para la cultura de la participación en la era de la convergencia, con las características anteriormente apuntadas de universal, continua, “glocal”, significativa, crítica, creativa, colaborativa, abierta, holística e integradora, solo puede darse si sabemos sacar lo mejor de todos y cada uno de los entornos de aprendizaje reales y virtuales que constituyen el continuum de nuestra vida.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD.
- Buckingham, D. (2007). *Beyond technology: Children's learning in the age of digital culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Burbules, N. (2009). Meanings of ubiquitous learning. In Cope, B. & Kalantzis, M. (eds), *Ubiquitous Learning Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media* (pp. 15-20). Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A. & Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la educación secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (2), 82-97.
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G. & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- COOMBS, Ph. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). ‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164 -195.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
- Díez, E.J.; Fernández, E. y Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71, 73-100.
- European Union (2015). “Dictamen del Comité de las Regiones – Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal”. En *Diario Oficial de la Unión Europea*, p.75. Recuperado de http://www.ccoo.cat/ceres/documents/recull_legislatiu/15978.pdf
- Faure, E. et al.(1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 38, 31-39. doi: 10.3916/C38-2012-02-03.
- Harris, T. & Hodges, R. (eds.) (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.
- Hatch, M. (2014). *The maker movement manifesto*. New York: McGraw-Hill Education.
- Hobbs, R. (2011). *Digital and Media Literacy: Connecting culture and classroom*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press/SAGE.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Herr-Stephenson, B., Horst, H. A. & Tripp, L. (2010). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, Massachusetts; London, England: The MIT Press. Recuperado de https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262013369_Hanging_Out.pdf
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B. Rhodes, J, Salen, K., Schor, J., Softon-Green, J. & Craig, S. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub. Recuperado de http://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/Connected_Learning_report.pdf
- Jenkins, H. (2006): *Convergence Culture: When new and old media collide*. New York: New York University.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. & Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Martinez, S.L., & Stager, G. (2013). *Invent to learn: Making, tinkering and engineering in the classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Negroponte, N. (1996). *Being Digital*. New York: Vintage Books.
- Sams, A. & Bergmann, J. (2013). Flip Your Students' Learning. *Educational Leadership*, 70 (6), 16-20.
- Pearce, N., Weller, M., Scanlon, E., & Kinsley, S. (2012). Digital scholarship considered: How new technologies could transform academic work. *In education*, 16(1), 33-44.
- Romaní, C. C., & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación (Vol. 3)*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T. & Gaves, M. (2013). *Innovating Pedagogy 2013: Open University Innovation Report 2*. Milton Keynes: The Open University.
- Traxler, J. & Kukulska-Hulme, A. (ed.) (2005). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. Routledge. New York: Taylor & Francis Group.
- Tyner, K. (2011). Youth Media Initiatives in the United States. In J. Fisherkeller (Ed.). *International Perspectives on Youth Media: Cultures of Production and Education* (pp. 25-49). New York: Peter Lang Publishers.
- Tyner, K. (2013). *Building the Field of Youth Media 2013*. San Francisco: National Alliance for Media Arts and Culture.
- UNESCO (2012a). *Declaración de París sobre los REA*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Spanish_Paris_OER_Declaration.pdf
- UNESCO (2012b). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal* Hamburgo: UIL. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360s.pdf>
- Valverde, J. (2014). MOOCS: Una visión crítica desde las ciencias de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18 (1), 93- 111.

2. Torrego González, A. y Gutiérrez Martín, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 47, 9-17.
<https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>

Fecha de recepción 30-09-2015

Fecha de aceptación 23/11/2015

REVISTA: Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación.

ISSN 1134-3478

Indizada en: Social Science Citation Index, Scopus, Academic Search Premier, Fuente Academica Plus, IBZ Online, Education Abstracts, Communication & Mass Media Index, EBSCO Education Source, Educational research abstracts (ERA), ERIC (Education Resources Information Center), Linguistics & Language Behavior Abstracts, MLA - Modern Language Association Database, PAIS International, Psycodoc, Sociological abstracts, DOAJ, DIALNET

Evaluada en: CARHUS Plus+ 2014 grupo B, Directory of Open Access Journals ERIHPlus, Latindex (Catálogo), Sello de calidad FECYT, SJR. SCImago Journal & Country Rank, MIAR (ICDS = 10.9)



Comunicar

ISSN: 1134-3478

GRUPO COMUNICAR
APDO CORREOS 527, HUELVA 21080, SPAIN
SPAIN

[Go to Journal Table of Contents](#) [Go to Ulrich's](#)

Titles

ISO: Comunicar
JCR Abbrev: COMUNICAR

Categories

COMMUNICATION - SSCI;
EDUCATION & EDUCATIONAL
RESEARCH - SSCI;

Languages

MULTI-LANGUAGE

4 Issues/Year;

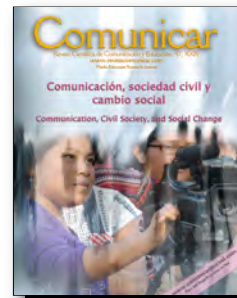
Open Access from 2002

Key Indicators

Year	Total Cites Graph	Journal Impact Factor Graph	Impact Factor Without Journal Self Cites Graph	5 Year Impact Factor Graph	Immediacy Index Graph	Citable Items Graph	Cited Half-Life Graph	Citing Half-Life Graph	Eigenfactor Score Graph	Article Influence Score Graph	% Articles in Citable Items Graph	Normalized Eigenfactor Graph	Average JIF Percentile Graph
2016	641	2.212	1.912	2.165	0.425	40	4.2	6.8	0.00065	0.227	100.00	0.07490	86.658
2015	347	1.438	1.075	1.210	0.475	40	3.5	6.1	0.00037	0.122	97.50	0.04190	78.226

JCR Impact Factor

JCR Year	COMMUNICATION			EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH		
	Rank	Quartile	JIF Percentile	Rank	Quartile	JIF Percentile
2016	12/79	Q1	85.443	29/235	Q1	87.872
2015	19/79	Q1	76.582	47/231	Q1	79.870



Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia

Watching and Tweeting: Youngsters' Responses to Media Representations of Resistance

- Alba Torrego-González es Contratada FPU de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (alba.torrego@uva.es) (<http://orcid.org/0000-0002-4083-8727>)
- Dr. Alfonso Gutiérrez-Martín es Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid en el Campus María Zambrano de Segovia (España) (alfguti@pdg.uva.es) (<http://orcid.org/0000-0002-2288-9459>)

RESUMEN

Mucho se ha hablado del potencial de las redes sociales para fomentar nuevas prácticas democráticas y de ciudadanía activa. Sin embargo, la participación de los jóvenes parece ir en una dirección más lúdica que ideológica. Se analizan sus intervenciones en Twitter como parte de la situación de visionados de dos películas en televisión: «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre». Como en ambas se abordan temas sociales y políticos, a través del análisis de los tuits generados durante su visionado se pretende identificar si en ellos se hace referencia a cuestiones ideológicas y si estas sirven de revulsivo para la reflexión conjunta sobre la situación social y política actual. Para ello, se recogen 1.400 tuits escritos durante las emisiones en cadenas españolas de las dos películas en 2014. Se procede a la codificación de los mensajes siguiendo el enfoque «coding y counting», propio de los estudios de comunicación mediada por ordenador, y se clasifican los mensajes según su contenido. Los resultados obtenidos indican que los mensajes sobre el contenido social y político de los filmes son casi inexistentes puesto que los jóvenes prefieren comentar otros aspectos de las películas o de sus vidas. Las conclusiones alcanzadas tras este análisis inciden en la importancia de considerar la cultura popular, por sus implicaciones sociales y políticas, como motivo de reflexión, y de potenciar una educación mediática capacitadora.

ABSTRACT

There has been considerable debate about the potential of social media to promote new democratic practices and active citizenship. However, the participation of young people in social networks seems to go in a more playful than ideological direction. This article discusses youngsters' activity in Twitter simultaneously with the television viewing of two films: «V for Vendetta» and «The Hunger Games». As both films address social and political issues, we intend to identify whether youngsters referred to ideological issues in tweets generated during their viewing, and whether these tweets lead to joint reflection on the current social situation. 1,400 tweets posted during the broadcasts of the films in Spanish TV in 2014 were collected for this purpose. The encoding of messages is carried out following a «coding and counting» approach, typical of the studies of Computer-mediated communication. Then messages are classified based on their content. The results obtained indicate that messages about the social and political content of the films are almost non-existent, since young people prefer to comment on other aspects of the films or their lives. The conclusions have a bearing on the importance of considering popular culture, for its social and political implications, as a motive for reflection, and the importance of boosting a critical media education.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Redes sociales, sociedad civil, jóvenes espectadores, recepción activa, sociedad multipantalla, televisión interactiva, interacción social, inteligencia colectiva.

Social networks, civil society, young viewers, active reception, multiscreen viewing, interactive television, social interaction, collective intelligence.



1. Introducción

1.1. Redes sociales y nuevas prácticas democráticas

Jenkins (2008: 234) en su obra «Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación» lanza la siguiente pregunta: «¿Cuándo seremos capaces de participar en los procesos democráticos con la misma facilidad con la que hemos llegado a participar en los reinos imaginarios construidos por la cultura popular?». Esta cuestión surge del hecho de que la cultura popular apasiona a una gran parte de la población, que se adentra en historias increíbles creadas en libros o películas y llega incluso a hacerlas suyas y a incorporarlas a sus vidas (Sorrells & Sekimoto, 2015). A raíz de esto, Jenkins reflexiona sobre los efectos que tendría el hipotético hecho de que se produjera la misma respuesta en un plano político, donde se superaría el sentimiento de distancia y alienación que la mayoría de las personas experimentan hacia los procesos políticos.

De esta cuestión también partimos en este trabajo puesto que cada vez es más frecuente que las personas empleen los elementos de la cultura popular para entablar conversaciones con otros fans en entornos mediáticos. De esta forma, se crean espacios de afinidad (Gee, 2004) donde individuos, que no se conocen pero que tienen unos gustos determinados, pueden relacionarse con otros fans, compartiendo así un interés común. El surgimiento de sitios webs o redes sociales ha favorecido la creación de estos espacios, que facilitan la participación y el intercambio de mensajes. Este es el caso de la red social Twitter que, mediante el uso de hashtags, permite la diferenciación y agrupación de los mensajes que se están produciendo sobre un tema específico.

Aunque Gee se centra en los espacios de afinidad formados por jugadores de videojuegos, también se ha empleado este término para hablar de comunidades creadas por fans de películas o libros; por grupos del movimiento «maker» en torno a la fotografía, el vídeo y otras artes digitales (Tyner, Gutiérrez, & Torrego, 2015), e incluso para referirse a las redes sociales que fomentan el activismo político y social. Así, desde hace unos años, las redes sociales o los servicios de mensajería se han convertido en una buena herramienta para iniciar y organizar movimientos sociales como el boicot a determinadas marcas, protestas o manifestaciones (Langman, 2005; Wasserman, 2007; Martín, 2015). A través de estos medios se promueve una identidad colectiva y se permite conectar con personas involucradas en las mismas causas, convirtiéndose en un recurso que da voz a masas que habían sido silenciadas (Della-Porta & Mosca, 2005; Della-Porta, 2015). En el

caso de España, las redes sociales y otros soportes digitales sirvieron a los jóvenes para movilizarse y dar origen al movimiento social conocido como 15M. Como afirman Hernández, Robles y Martínez (2013), los jóvenes se reapropiaron de estos medios para participar en la comunicación pública y aportaron nuevas perspectivas para la educación ciudadana.

Sunstein (2007) afirma que los grupos virtuales se organizan más en torno a ejes políticos o ideológicos que culturales. Es cierto que se han empleado las redes sociales con fines políticos y han contribuido a la realización de cambios como la primavera árabe, la oposición a la guerra de Irak o el 15M, sin embargo, como afirma Jenkins (2008), la mayoría de las personas participa también en comunidades donde se habla de sus aficiones. Así, para el autor, la participación en espacios de afinidad en los que se habla sobre una obra de la cultura popular es más cómoda puesto que no se necesita el mismo compromiso y responsabilidad que en una elección política y, además, parece alejada de ella. Precisamente, Jenkins defiende que la fantasía de los mundos creados en la cultura popular puede ser un buen pretexto para ser capaces de hablar de cuestiones políticas a partir de ellos e, incluso, de poder cambiar nuestra postura y de superar las diferencias ideológicas.

La participación en las redes sociales ha modificado las prácticas democráticas y la relación entre ciudadanía y Estado. Precisamente, en la última década han proliferado los estudios sobre las potencialidades democratizadoras de las redes sociales (Hindman, 2008). Así, ha surgido un debate sobre las ventajas de las redes sociales para reavivar la participación social y política. Autores como Koku, Nazer y Wellman (2001), Díez-Rodríguez (2003) o Castells (2004) han afirmado que los resultados de las investigaciones no son concluyentes para conocer si el uso de estas tecnologías enriquece la participación ciudadana. Atton (2002) afirma que las redes sociales tienen un doble filo puesto que pueden contribuir a la consecución de un mundo más igualitario pero que también pueden ayudar a mantener los desequilibrios de poder existentes en la realidad social. En el caso de los jóvenes, Díez, Fernández y Anguita (2011) se plantean si las nuevas formas de comunicación en las redes sociales están contribuyendo al empoderamiento de estos o si, por el contrario, no se ha fomentado el debate y el ejercicio de una ciudadanía activa. Así, consideran que es incuestionable que las redes sociales poseen potenciales comunicativos y participativos pero que existe el riesgo de que estas sean puestas al servicio de una determinada forma de democracia.

1.2. Dos distopías: «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre»

En las películas en las que nos centramos en este trabajo, «V de Vendetta» (McTeigue, 2006) y «Los juegos del hambre» (Ross, 2012), así como en los libros en los que se basan (Moore & Lloyd, 2008; Collins, 2008), está presente el componente político y podrían dar lugar a una reflexión más profunda, relacionada con los problemas políticos y sociales actuales. Se trata de dos distopías cuyo argumento se centra en la revolución contra un régimen totalitario, que se sirve de los instrumentos de control y del miedo para privar al pueblo de su libertad. Estas sociedades, que al principio parece que son aceptadas por los ciudadanos, son el resultado de las maniobras de un dictador, que a través del control de los medios de comunicación despoja a la población de sus derechos civiles. Los protagonistas, V en «V de Vendetta» y Katniss en «Los juegos del hambre», han sido tan maltratados por el sistema que deciden enfrentarse a él y comenzar de ese modo una revolución a la que se irá sumando el resto del pueblo. Así, estas películas atacan al discurso capitalista dominante y hacen testigos a los espectadores de la revolución –algo domesticada– que podría llevarse a cabo en un mundo postmoderno (Mateos-Aparicio, 2014). Precisamente, de estas dos obras se han extraído algunos iconos que están presentes en las revoluciones actuales, como la máscara que emplea V, que usaron los miembros de Anonymous y que ahora también se ha convertido en las manifestaciones en un símbolo contra la opresión o el saludo que hace Katniss, que fue adoptado como gesto de protesta contra el Golpe de Estado en Tailandia.

El debate sobre estas películas en espacios de afinidad podría llevar a los jóvenes a la reflexión política e ideológica y a la posterior actuación para hacer frente a las injusticias sociales. El potencial de las redes sociales en el activismo y el cambio social converge en la experiencia transmedia que aquí analizamos con el poder de los medios de masas, y en concreto el cine y la televisión, para crear estados de opinión. Como afirma Giroux (2003), entre otros muchos expertos, las películas hacen algo más que entretener, son capaces de movilizar deseos y producen e incorporan ideolo-

gías que representan el estado de las realidades históricas de poder. Así, las películas tienen una función pedagógica pues pueden concienciar al espectador para que reaccione en calidad de agente crítico, que sea capaz de analizar y entender el significado estético y político que se muestra en los filmes.

En los últimos años han proliferado las novelas y cómics que narran historias distópicas destinadas a jóvenes adultos. Green (2008) señala que el motivo de este auge puede estar en el futuro al que podríamos

La participación en las redes sociales ha modificado las prácticas democráticas y la relación entre ciudadanía y Estado. Precisamente, en la última década han proliferado los estudios sobre las potencialidades democratizadoras de las redes sociales (Hindman, 2008). Así, ha surgido un debate sobre las ventajas de las redes sociales para reavivar la participación social y política.

enfrentarnos debido a nuestros estilos de vida insostenibles. Ante la aparición de este fenómeno, Basu, Broad y Hintz (2013) realizan un análisis general de las distopías para estudiar cuestiones relativas a la conjunción del placer y el didactismo en estas obras o si en ellas subyace un cambio político radical o si sus ideas progresistas enmascaran ideas conservadoras. La cuestión principal que preocupa a estos autores es si en las distopías existen fines didácticos o si simplemente se quiere sacar provecho de una fórmula que funciona para conseguir éxito comercial.

Varios autores han intentado contestar a esta cuestión basándose en las dos obras que tomamos como referencia en este trabajo. Así, Simmons (2012) afirma que «Los juegos del hambre» puede contribuir a fomentar la acción social en comunidad y a alzarse contra la injusticia y la brutalidad para crear un mundo más justo. Otros autores (Fisher, 2012; Duane, 2014) hacen referencia a las situaciones de opresión y dominación que se describen en esta novela mientras que Latham y Hollister (2014), Ringlestein (2013), y Muller (2012) condenan la manipulación de la información y la comparan con los instrumentos que se emplean actualmente en el mundo para controlar a la población. En el caso de «V de Vendetta», Ott (2010)

afirma que cuando se estrenó en Estados Unidos provocó un debate sobre las políticas llevadas a cabo en ese país puesto que es una película que moviliza al espectador para rechazar la apatía política y promulgar una postura democrática de resistencia y rebelión contra los estados que traten de silenciar la disidencia. Call (2008) afirma que, a partir de la iconografía de la película, se proporciona una introducción eficaz al vocabulario simbólico del anarquismo postmoderno.

A pesar de que hay varios autores que consideran que estas películas pueden tener un fin didáctico, otros

Los productos no son simplemente entretenimiento ni vehículos para la ideología dominante sino que son un artefacto complejo que encarna discursos políticos y sociales. Por ello, es esencial aprender a analizarlos e interpretarlos dentro del entorno social y político en el que son producidos, en el que circulan y donde son recibidos. La escuela, como parte de ese entorno, y, más aún, si cabe, como responsable de preparar a las personas para transformar ese entorno, debe asumir la educación mediática como una de sus prioridades.

como Benson (2013) o Sloan, Sawyer, Warner y Jones (2014) critican el uso excesivo de violencia en las películas y creen que este puede causar falta de sensibilidad ante situaciones de abuso u opresión.

A raíz de estos análisis realizados en la literatura científica sobre estas obras, el propósito de este estudio es identificar si en los mensajes escritos por los jóvenes durante la visualización de estas películas se hace referencia a cuestiones ideológicas y/o estas constituyen el inicio para una reflexión conjunta sobre la situación social y política actual. Para ello, se ha analizado el contenido de los mensajes de Twitter producidos durante las emisiones de las películas. Consideramos que el micro-blog o red social Twitter es una buena herramienta para la creación de espacios de afinidad a la par que otro ejemplo de la cultura popular transmedia, que en nuestro caso, como en muchos otros, se une a la televisión en una visualización multipantalla que sin duda modifica la creación de significados por el público.

2. Materiales y métodos

Nuestro enfoque de investigación se centra en la comunicación mediada por ordenador (Computer-mediated communication), que ha sido definida como la interacción verbal que se desarrolla en el ámbito digital (Herring, 2004) y, dentro de esta disciplina, en el «Análisis del discurso mediado por ordenador» puesto que se realizan observaciones empíricas de los mensajes producidos en Twitter.

2.1. Corpus de estudio

Para la formación del corpus de estudio de esta investigación se han recopilado mensajes que se han escrito en Twitter durante la emisión de las citadas películas. Así, se ha tenido en cuenta la audiencia social, que es otro de los hitos del proceso de la cultura de la convergencia (Jenkins, 2008). La combinación de redes sociales, segundas pantallas como tablets o smartphones y televisión ha dado lugar a una audiencia que interactúa en las redes sociales y ocasiona que pueda llegarse a producir una relación horizontal entre usuarios distanciados físicamente que están viendo la misma emisión (Quintas & González, 2014). Los espectadores suelen interactuar empleando un hashtag determinado en sus mensajes y, en este caso, fue #vde- vendetta para «V de Vendetta» y #losjuegosdelhambre para «Los juegos del hambre».

En el caso concreto de este estudio, hemos recogido los tuits de la emisión del día 23 de julio de 2014 de «V de Vendetta», que fue programada en Neox y seguida por 408.000 espectadores, con un 2,8 de share. En el caso de «Los juegos del hambre», que se emitió en Antena 3, la audiencia, al ser un estreno y en una cadena más popular, fue de 4.513.000 espectadores, obtuvo una cuota de pantalla del 24,3 y se registraron 48.152 tweets con el hashtag #losjuegosdelhambre (Kantar Media, 2014). Los tuits se recogieron con el programa Tweet Archivist, una herramienta analítica para la búsqueda y seguimiento de los tuits de un hashtag específico. Este programa utiliza la API de búsqueda de Twitter para crear archivos de datos que contienen un hashtag o palabra dada. Hay que señalar que no es posible almacenar todos los tuits debido a las limitaciones de la API de Twitter. Nuestro corpus, sin

embargo, es suficientemente amplio ya que se compone en total de 2.800 tuits: 1.400 tuits con el hashtag #losjuegosdelhambre y de 1.400 tuits para #vdeventetta. Hemos recogido las primeras interacciones entre los usuarios, pero no se han tenido en cuenta los retuits por ser repeticiones de un mismo mensaje. El marco temporal en el que se recogieron estos mensajes fue el día de la emisión desde el inicio de la película hasta media hora después de su finalización.

Respecto a las características de los emisores de los mensajes, en el caso de Twitter, los usuarios no tienen la obligación de indicar su edad en el perfil. Sin embargo, hemos analizado al azar perfiles de 1.000 usuarios que han tuiteado sobre las películas siguiendo los siguientes criterios: foto de perfil, temas sobre los que hablan en los mensajes (si citan a sus padres y hermanos, su instituto o universidad...) y fotografías subidas a Twitter. A raíz de este análisis hemos comprobado que todos son jóvenes o adolescentes.

2.2. Métodos

Para el análisis de los tuits, se ha empleado el enfoque cuantitativo «coding y counting» (codificación y conteo), típico de los estudios de Comunicación Mediada por Ordenador. Este enfoque, como su propio nombre indica, parte de la codificación de los fenómenos estudiados para después contar el número de veces que aparecen esos códigos y va unido al Análisis del Contenido. A través de las veces que aparece un determinado tema en los mensajes podemos hacer los cálculos estadísticos adecuados, de tal manera que nos permitan conocer más profundamente la relación entre variables del hecho estudiado.

El enfoque «coding y counting» requiere que los conceptos claves sean operacionables en términos empíricamente medibles (Herring, 2004). Para ello, hemos definido los conceptos estudiados y se han formulado unos códigos concretos que pueden ser contabilizados.

Las categorías utilizadas para clasificar los tweets de los adolescentes fueron:

A) Categorías relacionadas con el contenido de las películas y / o libros

- A1) Referencias a acontecimientos de la trama de la película.
- A2) Referencias a los personajes de la película.
- A3) Expresiones de emoción y empatía con algún aspecto de la película.
- A4) Expresiones de agrado o desagrado por la película.

B) Categorías con ninguna relación con el contenido de las películas.

- B1) Información acerca de la situación del visionado.
- B2) Comentario sobre Twitter o la televisión.
- B3) Comentarios sin relación alguna con las películas.

C) Categorías en las que se alude al contenido social y político abordado por la trama de las películas.

- C1) Repetición de citas de la película con contenido social y político.
- C2) Relación de la película con la situación del mundo actual.
- C3) Otras reflexiones sobre la dimensión política y social.

Estas categorías fueron recogidas en una ficha de

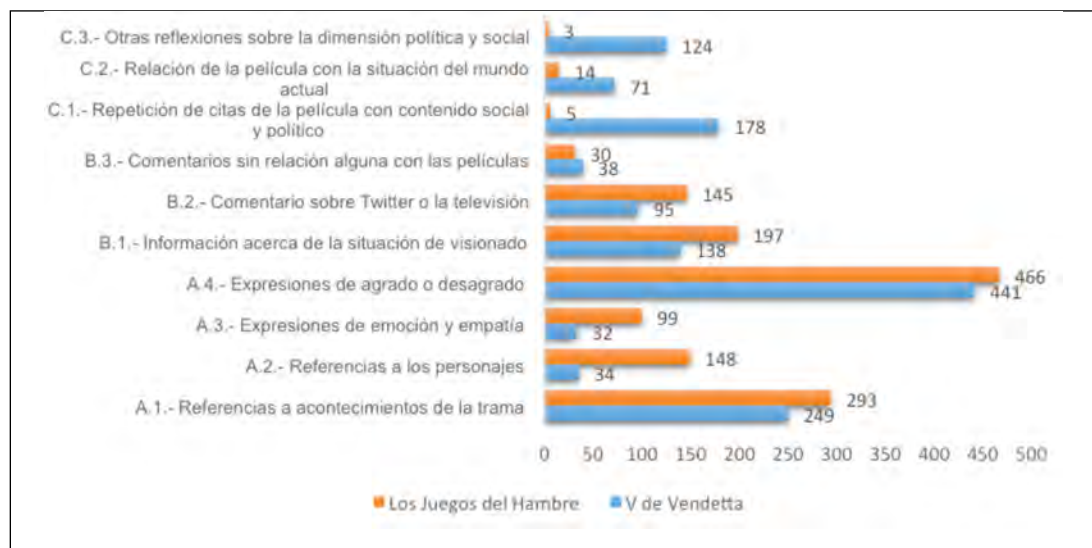


Figura 1. Número de mensajes de cada categoría.

análisis que fue probada con anterioridad con otras películas por los investigadores para verificar el registro correcto de los datos e introducir las modificaciones en el sistema de codificación antes de llevarlo a cabo en esta investigación.

Respecto a las limitaciones de emplear una metodología original y novedosa, encontramos que una de las posibles dificultades a las que nos enfrentamos en esta investigación es el reduccionismo respecto a la realidad investigada. A esto hay que sumar la limitación del análisis de las producciones textuales puesto que detrás de los discursos hay otros aspectos sociales que no conocemos. Así, el enfoque empírico, basado totalmente en el texto, nos permite analizar únicamente los aspectos del discurso y somos nosotros los que debemos inferir las informaciones sociales y cognitivas de forma indirecta.

3. Resultados

Si analizamos los resultados obtenidos tras la codificación, llama la atención que en las dos películas, como se observa en la figura 1, la categoría general más pequeña es la que se refiere al tratamiento del contenido social y político de las películas (C1, C.2 y C.3). Si bien es cierto que para «V de Vendetta» el porcentaje respecto al total es mayor (27%) que en «Los juegos del hambre» (1%), el número de tuits es poco numeroso respecto al total.

En el caso de «V de Vendetta», como se muestra en la figura 2, hay 178 tuits en los que se citan textualmente frases de contenido social y político de la película, como «Justicia, igualdad y libertad son algo más que palabras, son metas alcanzables», «Una mente abierta puede cambiar el mundo» o «El pueblo no debería temer al gobierno, el gobierno debería temer al pueblo». Además, hay 71 mensajes en los que se asocia la trama de la película a la situación social y política actual, con mensajes como «Viendo #vdevendetta, y no puedo dejar de pensar en el control de los medios, la desinformación y el #CanonAEDE», «Necesitamos un discurso así y que salga en todas las televisiones en este país para que la gente

se dé cuenta #vdevendetta» o «¿V acaba de nombrar la #LeyMordaza? #vdevendetta». En cuanto a los mensajes que aluden a la dimensión política y social de la obra, a pesar de ser 124, encontramos disparidad de opiniones. Por un lado, algunos espectadores alaban la película y su poder para la reflexión y el cambio así como su impacto ideológico, con mensajes como «Todo el mundo debería de tener los principios que se enseñan en esta peli. #vdevendetta», «#vdevendetta menuda película. Hace pensar mucho. Espero que nos sirva en nuestro día a día» o «Una pregunta, ¿a qué estamos esperando para hacer el cambio? si nosotros nos movemos, ellos empezarán a caer #vdevendetta» y otros la emplean para quejarse sobre la falta de acción, como «Lo que es triste, es poder ver al pueblo unido solamente en una película #vdevendetta», «Qué gracia me hacen los que flipan con #vdevendetta, van de revolucionarios y luego no se preocupan ni de lo que pasa a su alrededor» o «Revolucionarios de sillón viendo #vdevendetta. #MuyFan». En esta categoría, alrededor de la mitad de los mensajes critica la película y las ideas que transmite, con tuits como «#vdevendetta es una película aburridísima ideal para adoctrinar en la violencia y el comunismo a los incautos. ¡Cuidado!», «Venga chicos. Vamos a ser anarquistas y antisistemas sin tener ni idea. ¡Vamos! #vdevendetta» o «#vdevendetta es el «caramelo» anarquista y antisistema para los adolescentes».

En lo que respecta a «Los juegos del hambre», como se aprecia en la figura 3, los tuits que hacen referencia al contenido social y político tratado en la película son casi inexistentes puesto que el total es de 21. En cuanto a las citas textuales (categoría C.1.), mientras que en «V de Vendetta» eran muy numerosas,

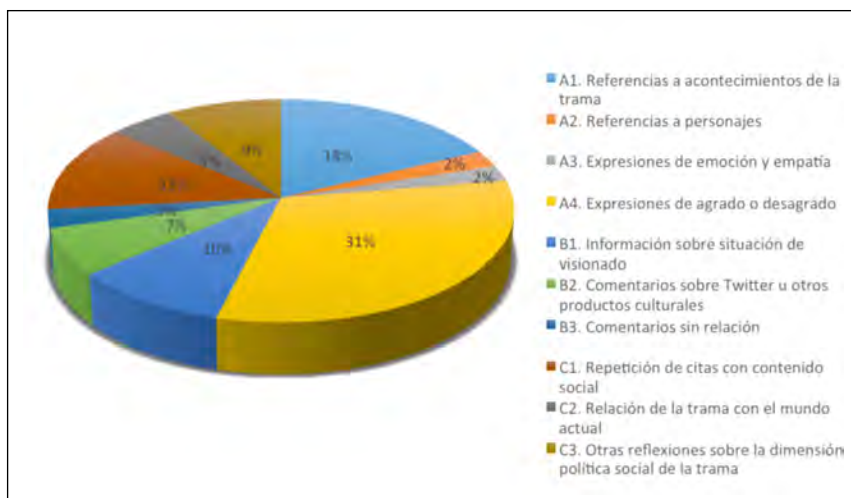


Figura 2. Porcentaje de mensajes por categoría para «V de Vendetta».

aquí solamente hay 5, que se basan en esta frase pronunciada por Katniss: «Me niego a ser una pieza de sus juegos». En la subcategoría de mensajes que comparan la película con la situación del mundo actual (C.2.), encontramos 14 mensajes, que dicen, por ejemplo, «#losjuegosdelhambre los gobernantes cambian las normas cuando les da la gana. Por «caja» y dinero. Si tensamos la cuerda, entre todos podemos», «Y sí, siento ser tan trágico, pero identifico a la sociedad de #losjuegosdelhambre con la de la España actual... sumisa y borreguil» o «¿No tenéis la impresión de que en España estamos jugando a #losjuegosdelhambre?». También hay mensajes centrados en los aspectos políticos y sociales de la obra (C.3) pero son muy pocos, solamente 3: «#losjuegosdelhambre o, lo que es lo mismo, cómo decirle al pueblo de forma sutil que la solución está en la rebelión», «Realmente vivimos como en #losjuegosdelhambre. Llegará la hora en la que nos rebelemos ante las reglas injustas y contra todos los Capitolios» o «Realmente da miedo esta película porque quizás no esté tan alejada de una realidad próxima, pensadlo... #losjuegosdelhambre».

Una gran parte de los mensajes, más de la mitad en los dos casos, alude a otro contenido de la película (categorías A.1, A.2, A.3, A.4), un 53% en «V de Vendetta» y un 72% en «Los juegos del hambre». La subcategoría con mayor número de mensajes, que son un tercio del total en el caso de las dos películas, es la de expresión de agrado o desagrado por la película (categoría A.4). Por ello, es frecuente encontrar tuits como «i#losjuegosdelhambre me encantan!», «#losjuegosdelhambre películón!» o «#vdevendetta me ha encantado, la recomiendo bastante». También encontramos algunos tuits en los que se expresa el desagrado por las películas pero son bastante minoritarios. En el resto de subcategorías encontramos tuits en los que se habla de momentos de la película (A.1), de las emociones que estos producen (A.3) y de los personajes (A.2). La mayoría de los tuits contiene información trivial e incluso, en algunos, se frivoliza sobre la situación: «Pre-

fiero ir mañana a #losjuegosdelhambre que al instituto», «Yo esa máquina la utilizaría para crear tíos buenos, nada de arbolitos, panteras o chuminadas. #losjuegosdelhambre» o «#losjuegosdelhambre es cuando te entra hambre a las 12 de la noche vas al armario y ves que todo lo que hay ahí engorda y te la juegas».

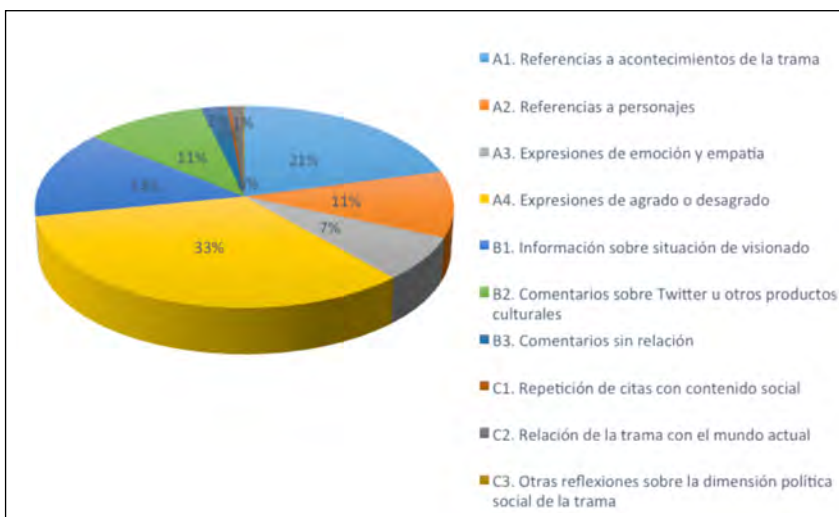


Figura 3. Porcentaje de mensajes por categoría para «Los juegos del hambre».

Por último, un 20% de los mensajes del corpus sobre «V de Vendetta» y un 27% de «Los juegos del hambre» no hacen referencia al contenido de las películas y los emplean para hablar sobre la propia vida del espectador o temas relacionados como Twitter, la televisión u otros productos culturales (B.1, B.2 y B.3). En los dos casos, la subcategoría mayor es la de los tuits que informan sobre la situación en la que se está viendo la película o sobre aspectos relacionados con experiencias vividas en torno a esas películas (B.1) con mensajes como «Por culpa de #losjuegosdelhambre me he mordido la uña meñique de la mano derecha», «Y aquí estoy, viendo #losjuegosdelhambre cuando mañana tengo clase a primera hora» o «No hay mejor manera de terminar el día #vdevendetta».

Otro de los aspectos que llama la atención es que no se producen casi interacciones; estas no llegan ni al 1% del total de los mensajes. La mayoría de los tuits no tienen retuits, ni han sido marcados como favoritos por lo que no se produce comunicación entre los usuarios. Los emisores escriben sus mensajes sin esperar que haya una respuesta.

4. Discusión y conclusiones

Los nuevos consumidores están permanentemente conectados, son muy visibles y muy participativos. El

consumo y recepción de contenidos mediáticos es un proceso activo y colectivo, como hemos visto en la gran producción de tuits mientras se veían las películas. Después de haber analizado el contenido de los mensajes vemos que prima en ellos la necesidad de los jóvenes de identificarse como fans y de informar a sus seguidores sobre las películas que están consumiendo. De esta forma, se emplean los tuits con la función de informar sobre sus gustos y, dada la escasa aparición de interacciones, no se espera la respuesta de otros usuarios que también comparten esos gustos. Las producciones de estos jóvenes pueden encuadrarse dentro de la cultura de la participación (Jenkins, 2008), pero en la que no hay interés por la creación ni por aprender del conocimiento compartido con los demás. Por lo tanto, no se llegan a crear espacios de afinidad entre usuarios puesto que no hay un interés por compartir, discutir y asociarse con otros seguidores. Tampoco se crean comunidades de conocimiento (Lévy, 1997), en las que se discute y se busca el desarrollo colectivo de una comunidad de seguidores de un mismo tema que busque una alternativa al poder mediático.

A pesar de que desde el ámbito académico se ha realizado la capacidad de estas dos distopías para fomentar la reflexión crítica y la acción social hemos comprobado tras el análisis de los tuits que son otros los intereses de los jóvenes respecto a estos productos de la cultura popular. En ambos casos, los jóvenes se sienten atraídos por unos personajes carismáticos y por una historia que conjuga la aventura y la intriga y les hace emocionarse, pero poco más: todo queda en el ámbito del entretenimiento.

De esta forma, Twitter se perfila como una herramienta en la que expresar el gusto por un producto cultural que actualmente está de moda. Si bien es cierto que esta red social ha servido para construir redes entre personas interesadas en diferentes movimientos sociales y para construir una inteligencia colectiva sobre temas sociales y políticos, en este caso, Twitter es mayoritariamente empleado para estar conectados permanentemente con sus seguidores e informarles sobre sus hábitos y preferencias.

Aunque parece evidente que en situaciones de conflicto, de opresión y de resistencia las redes sociales se convierten en una poderosa herramienta de comunicación y de participación ciudadana, la presentación de ese tipo de situaciones en los medios de comunicación, o como productos de la cultura popular, no genera las mismas reflexiones político-sociales, ni apenas indignación en la Red. La participación de los jóvenes en las redes sociales durante el visionado de

situaciones injustas se centra más en las circunstancias del visionado o detalles accesorios; se convierte en una herramienta de conexión y no de reflexión.

Los tuits no son fruto de la reflexión sino que parecen escritos espontáneamente. Este puede ser uno de los motivos por los que casi no se hace alusión al contenido social y político de las películas y, cuando se hace, es citando frases populares de la película o sin llegar a profundizar. En este sentido, incluso hay personas que acusan en sus tuits a otros usuarios de ser revolucionarios de sillón, de quejarse de forma frívola en sus tuits y no ser capaces de organizarse para promover el cambio en la sociedad en la que viven.

Hindman (2008) se pregunta qué tipo de aprendizaje y construcción de ciudadanía están posibilitando las redes sociales y sobre si se está produciendo un empoderamiento efectivo de las personas o si es únicamente una ilusión de poder conjugada con la banalización del compromiso cívico. A partir de los resultados de nuestra investigación coincidimos con autores como Tilly (2004), Tarrow (2005), o Díez, Fernández y Anguita (2011) en que, si bien el alcance de los mensajes puede ser impresionante y puede contribuir a las movilizaciones, los efectos finales pueden ser muy limitados. En nuestro caso, el ruido provocado por la cantidad enorme de mensajes, que no pueden ser procesados y que no guardan relación entre ellos, dificulta cualquier forma de acción y organización.

Los productos de la cultura popular, en nuestro caso «V de Vendetta» y «Los juegos del hambre», condicionan los procesos de socialización y de educación. Sería, por tanto, necesario abordarlos desde la educación mediática para que sus consumidores pudiesen comprender su significado y su papel en la sociedad. Kellner (2011) afirma que los productos no son simplemente entretenimiento ni vehículos para la ideología dominante sino que son un artefacto complejo que encarna discursos políticos y sociales. Por ello, es esencial aprender a analizarlos e interpretarlos dentro del entorno social y político en el que son producidos, en el que circulan y donde son recibidos.

La escuela, como parte de ese entorno, y, más aún, si cabe, como responsable de preparar a las personas para transformar ese entorno, debe asumir la educación mediática como una de sus prioridades.

Referencias

- Atton, C. (2002). *Alternative Media*. London: Sage.
 Basu, B., Broad, K.R., & Hintz, C. (2013). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*. New York: Routledge.
 Call, L. (2008). A is for Anarchy, V is for Vendetta: Images of Guy Fawkes and the Creation of Postmodern Anarchism. *Anarchist Studies*, 16(2), 154-172. (<http://goo.gl/wixxwD>) (2015-09-24).

- Castells, M. (Ed.) (2004). *La sociedad Red: una visión global*. Madrid: Alianza.
- Collins, S. (2008). *Los juegos del hambre*. Barcelona: Molino.
- Della-Porta, D., & Mosca, L. (2005). Global-net for Global Movements? A Network of Networks for a Movement of Movements. *Journal of Public Policy*, 25(1), 165-190. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0143814X05000255>
- Della-Porta, D. (2015). *Social Movements in Times of Austerity: Bringing Capitalism Back into Protest Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Diez-Rodríguez, A. (2003). Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia. In J. Benedicto, & M.L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos* (pp.193-218). Madrid: Injuve.
- Diez, E., Fernández, E., & Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100. (<http://goo.gl/3gd65W>) (2015-09-22).
- Duane, A.M. (2014). Volunteering as Tribute: Disability, Globalization and the Hunger Games. En M. Gill, & C.J. Schlund-Vials (Eds.), *Disability, Human Rights and the Limits of Humanitarianism* (pp. 63-82). Burlington: Ashgate.
- Fisher, M. (2012). Precarious Dystopias: 'The Hunger Games', In Time, and Never Let me Go. *Film Quarterly*, 65(4), 27-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1525/fq.2012.65.4.27>
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Giroux, H.A. (2003). *Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Green, J. (2008). Scary New World. *The New York Times*, 2015-11-07. (<http://goo.gl/nXB9HX>) (2015-09-23).
- Hernández, E., Robles, M.C., & Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M [Interactive Youth and Civic Cultures: The Educational, Mediatic and Political Meaning of the 15M]. *Comunicar*, 40, 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In S.A. Barab, R. Kling, & J.H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press.
- Hindman, M (2008). *The Myth of Digital Democracy*. New Jersey: Princeton University Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Kantar Media (2014). *Audiencias semanales*. (<http://goo.gl/J4Zqz6>) (2014-11-26).
- Kellner, D. (2011). Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture. En G. Dines, & J. Humez (Eds.), *Gender, Race and Class in Media: A Critical Reader* (pp. 7-18). Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Koku, E., Nazer, N., & Wellman, B. (2001). Netting Scholars: Online and Offline. *American Behavioral Scientist*, 44, 1.752-1.774. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/00027640121958023>
- Langman, L. (2005). From Virtual Public Spheres to Global Justice: A Critical Theory of Interworked Social Movements. *Sociological Theory*, 23(1), 42-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.0735-2751.2005.00242.x>
- Latham, D., & Hollister, J. M. (2014). The Games People Play: Information and Media Literacies in 'The Hunger Games' Trilogy. *Children's Literature in Education*, 45(1), 33-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10583-013-9200-0>
- Lévy, P. (1997). *A inteligência colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Martin, G. (2015). *Understanding Social Movements*. New York: Routledge.
- Mateos-Aparicio, A. (2014). Popularizing Utopia in Postmodern Science Fiction Film: Matrix, V for Vendetta, in Time and Verbo. In E. De-Gregorio-Godeo, & M.M Ramón-Torrijos (Eds.), *Multi-disciplinary Views on Popular Culture. Proceedings of The 5th International SELICUP Conference* (pp. 271-280). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- McTeigue (2006). *'a Vendetta'*. [Cinta cinematográfica]. USA: Warner Bros Pictures.
- Moore, A., & Lloyd, D. (2005). *'a Vendetta'*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Muller, V. (2012). Virtually Real: Suzanne Collins's 'The Hunger Games' Trilogy. *International Research in Children's Literature*, 5(1), 51-63. doi: <http://dx.doi.org/10.3366/ircl.2012.0043>
- Ott, B.L. (2010). The Visceral Politics of V for Vendetta: On Political Affect in Cinema. *Critical Studies in Media Communication*, 27(1), 39-54. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15295030903554359>
- Quintas, N., & González, A. (2014). Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión [Active Audiences: Social Audience Participation in Television]. *Comunicar*, 43, 83-90. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-08>
- Ringlestein, Y. (2013). Real or not Real: 'The Hunger Games' as Transmediated Religion. *Journal of Religion and Popular Culture*, 25(3), 372-387. doi: <http://dx.doi.org/10.3138/jrpc.25.3.372>
- Ross, G. (2012). *Los juegos del hambre*. [Cinta cinematográfica]. USA: Lionsgate.
- Simmons, A.M. (2012). Class on Fire Using 'The Hunger Games' Trilogy to Encourage Social Action. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(1), 22-34. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/JAAL.00099>
- Sloan, E.D., Sawyer, C., Warner, T.D., & Jones, L.A. (2014). Adolescent Entertainment or Violence Training? 'The Hunger Games'. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 427-435. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15401383.2014.903161>
- Sorrells, K., & Sekimoto, S. (2015). *Globalizing Intercultural Communication: A Reader*. California: Publications.
- Sunstein, C.R. (2007). *Republic.com 2.0*. New Jersey: Princeton University Press.
- Tarrow, S. (2005). *The New Transnational Activism*. New York: Cambridge University.
- Tilly, C. (2004). *Social Movements 1768-2004*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Tyner, K., Gutiérrez, A., & Torrego, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y «la cultura del hacer» como revulsivos para una educación continua. *Profesorado*, 19(2), 41-56. (<http://goo.gl/VkzKR0>) (2015-09-22).
- Wasserman, H. (2007). Is a New Worldwide Web Possible? An Explorative Comparison of the Use of ICTs by two South African Social Movements. *African Studies Review*, 50(1), 109-131. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/arv.2005.0144>

3. Gutiérrez Martín, A. y Torrego González, A. (2017). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*. Disponible en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369118X.2017.1284881>
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>

Fecha de recepción 08/07/2016

Fecha de aceptación 16/01/2017

REVISTA: *Information, Communication & Society*.

ISSN 1138-414X

Indizada en: **Social Science Citation Index, Scopus**, Academic Search Premier, International Bibliography of Social Sciences, Business Source Premier, EBSCO Legal Source, INSPEC, Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA), Public Affairs Index, Business Source Elite, ComAbstracts, Communication & Mass Media Index, International Political Science Abstracts, Library and Information Science Abstracts, Political Science Complete, Psycinfo, Social services abstracts, Sociological abstracts, Worldwide Political Science Abstracts

Evaluada en: CARHUS Plus+ 2014 grupo A, ERIHPlus, SJR. SCImago Journal & Country Rank, MIAR (ICDS = 10.8)

InCites™ Journal Citation Reports®



[Home](#) | [Journal Profile](#)

Information Communication & Society

ISSN: 1369-118X

ROUTLEDGE JOURNALS, TAYLOR & FRANCIS LTD
4 PARK SQUARE, MILTON PARK, ABINGDON OX14 4RN, OXFORDSHIRE, ENGLAND
ENGLAND

[Go to Journal Table of Contents](#) | [Go to Ulrich's](#)

Titles

ISO: Info. Commun. Soc.
JCR Abbrev: INFORM COMMUN SOC

Categories

COMMUNICATION - SSCI;
SOCIOLOGY - SSCI;

Languages

ENGLISH

10 Issues/Year;

Key Indicators

Year	Total Cites Graph	Journal Impact Factor Graph	Impact Factor Without Journal Self Cites Graph	5 Year Impact Factor Graph	Immediacy Index Graph	Citable Items Graph	Cited Half-Life Graph	Citing Half-Life Graph	Eigenfactor Score Graph	Article Influence Score Graph	% Articles in Citable Items Graph	Normalized Eigenfactor Graph	Average JIF Percentile Graph
2016	2,005	2.692	2.352	3.617	0.436	94	4.7	7.7	0.00601	1.191	98.94	0.68816	91.931
2015	1,347	2.109	1.687	2.550	0.259	85	4.6	7.0	0.00481	0.995	98.82	0.54863	90.148

JCR Impact Factor

JCR Year	COMMUNICATION			SOCIOLOGY		
	Rank	Quartile	JIF Percentile	Rank	Quartile	JIF Percentile
2016	8/79	Q1	90.506	10/143	Q1	93.357
2015	8/79	Q1	90.506	15/142	Q1	89.789
2014	12/76	Q1	84.868	18/142	Q1	87.676

The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses

Alfonso Gutiérrez-Martín  and Alba Torrego-González

Department of Pedagogy, University of Valladolid, Segovia, Spain

ABSTRACT

Interactive media and virtual environments give rise to transmedia and multiscreen viewing in a new popular and participatory culture. This in turn requires a new type of critical, reflective media education. This article reviews expert opinions on the educational potential of *The Hunger Games* (THG) and the use of Twitter during the viewing of films by young audiences. The study has the twofold goal of analysing whether the tweets include the topics of ideology and values mentioned in the selected articles and whether the conversations help build knowledge of the subjects that, according to the experts, are discussed in the literary trilogy. The method, based on discourse analysis, is twofold as well, comprising, on one hand, the discussion of 61 selected academic papers on THG and, on the other, 6000 tweets posted by youngsters while watching the films in the trilogy shown on TV. The tweets were analysed using the 'coding and counting' technique in computer-mediated discourse analysis. The results show a great chasm between academic or educational perspectives and what youngsters see in the films. Twitter interactions show that the virtual environments where these interactions take place are mere virtual concourses rather than affinity or learning spaces. This draws attention to the need for a new type of media education which not only includes the popular culture in formal education environments, but also uses the virtual concourses where youngsters gather around media products to transform mere coexistence into convergence of interests based on the meaning of these products.

ARTICLE HISTORY

Received 8 July 2016
Accepted 16 January 2017

KEYWORDS

Twitter; affinity spaces; virtual concourses; media education; popular culture; transmedia

1. Introduction: media education and popular culture

We have come a long way from the protectionism of earlier perspectives in media education, identifying the negative influence of popular culture and mass media, as well as the threat they posed for the literary culture (Leavis & Thompson, 1993).

The evolution of approaches to media education over the past century (Buckingham, 1998, 2003, 2015) shows that the negative attitude to media and popular products was soon left behind, as more open standpoints were adopted, focusing on media and popular culture ideologies (Masterman, 1985). New key concepts in media education were already being developed whose validity in the English-speaking world has gone beyond the

endeavour by educational authorities to include media education in the school curriculum. Technology developments and the widespread use of electronic devices continue to change the media scenario. To the popular culture of mass media (films, television series, video games, comics and so on), we should now add 2.0 applications and software, including social media, which have become part and parcel of the culture environment of children and youngsters, giving rise to a new type of popular culture within a global participatory culture (Jenkins et al., 2009).

The new interactive media and transmedia or multiscreen viewing requires a new type of education, a kind of media training that goes beyond the use of digital technology to encompass what has been misleadingly called ‘digital literacy’, which is closely related to computers and, ultimately, to computer coding (Berry, 2013; Kohli, 2015). Learning is thus oriented towards immediate usefulness in the labour market, and media education becomes synonymous with professional training for media jobs. In the UK, one of the countries with the longest traditions in media education, inclusion of this discipline in the curriculum has been questioned on the grounds that few students then get jobs in the media (Buckingham, 2014). This is like assessing subjects such as English Language and Literature on the basis of the number of students who become professional writers.

This study shows significant differences between the attitudes of educators and young consumers towards the products of popular culture and the values which they are associated with. The inability to deal with the new interactive and transmedia popular culture from a critical perspective of media education, coupled with multiscreen media reception and consumption being neglected, turns education inefficient and obsolete. We tend not to go out of our comfort zone in media education, the bad reputation of popular culture that encouraged protectionist approaches in early media studies now leading to equally protectionist perspectives, warning against the dangers of social media and the Internet.

Since students are immersed in virtual worlds, a new type of media education is required for participatory culture (Jenkins et al., 2009). This means starting at the ‘communities of practice’ (Lave & Wenger, 1991), the ‘affinity spaces’ (Gee, 2009) gathering students, that is, their real or virtual interaction environments – or what will later be called ‘virtual concourses’.

This paper analyses teacher and specialist perceptions of popular culture in education, and young people interactions in virtual concourses – a variant of Gee’s ‘affinity spaces’ (2009), the term itself an alternative to Lave and Wenger’s ‘communities of practice’ (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). The research focuses on a concourse emerging on Twitter around the film series *THG* – a fine example of contemporary popular culture, and the corresponding books (Collins, 2012). The term ‘virtual concourse’ is chosen here due to the lack of evidence that the interactions defining affinity spaces according to Gee really occur. Unlike affinity spaces, concourses do not entail the existence of communities or interactions/relationships based on affinities between the participants concurring or sharing a virtual space.

2. Method description and analysis

Like the purpose of the analysis, the method used in this paper is twofold. On the one hand, the literature is reviewed for the high-culture positions in *THG* trilogy (on the bases of Leavis’s dichotomy) that inform the views held by educators. On the other, the

tweets written by youngsters watching the films are analysed to get a grasp on the point of view of students. The starting assumption is that the two points of view are very different.

Based on this twofold analysis, this paper seeks to address the following questions: Do youngsters refer to ideology or values in their tweets about *THG* as scholars do in their analyses? Do Twitter users build knowledge around the subjects dealt with in the films?

In order to understand student perceptions of popular culture, multiscreen viewing is analysed for two products that are considered to be representative of the whole: *THG* film series – an example of traditional mass media products (books or films) – and Twitter interactions by users watching the films – an example of interactive media in communication networks (social media). In addition, tweet content analysis reveals the type of relationships built in virtual spaces around *THG*, and whether they should be considered as affinity spaces or mere virtual concourses.

The method used for tweet analysis is based on the ‘coding and counting’ approach to computer-mediated discourse analysis as described by Herring and (2004, 2009), following the five steps suggested by the author: (1) articulating research question(s); (2) selecting computer-mediated data sample; (3) operationalising key concept(s) in terms of discourse features; (4) apply method(s) of analysis to data sample and (5) interpreting results. We were aware of some of the limitations of the tweets analysis. As the users of this social media platform are not required to indicate their age in their profiles, there is no way of knowing the age, nor anything about the social class or educational level of the tweeters. In this research, we tried to make sure that our study was focussed on teenagers and young adults by choosing 1000 tweeters at random and checking their profile pictures, the contents of their messages (mentions of parents or siblings, of school or university, etc.) and the photos they post.

3. Review of scientific journal articles and definition of categories

Before analysing Twitter data, the relevant literature about *THG* was reviewed, including the papers and book chapters mentioned in the Scopus database (www.scopus.com) and the Web of Science/Knowledge Journal Citation Report as of June 2016. The main search criterion was the inclusion of the name of the trilogy in English – ‘The Hunger Games’ – in article titles, abstracts or keywords. The search results showed 61 documents, all of which were reviewed. Content analysis revealed a set of categories relating to the aspects most frequently discussed in the field of education.

Several articles point out the educational potential of *THG*, that is, the possibility to use it as a resource in teaching/learning processes. English Language and Literature are the obvious subject choices in the curriculum (Curwood, Magnifico, & Lammers, 2013; Lammers, Curwood, & Magnifico, 2012; Lammers, Magnifico, & Curwood, 2013; Lewkowich, 2015; Magee et al., 2013; Merga, 2014, who suggests using the series in initial teacher training; Simmons, 2012, 2016, who recommends *THG* for critical literacy). Dreyer (2016) explores *THG*’s potential in international relations and related issues, such as peace, war and justice, while Hand (2015) explores its theological implications and Hackey uses it to show ‘the importance of social class and geography in shaping individuals’ use of health care’ (2015, p. 776). The variety of subjects that can be discussed with *THG* as the starting point also includes peace education (McEvoy-Levy, 2015), statistics (Caudle & Daniels, 2015), contemporary problems in adolescents (Beck, 2013; Petrone,

Sarigianides, & Lewis, 2014) and ethics (Huang, 2014; Jansen, 2015; Man, 2014; Pheasant-Kelly, 2015).

For Aitchison (2015), THG is a fundamental text for cultural studies, whereas Latham and Hollister analyse media literacies in the novels:

While information and media literacies are generally acknowledged to be characteristics that people need in order to become productive members of society, Collins' books suggest that they also can be powerful tools of resistance for people oppressed by totalitarian governments. (2014, p. 34)

Interdisciplinary readers on THG have also been published (Basu, Broad, & Hintz, 2013; Henthorne, 2012; Pharr & Clark, 2012), as have educational kits and online resource kits to use both the books and the films in the classroom (ACMI, 2016).

Some of the authors underscore THG's educational and socialising potential. Simmons, for instance, believes it can be used to 'encourage social action', that is, 'to encourage students to assess their world and advocate for change', or 'as a way to inspire students to take action in the community and to stand up to injustice and brutality in hopes of creating a better world and a better human race' (2012, p. 22).

Even when these educational uses of THG are mentioned once and again by scholars, none of the 6000 tweets analysed makes reference to them. Therefore, they were not taken into account when defining analytical categories, choosing the key concepts associated with THG's educational influence and with popular culture at large in the literature.

Dictatorship and oppression, mentioned in most of the selected articles, are considered here as a category associated with the potential of popular culture and the media to convey values, raise awareness and trigger opinion-making processes in young readers/spectators. Most authors refer to totalitarianism and control, oppression and domination by the state in the novels/films. Author Suzanne Collins herself said the trilogy was aimed at denouncing the Capitol's brutal dictatorship controlling the 12 Districts: 'the annual Hunger Games themselves are a power tool used as a reminder of who is in charge and what will happen to citizens who don't capitulate' (Blasingame & Collins, 2009, p. 726). Fisher (2012) sets THG apart from other teen sagas such as *Harry Potter* or *Twilight* on the basis of its political purpose. Most authors see THG's ideology as left-wing, although some consider the trilogy 'as a right-wing manifesto purposefully glossing over corporate evils [...] that [...] teach children to submit to the free market, not fight authority' (Aitchison, 2015, pp. 255–256). In the words of Andrew O'Hehir,

the novels not only constitute propaganda for the ethos of individualism, the central ideology of consumer capitalism, [but] they contain no intelligible level of social critique or social satire [...] since the worlds they depict bear no relationships to any real or proposed society. (cited in Aitchison, 2015, p. 256)

The category also includes surveillance and control issues, often associated with technology development (Mallan, 2014; McKenna, 2015; see *technology* below).

Violence is another category. There is no scientific consensus on the relationship between violent scenes on television and aggressive behaviour in youngsters. This, however, has not prevented news programmes from making connections between crimes and other violent deeds and the media products consumed by the young people committing them (mainly video games and films). According to Barker and Petley (2002), every

time a particularly high-profile crime of violence is committed, there are those who blame the effects of the media. The authors complain not about the negative effects of the media, but about

the ill effects of the campaigns run by the ‘effects’ campaigners – including their effects on those whom the campaigners frequently insult and denigrate as morally debased: the people who enjoy and enthusiastically participate in the movies, TV programmes, video games or whatever that the moralists are so certain are ‘harmful’. (Barker & Petley, 2002, p. 2)

Although contemporary media research focuses on the relationship with the audience rather than contents or effects, some authors (Anspach, 2014; Benson, 2013; McGuire, 2015; Yoon, 2014) criticise the overuse of violence in the THG books and films. According to Benson, ‘the serious amount of violence in the texts could be said to border on obscenity’ (2013, p. 64). Sloan, Sawyer, Warner, and Jones (2014) take one step further and remark that the creation of some of the characters’ deaths in the films can lead to fascination and negative behaviour in teen audiences.

Inequality and discrimination as characteristics of totalitarian regimes can also be found in the Collins trilogy (Burke & Kelly, 2015; Taber, Woloshyn, & Lane, 2013). Here, these topics are grouped into three interrelated categories: *social inequality*, *gender* and *racial discrimination*.

Social inequality, the third category, includes the references to poverty and hunger as tools to control the population and reproduce class inequality (Dubrofsky & Ryalls, 2014; Peksoy, 2014; Soncini, 2015). According to Burke, THG ‘tackles two of the most pressing environmental issues of our time: the global food system and hunger’ (2015, p. 1), accusing the global agri-food system of preventing the destitute from gaining access to or control of the food they produce.

As to the fourth category, *gender*, Broad (2013) and several other critics agree that the protagonist, Katniss Everdeen, does not embody any of the traditional literary stereotypes of women. She rather stands for gender equality. For Pollitt, ‘Katniss is a rare thing in pop fiction: a complex female character with courage, brains and a quest of her own’ (2012, p. 1). Likewise, ‘*The Hunger Games* presents the female hero who neither is a phallic figure in the guise of a woman nor is reduced to a sexual object’ (Kim, 2012, p. 37). Along similar lines, Menéndez and Fernández observe that Katniss Everdeen ‘does not match, as used to be the case in audio visual narratives, normative femininity or the emulation of masculine identity, but her character emerges independently to positive results’ (2015, p. 92). To Johnston, Katniss is a ‘*female character who differs* markedly from current Hollywood portrayals’ (2014, p. 67). Finally, Kirby points out that ‘the lead character of the series, Katniss Everdeen, represents a progressive portrayal of the female action hero, contrary to much Hollywood fare’ (2015, p. 460).

While most critics believe THG to offer positive representations of the role of women in society, in a well-balanced mix of female and male features (Guanio-Uluru, 2015), there are those who refuse to construe Katniss as a feminist hero, observing that a deeper analysis of the character shows that she stands out not for being brave but for having the potential to be a wife and mother, at the service of love and ready to take care of Peeta Mellark, her mate and partner (Dubrofsky & Ryalls, 2014). Still other authors consider that THG reproduces gender stereotypes and even justifies violence against women, in the line of *Twilight* and *Fifty Shades of Grey* (Pinheiro, 2015). Standing somewhere in between,

Lane, Taber and Woloshyn argue that ‘these texts simultaneously challenge and reproduce dominant gendered and heteronormative ideas’ (2015, p. 120).

Although less frequently than for gender, THG has been analysed for media representations of whiteness and blackness, as well as for the denunciation of *racial discrimination* (fifth category). Dubrofsky and Ryalls argue that although the novels in the saga deal with inequality along the terms above, ‘race does not factor into questions of equality: white and black people are likewise disenfranchised or privileged, and people of other races appear briefly as background characters’ (2014, p. 400). However, they point out that whereas in the novels Katniss is described as having olive skin, grey eyes and black hair, which could mean she has Latino, Creole or Middle Eastern origins, she is portrayed as a Caucasian actress in the films. According to Moore and Coleman (2015, p. 948), this surprised and disappointed many social media users who had read the books before watching the films, and who did not understand why an African-American actress was playing the part of Rue either.

Inequality and injustice are the main reasons for *resistance and rebellion* in THG – the sixth analytical category. McEvoy-Levy (2015) discusses resistance to war in the book/film series, analysing the connections between popular culture and peace education in adolescents. Most authors see the protagonists as resistance leaders. Byrne, however, questions this on the basis of clothing: ‘Katniss is not, in fact, a heroic rebel who forges her own path against a hostile social order; her choices are constrained by political exigencies, and allow her only a limited degree of agency’ (2015, p. 43). To Soncini (2015), the fight against oppression in THG has to do with the survival instinct and the ‘hunger for bread’ rather than the ‘thirst for revenge’ stemming from a sense of injustice. In this sense, the fact that Katniss chooses Peeta, a *baker’s* son, as her mate should not be overlooked.

Many authors discuss technology in THG. Although it is not an analytical category as such, it is a relevant aspect when analysing media education and social media like Twitter. Technology is here understood in a double sense: as an element of dystopian society and in connection with the role it plays in transmedia consumption of popular culture.

Many of the authors emphasise the Capitol’s use of technology to control the population through the manipulation of information (Latham & Hollister, 2014), ‘bread and circus’ entertainment (Muller, 2012; McKenna, 2015) or surveillance and intelligence (Mallan, 2014). Latham and Hollister also shed light on the role of knowledge and technology as instruments of liberation: ‘Collins’ books suggest that they [information and media literacies] also can be powerful tools of resistance for people oppressed by totalitarian governments’ (2014, p. 34). The other sense in which technology is analysed has to do with new affinity spaces and the role played by social media in reading/writing (Curwood et al., 2013) – and education at large. Finally, there are references to literacy practices through transmedia and fan-based activities in real or virtual environments (Ringlestein, 2013). Two of the articles under analysis (Magee et al., 2013; Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2016) make analyses of online fan community and affinity space practices employing the technological affordances of Twitter that are similar to the practices discussed in this paper.

4. Tweet analysis and results

The second part of this research consisted in putting together a corpus of tweets by adolescents and youngsters, analysing whether they mirrored the aspects emphasised in the

literature and grouping them into six analytical categories: dictatorship and oppression, violence, social inequality, gender, racial discrimination, and resistance and rebellion.

An overview of the literature on the role of Twitter in education can be found in Hitchcock and Young (2016), along with a discussion on new media literacies. Other authors have analysed Twitter as a tool too: Highfield, Harrington, and Bruns (2013), as ‘a technology for audiencing and fandom’; Korson (2014), as a medium for evaluating phenomena. Here, Twitter is understood both as a research tool and as a media product in popular culture.

Twitter data collection relied on strict monitoring of three hashtags: #LosJuegosDelHambre for the film *The Hunger Games* (Ross, 2012) (screened on 16 November 2014), #EnLlamas for *The Hunger Games: Catching Fire* (Lawrence, 2013) (24 November 2014) and #SinsajoParte1 for *The Hunger Games: Mockingjay – Part 1* (Lawrence, 2014) (29 November 2015). All three films were the most watched shows of the day on Spanish television, with excellent audience/share results (4.5 million viewers/24.3% share for *The Hunger Games*; 4.6 million viewers/26% share for *The Hunger Games: Catching Fire* and 3.8 million viewers/20.6% share for *The Hunger Games: Mockingjay – Part 1*).

The tweets were collected on Tweet Archivist, using the hashtags above as search terms. Not all the tweets posted could be downloaded due to Twitter’s application programming interface (API)

limitations, but 6000 were collected (2000 per film). The time frame coincided with the screening of the films. Since Twitter does not give information on user age, 1000 users were chosen at random to analyse their profiles and infer their age from the topics they posted about: school/college, family and friends, entertainment, photographs and so on. All of them were found to be adolescents or youngsters.

The coding of the 6000 tweets revealed a significantly low number of tweets mirroring the analytical categories set forth in the review of the literature. Only 89 posts (23 for *Mockingjay*, 45 for *Catching Fire* and 21 for *THG*) mention education or values, or the ideological concepts underlying the analytical categories (see Table 2, Values).

Most of the tweets refer to unrelated aspects in the films: character details, specific scenes or circumstances, quotations, book–film correspondences, even Twitter itself or other TV shows. To quote a few examples: ‘#EnLlamas on TV’; ‘I love how they break Gale’s heart. Satisfied with #LosJuegosDelHambre’; ‘Who wouldn’t love Finnick? It’s impossible not to. #SinsajoParte1’; ‘The best part of the book is when they use the force field to make dinner. AND IT’S NOT IN THE FILM. #EnLlamas’. These tweets are grouped under ‘Films’ in Table 1.

‘Personal’ messages are those in which Twitter users make connections between the films and their lives. They write about what they feel, who they are watching the films with or the films’ impact on them. Examples: ‘I need to watch #EnLlamas to the end.

Table 1. Number of tweets by categories.

		Films		
		THG	THG: Catching Fire	THG: Mockingjay - Part I
Categories	Film	1645	1450	1576
	Personal	306	471	386
	Values	21	45	23
	No relation	28	34	15

Table 2. Number of tweets by categories.

Categories		Films		
		THG	THG: catching Fire	THG: Mockingjay – Part I
Resistance and rebellion		5	21	15
Racial discrimination		0	2	0
Gender		0	2	1
Social inequality		4	2	0
Violence		1	3	2
Dictatorship and oppression		11	15	5

I have a test tomorrow and I don't know anything. If I don't pass the test, I'll flunk the second term'; 'My mother's watching #EnLlamas, I so love her'; '#SinsajoParte1 When Peeta tries to choke Katniss, my friend was in the edge of her seat'; 'My goodness, I'm crying my eyes out with #LosJuegosDelHambre'.

Finally, there are a small number of messages bearing no relation to the film series. Users just use the hashtags to add visibility to other topics (see Table 1).

For the low number of tweets about ideological concepts or values (under 3% for all three films), the grouping into analytical categories is shown in Table 2.

The category with the highest number of tweets is dictatorship and oppression. Many of the tweets in this category compare Panem to Spain, the country where the participants in this study live: '#EnLlamas shows Spain in the near future ... I believe'; 'People being taken away by the police because of disobedience in #EnLlamas. Look at that! As in Spain!' They even compare some of the characters to real-life politicians. Although some of the tweets compare what is going on in the films with the situation in their country, no mentions of other countries were found.

The closely related category of rebellion and resistance stands second in terms of the number of tweets. Tweet examples include: 'There'll always be a Dictator somewhere that deserves a Revolution to deliver #Freedom. #SinsajoParte1. #Dystopia, favourite genre'; '#LosJuegosDelHambre and Les Misérables bring out the revolutionary in me. Be careful, Mr President, there could be more like me'. However, not many Twitter users focus on the revolutionary ideas in the films. And most of those who do make them sound trivial. In *The Hunger Games: Mockingjay – Part 1*, Katniss addresses the people to start a revolution; the tweets about these scenes focus on her appearance or express viewers' boredom: '#SinsajoParte1 plot summary: Too much politics, too little gossip'.

As a rule, youngsters tend to focus on superficial or banal aspects. *The Hunger Games: Mockingjay – Part 1* was broadcast with a high number of advertising breaks. This led to abundant tweeting: 'Get the advertising people. Release them in the fields and cry, 'Let the hunger games begin!#SinsajoParte1'; 'In the 7 minutes of the ad break, I can overthrow the Capitol on my own. #SinsajoParte1'; 'Rebel warriors, let's do away with commercials!! #SinsajoParte1'. Furthermore, some users seem not to be aware of the relevance of some of the subjects dealt with in the films. About one of the characters, who is forced into prostitution, someone says, 'Finnick, darling, if you were on sale, I'd definitely buy you. #SinsajoParte1'. Or about cruelty: 'If you've never pictured your friends in the arena, you've never get bored at school. #EnLlamas'.

Regarding violence, one of the most controversial aspects of THG (which has been criticised for its violent scenes and their effects on young audiences), it seems to go

unnoticed. Likewise, except for a few sexist comments, the same applies to gender issues. Despite Katniss's potential as a female hero, no posts highlight this. Users prefer to focus on her love story. In fact, the characters that draw users' attention are male: Finnick ('Finnick will always be my favourite character. #SinsajoParte1'; 'Finnick looks cute even in poisonous fog. #EnLlamas') and Peeta ('I need a Peeta and a Finnick in my life. #EnLlamas'). The number of tweets reflecting on racial discrimination or social inequality was also very low.

Finally, given their relevance for the analysis of the relationships built in concourses, it must be pointed out that only 78 of the 6000 tweets are part of interactions with other users. Most of them have no likes or retweets. On the whole, the tweets contain very little information. Some of them only carry a hashtag.

5. Discussion and conclusions

In this paper, we have analysed the perceptions of the educational potential of popular culture as exemplified by THG among educators and scholars on the one hand, and students on the other.

We believe Twitter to be part of social culture too, along with the book/film series. Used with television, it leads to transmedia consumption experiences in which the production of meaning by the audience is of a different nature: the participating audience creates messages that complement the media experience of those in the same concourse. The novels (a product of traditional popular culture) are made into films; when the latter converge with Twitter in a culture 2.0 environment, they become what Jenkins, Ford and Green call 'spreadable media', where the traditional, 'finished' products of mass culture get transformed in the 'continuous process of repurposing and recirculation by individuals, communities, and corporations' (2013, p. 27) that characterises our contemporary collaborative culture.

The analysis reveals a chasm between the THG topics discussed by experts and those mentioned in Twitter. The youngsters watching the films seem not to be aware of their educational potential, even if they still will have an influence on their personal and ideological development.

Despite the limitations in the analysis of the texts, as every discourse is underpinned by social factors we have no knowledge of, we could conclude that education, ideology and values are almost absent in Twitter. Since the dominant function of language here is the phatic function (Jakobson, 1960) and most posts are monologues rather than lines in a dialogue, we cannot talk about a 'smart mob' (Rheingold, 2002) or about 'collective intelligence' in reference to the youngsters watching the THG films.

It is this lack of 'intelligent' or productive interpersonal relationships in the Twitter community built around THG that leads us to call them 'virtual concourses', understood as 'open spaces or halls (as in a railroad terminal) where crowds gather' (Merriam-Webster dictionary) and a variant of Gee's affinity spaces, where people do not necessarily share opinions or discuss ideas. Participants in virtual concourses are not meant to build community ties (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) or even engage in relationships or interactions on the basis of affinity (Gee, 2009).

The disparate results obtained in the review of the literature and the analysis of tweets lead to the conclusion that new approaches to media education are needed that take into

account student perceptions of popular culture. A new type of education is in place, based on transmedia culture reception, to have richer thoughts on media experiences in children and adolescents and raise awareness among them of the relevance and influence of popular culture on their personal and social development. Media education should not only include the popular culture of an era in formal education environments, but also use the virtual concourses where youngsters gather around media products to transform mere coexistence into convergence of interests based on the meaning of these products. This way, virtual concourses can be transformed into affinity spaces, which can in turn become deliberately created communities of practice and learning communities in educational environments.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

ORCID

Alfonso Gutiérrez-Martín  <http://orcid.org/0000-0002-2288-9459>

Notes on contributors

Alfonso Gutiérrez-Martín, Ph.D., is Professor of 'ICT applied to Education' at the Faculty of Education of Segovia (University of Valladolid). He is a specialist of media education, digital literacy and teacher training with degrees from 'Universidad Autónoma de Madrid', Institute of Education (University of London) and Universidad Nacional de Educación a Distancia (Spain). His current research interests are Digital Multimedia Technologies and Education (media education, e-learning, digital literacy, OER and MOOC, etc.). His work include organising numerous teacher training courses and symposiums, and acting as Chair of some conferences such as the 'International Congress of FORMACIÓN Y MEDIOS' and 'International Conference on Media Education and Digital Competence' in Segovia. He has also addressed conferences in different countries such as Argentina, the UK, México, Brazil, Venezuela, France, Cuba, Sweden, the USA, Germany, Lithuania, India and Hungary. [email: alfguti@pdg.uva.es].

Alba Torrego-Gonzalez is Research Assistant in the Faculty of Education at the University of Valladolid in Segovia (Spain). She holds a bachelor's degree in Elementary Education from the University of Valladolid, a bachelor's degree in Hispanic Studies from the Autonomous University of Madrid and a master's degree in Secondary Education from the University of Valladolid. She is doing her Ph.D. in Media Education and Digital Discourse under the supervision of Prof. Alfonso Gutiérrez-Martín. Her current research interests are digital literacy, digital discourse and computer-mediated communication. [email: alba.torrego@uva.es].

References

- ACMI: Australian Centre for the Moving Image. (2016). *The Hunger Games*. Education Resource Kit. Retrieved from <https://www.acmi.net.au/media/477689/ACMI-Ed-Resource-HungerGames.pdf>
- Aitchison, D. (2015). The Hunger Games, spartacus, and other family stories: Sentimental revolution in contemporary young-adult fiction. *Lion and the Unicorn*, 39(3), 254–274. doi: 10.1353/uni.2015.0027
- Anspach, M. R. (2014). Hunger games: The violence of the arena and the power of the gift [Hunger Games. La Violence de L'arène, la Force du don]. *La Revue du M.A.U.S.S.*, 43(1), 327–336. doi:10.3917/rdm.043.0327

- Barker, M., & Petley, J. (Eds.). (2002). *Ill effects: The media violence debate*. London: Routledge.
- Basu, B., Broad, K. R., & Hintz, C. (Eds.) (2013). *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave New teenagers*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Beck, B. (2013). Baby's gone a-hunting: The Hunger Games, bully, and struggling to grow up. *Multicultural Perspectives*, 15(1), 27–30. doi:10.1080/15210960.2013.754288
- Benson, J. (2013). Violence in pop-culture media and The Hunger Games as a prime artifact. *Platform*, 5(1), 52–66. Retrieved from https://platformjmc.files.wordpress.com/2015/04/v5i1_benson.pdf
- Berry, M. (2013). *Computing in the national curriculum: A guide for primary teachers*. Naace: Belford.
- Blasingame, J., & Collins, S. (2009). An interview with Suzanne Collins. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(8), 726–727. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27654337>
- Broad, K. (2013). 'The dandelion in the spring': Utopia as romance in Suzanne Collins's The Hunger Games trilogy. In B. Basu, K. R. Broad, & C. Hintz (Eds.), *Contemporary dystopian fiction for young adults: Brave New teenagers* (pp. 117–130). New York, NY: Taylor & Francis.
- Buckingham, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, 48(1), 33–43. Retrieved from <http://www.chrisboulton.org/caucus/papers/Buckingham.pdf>
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, MA: Polity.
- Buckingham, D. (2014). Guest editorial: The success and failure of media education. *Media Education Research Journal*, 4(2), 5–18. Retrieved from http://merj.info/wp-content/uploads/2014/01/MERJ_4-2-Editorial.pdf
- Buckingham, D. (2015). La evolución de la educación mediática en Reino Unido: Algunas lecciones de la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82(29.1), 77–88. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27439665006>
- Burke, B. (2015). 'Reaping' environmental justice through compassion in The Hunger Games. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 22(3), 544–567. doi:10.1093/isle/isu099
- Burke, M. C., & Kelly, M. (2015). The visibility and invisibility of class, race, gender, and sexuality in The Hunger Games. In B. Gurr (Ed.), *Race, gender, and sexuality in post-apocalyptic TV and film* (pp. 59–70). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Byrne, D. (2015). Dressed for the part: An analysis of clothing in Suzanne Collins's Hunger Games trilogy. *Journal of Literary Studies*, 31(2), 43–62. doi:10.1080/02564718.2015.1058553
- Caudle, K., & Daniels, E. (2015). Did the gamemakers fix the lottery in The Hunger Games? *Teaching Statistics*, 37(2), 37–40. doi:10.1111/test.12078
- Collins, S. (2012). *The Hunger Games trilogy*. New York, NY: Scholastic.
- Curwood, J. S., Magnifico, A. M., & Lammers, J. C. (2013). Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 677–685. doi:10.1002/JAAL.192
- Dreyer, D. R. (2016). War, peace, and justice in Panem: International relations and The Hunger Games trilogy. *European Political Science*, 15(2), 251–265. doi:10.1057/eps.2015.68
- Dubrofsky, R. E., & Ryalls, E. D. (2014). The Hunger Games: Performing not-performing to authenticate femininity and whiteness. *Critical Studies in Media Communication*, 31(5), 395–409. doi:10.1080/15295036.2013.874038
- Fisher, M. (2012). Precarious dystopias: The Hunger Games, in time and never let me go. *Film Quarterly*, 65(4), 27–33. doi:10.1525/FQ.2012.65.4.27
- Gee, J. P. (2009). *Affinity spaces: From age of mythology to today's schools*. Retrieved from <http://jamespaulgee.com/geeing/pdfs/Affinity20Spaces20and20Age20of%20Mythology.pdf>
- Guanio-Uluru, L. (2015, October). Female focalizers and masculine ideals: Gender as performance in twilight and The Hunger Games. *Children's Literature in Education*, 1–16. doi:10.1007/s10583-015-9263-1
- Hackey, R. B. (2015). Folk healers and medical miracles: Images of health and health care in The Hunger Games. *Journal of Popular Culture*, 48(4), 776–788. doi:10.1111/jpcu.12224

- Hand, K. (2015). Come now, let us treason together: Conversion and revolutionary consciousness in luke 22:35-38 and The Hunger Games trilogy. *Literature and Theology*, 29(3), 348–365. doi:10.1093/litthe/fru052
- Henthorne, T. (2012). *Approaching The Hunger Games trilogy: A literary and cultural analysis*. Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning* (pp. 338–376). New York: Cambridge University Press.
- Herring, S. C. (2009). Web content analysis: Expanding The paradigm. In J. Hunsinger, L. Klastrop, & M. Allen (Eds.), *International handbook of internet research* (pp. 233–249). Dordrecht: Springer.
- Highfield, T., Harrington, S., & Bruns, A. (2013). Twitter as a technology for audiencing and fandom: The #eurovision phenomenon. *Information, Communication & Society*, 16(3), 315–339.
- Hitchcock, L. I., & Young, J. A. (2016). Tweet, tweet!: Using live twitter chats in social work education. *Social Work Education*, 35(4), 457–468. doi:10.1080/02615479.2015.1136273
- Huang, M. (2014). The Hunger Games from the perspective of ethical literary criticism. *Foreign Literature Studies*, 36(4), 134–140.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350–277). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jansen, B. (2015). Zygmunt bauman, postmodern ethics, and utopia as process in suzanne collins's The Hunger Games: 'it's the first gift that's always the hardest to Pay back'. *Jeunesse-Young People Texts Cultures*, 7(1), 18–41. Retrieved from <http://www.jeunessejournal.ca/index.php/yptc/article/view/213>
- Jenkins, H., et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: Creating value and meaning in a networked culture*. New York, NY: New York University Press.
- Johnston, E. (2014). May the odds be ever With You: The Hunger Games, directed by gary ross. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5(1), 67–72. doi:10.1002/jpoc.21131
- Kim, Y. (2012). The fighting girl under the audience's gaze: Action and performance in The Hunger Games. *Feminist Studies in English Literature*, 20(2), 37–62.
- Kirby, P. (2015). The girl on fire: The Hunger Games, feminist geopolitics and the contemporary female action hero. *Geopolitics*, 20(2), 460–478. doi:10.1080/14650045.2014.984835
- Kohli, S. (2015, May 14) The economic importance of teaching coding to teens. *The Atlantic*. Retrieved from <http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/05/the-economic-importance-of-teaching-coding-to-teens/393263/>
- Korson, C. (2014). Political agency and citizen journalism: Twitter as a tool of evaluation. *The Professional Geographer*, 67(3), 1–10. doi:10.1080/00330124.2014.970839
- Lammers, J. C., Curwood, J. S., & Magnifico, A. M. (2012). Toward an affinity space methodology: Considerations for literacy research. *English Teaching-Practice and Critique*, 11(2), 44–58. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ973940>
- Lammers, J. C., Magnifico, A. M., & Curwood, J. S. (2013). Exploring tools, places, and ways of being: Audience matters for developing writers. In K. E. Pytash, & R. E. Ferdig (Eds.), *Exploring technology for writing and writing instruction* (pp. 186–202). Hershey, PA: IGI Global.
- Lane, L., Taber, N., & Woloshyn, V. (2015). The challenge of sustaining critique across time and texts: 'I never said that' about The Hunger Games. *Atlantis: Critical Studies in Gender Culture & Social Justice*, 37(1), 119–128. Retrieved from <http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/view/2826>
- Latham, D., & Hollister, J.M. (2014). The games people play: Information and media literacies in The Hunger Games trilogy. *Children's Literature in Education*, 45(1), 33–46. doi:10.1007/s10583-013-9200-0
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lawrence, F. (2013). *The Hunger Games: Catching fire* [motion picture]. USA: Lionsgate

- Lawrence, F.(Director). (2014). *The Hunger Games: Mockingjay – part I* [motion picture]. USA: Lionsgate.
- Leavis, F. R., & Thompson, D. (1933). *Culture and environment: The training of critical awareness*. London: Chatto & Windus.
- Lewkowich, D. (2015). Transferences of teacher-casting and projections of redemption: Teacher education, young adult literature and the psychic life of Reading. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(3), 349–368. doi:10.1080/14681366.2014.977808
- Magee, R. M., Sebastian, M., Novak, A., Mascaro, C. M., Black, A., & Goggins, S. P. (2013). *TwitterPlay: A case study of fan roleplaying online* (pp. 199–202). Proceedings of the 2913 Conference on Computer-Supported Cooperative Work Companion. doi:10.1145/2441955.2442005
- Mallan, K. (2014). Everything you do: Young adult fiction and surveillance in an age of security. *International Research in Children's Literature*, 7(1), 1–17. doi:10.3366/ircl.2014.0110
- Man, H. (2014). The Hunger Games from the perspective of ethical literary criticism. *Foreign Literature Studies*, 36(4), 134–140.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- McEvoy-Levy, S. (2015). Disarming ‘militainment’: Reading Peace and resistance. *Peacebuilding*, 3 (2), 200–217. doi:10.1080/21647259.2015.1052633
- McGuire, R. (2015). Queer children, queer futures: Navigating lifedeath in The Hunger Games. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, 48(2), 63–76. doi: 10.1353/mos.2015.0015
- McKenna, T. (2015). *Art, literature and culture from a marxist perspective*. Houndsmill: Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137526618
- Menéndez, M. I. M., & Morales, M. F. (2015). The heroic in mainstream cinema: Gender and bravery in The Hunger Games. *Atalante: Revista de Estudios Cinematográficos*, 20, 92–100. Retrieved from <http://www.revistaatalante.com/index.php?journal=atalante&page=article&op=view&path%5B%5D=315>
- Merga, M. K. (2014). Peer group and friend influences on the social acceptability of adolescent book Reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(6), 472–482. doi:10.1002/jaal.273
- Moore, E. E., & Coleman, C. (2015). Starving for diversity: Ideological implications of race representations in The Hunger Games. *Journal of Popular Culture*, 48(5), 948–969. doi:10.1111/jpcu.12335
- Muller, V. (2012). Virtually real: Suzanne collins’s The Hunger Games trilogy. *International Research in Children's Literature*, 5(1), 51–63. doi:10.3366/ircl.2012.0043
- Peksoy, E. (2014). *Food as control in The Hunger Games trilogy* (pp. 79–84). Procedia: Social and Behavioral Sciences, 158, 14th Language, Literature and Stylistics Symposium. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.036
- Petrone, R., Sarigianides, S. T., & Lewis, M. A. (2014). The youth lens: Analyzing adolescence/ts in literary texts. *Journal of Literacy Research*, 46(4), 506–533. doi:10.1177/1086296X15568926
- Pharr, M., & Clark, L. (Eds.). (2012). *Of bread, blood and The Hunger Games: Critical essays on the suzanne collins trilogy*. Jefferson: McFarland.
- Pheasant-Kelly, F. (2015). Experiments at the margins: Ethics and transgression in cinema science. *Thesis Eleven*, 131(1), 28–43. doi:10.1177/0725513615613455
- Pinheiro, R. K. (2015). Beaten, broken And burnt: Violence against the bodies of the female protagonists in three 21st century bestsellers written by women. *Ilha do Desterro*, 68(3), 147–159. doi:10.5007/2175-8026.2015v68n3p147
- Pollitt, K. (2012, April, 3). The Hunger Games’ feral feminism. *The Nation*. Retrieved from <https://www.thenation.com/article/hunger-games-feral-feminism/>
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs: The next social revolution*. New Caledonia: Basic Books.
- Ringlestein, Y. (2013). Real or Not real: The Hunger Games as transmediated religion. *Journal of Religion and Popular Culture*, 25(3), 372–387. doi:10.3138/jrpc.25.3.372
- Ross, G. (2012). *The Hunger Games [motion picture]*. USA: Lionsgate.
- Simmons, A. M. (2012). Class on fire: Using The Hunger Games trilogy to encourage social action. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 22–34. doi:10.1002/JAAL.00099

- Simmons, A. M. (2016). Responsible grammar rebels: Using The Hunger Games trilogy to teach the intentional sentence fragment. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(4), 387–395. doi:10.1002/jaal.449
- Sloan, E. D., Sawyer, C., Warner, T. D., & Jones, L. A. (2014). Adolescent entertainment or violence training? The Hunger Games. *Journal of Creativity in Mental Health*, 9(3), 427–435. doi:10.1080/15401383.2014.903161
- Soncini, S. (2015). 'In hunger for bread, not in thirst for revenge': Belly, bellum and rebellion in coriolanus and The Hunger Games trilogy. *Altre Modernità: Rivista di Studi Letterari e Culturali*, 13, 100–120. doi: 10.13130/2035-7680/4835
- Taber, N., Woloshyn, V., & Lane, L. (2013). 'She's more like a guy' and 'he's more like a teddy bear': Girls' perception of violence and gender in The Hunger Games. *Journal of Youth Studies*, 16(8), 1022–1037. doi:10.1080/13676261.2013.772573
- Torrego-González, A., & Gutiérrez-Martín, A. (2016). Watching and tweeting: Youngsters' responses to media representations of resistance. *Comunicar*, 47, 9–17. doi:10.3916/C47-2016-01
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Yoon, S. Y. (2014). Violence and control on body in Hunger Games. *Lingua Humanitatis*, 16(1), 121–142.

7. CONCLUSIONES

Como hemos descrito en esta tesis doctoral, el sector de población en edad juvenil, fuera del ámbito de la educación formal, desarrolla prácticas en entornos digitales motivadas, muchas veces, por su gusto por una obra de la cultura popular de masas. En otras ocasiones las prácticas extraescolares con tecnologías digitales dan lugar a toda una serie de aprendizajes fuera de la escuela que se enmarcan en la cultura del hacer, a la que nos referimos específicamente en uno de los artículos seleccionados.

Tanto las prácticas vernáculas en redes sociales a partir de obras de la cultura popular, como las prácticas con tecnologías y entornos digitales que dan lugar a nuevos productos culturales, quedan al margen, si no se contraponen, a la cultura y al aprendizaje académicos.

Estos nuevos espacios digitales y las prácticas de aprendizaje que se crean en torno a la cultura popular no se promueven ni se potencian desde las instituciones educativas; surgen informalmente de los intereses juveniles. Una postura demasiado complaciente podría llevarnos a pensar que con Internet y las tecnologías digitales los y las jóvenes han encontrado un campo abierto para la libre expresión y realización personal; un espacio donde desarrollar todo su potencial creativo sin las restricciones que suelen achacarse a la educación formal. Sería inocente, e irresponsable desde un punto de vista educativo, pensar que las prácticas vernáculas están libres de influencia cultural, comercial e incluso de manipulación ideológica. Uno de los aspectos clave de la educación mediática nos advierte de la influencia de los medios como “empresas de concienciación” con intereses ideológicos y económicos. Así lo señalaba ya Masterman

(1985) en su seminal obra *Teaching the Media*, y más tarde, Duncan y John (1989) en *Media Literacy Resource Guide*, aportación que ha servido de referente para la educación mediática hasta nuestros días.

El “currículum oculto”, inevitable en cualquier acto educativo, está también presente en los medios y entornos digitales. El viejo modelo de análisis de “quién hace qué para quién” (Gutiérrez- Martín, 1999. p. 136) es perfectamente aplicable tanto a los tradicionales medios de masas como a los nuevos medios y entornos digitales. Por ello, es importante analizar qué intereses hay detrás de las prácticas vernáculas y quién los propicia puesto que en muchas ocasiones se eligen estos productos de manera acrítica, bajo la influencia del mercado. No es necesario advertir que los intereses de la industria suelen ser más comerciales que pedagógicos. Desde el ámbito educativo no podemos adoptar posturas simplistas de rechazo o de aceptación acrítica. Debemos analizar los procesos de recepción que realizan adolescentes y jóvenes y la influencia de los productos de la cultura popular en el desarrollo de su identidad, todo ello dentro de una imprescindible educación mediática, que capacite para el consumo crítico de la cultura popular de masas; una educación mediática que ha de ser parte de los currícula escolares y responsabilidad compartida de cualquier agente educativo.

5.1. Prácticas sobre la cultura popular de masas y espacios de afinidad

Como hemos visto, la emisión de una película es un motivo por el que los y las jóvenes crean un espacio temporal de intercambio de mensajes en un entorno digital. Participar en estos espacios es muy sencillo puesto que únicamente hay que escribir un mensaje y no es necesaria una intervención prolongada en tiempo y espacio. Esto hace que los y las jóvenes estén permanente conectados, sean muy visibles y participen mucho.

El consumo y recepción de contenidos mediáticos ya no se realiza en soledad sino que se convierte en un proceso activo y colectivo. Este nuevo universo surge de forma lúdica y permite revivir y prolongar ciertas experiencias asociadas a la obra de la cultura popular de masas.

La finalidad con la que se escriben los mensajes es la de afrontar la necesidad de identificarse como fan y de informar a las personas que les siguen sobre las películas que están consumiendo y sus gustos. Así, la cultura que les gusta o que detestan contribuye a construir la imagen social (Goffman, 1971) que muestran a los demás; es una forma de presentarse en sociedad. En nuestro corpus predominan los tuits en los que quienes los realizan se identifican con los personajes de la película o relacionan las escenas con sus vidas y el momento de visionado. Es precisamente la falta de relación interpersonal lo que nos ha llevado a emplear el término *espacios de concurrencia* en vez de *espacios de afinidad* (Gutiérrez y Torrego, 2017). En estos espacios de concurrencia también se están produciendo aprendizajes- de diferente forma que sucede en los espacios de afinidad- y, por lo tanto, podrían incluirse dentro del fenómeno de los *spreadable media* (Jenkins, Ford y Green, 2015).

Desde el ámbito educativo debemos abordar el *spreadable media*, término que se ha traducido al castellano como *propagabilidad* (Hernández, 2017) e incluso aprovechar el potencial educativo e instructivo de los nuevos medios y redes para “propagar” nuestros contenidos. Las comunidades de usuarios y usuarias que siguen un determinado producto cultural son una pieza clave en los procesos de *propagabilidad* de dicho producto cultural. De esto ya se ha dado cuenta el mercado, que ha visto en las redes sociales una oportunidad de hacer negocio. Desde la escuela, esta actividad se ha ignorado, se ha relegado al ámbito de lo cotidiano y de lo lúdico, sin tener en cuenta que la actividad en las redes sociales está influyendo notablemente en aspectos culturales, en la participación política, en la economía, en las relaciones sociales, e incluso en las expectativas, predisposición y asimilación de los contenidos curriculares.

En uno de los casos que se analiza en los artículos seleccionados, el de la obra *Los Juegos del Hambre*, se da cuenta de la campaña creada en Estados Unidos para promocionar la película. En ella los y las seguidoras debían publicar un determinado número de tuits con un *hashtag* para desbloquear contenidos en su ciudad. Desde múltiples industrias, que a menudo convergen, se ve a los y las jóvenes no como individuos aislados sino como grandes comunidades y redes que propagan el contenido más allá de sus proximidades geográficas. Este público configura activamente los flujos mediáticos y colabora con la vida de ciertos productos puesto que, según Jenkins, Ford y Green (2015), aquello que no se propaga, está muerto. Desde la escuela, se debe

estudiar el potencial y los inconvenientes de los medios digitales, que están reconceptualizando la cultura y que han variado el modo de participar social, cultural o políticamente.

5.2. Papel de la cultura popular en la formación de la identidad juvenil

Como hemos visto en esta tesis, y así se señala en los artículos seleccionados, la influencia de los medios y sus productos más populares ha sido siempre una preocupación del profesorado, que veía esta cultura popular como de segunda clase, como amenaza y, en el mejor de los casos, distractora del tiempo y atención que el alumnado debía dedicar a la Cultura, a las obras de la literatura clásica ya consagrada que se enseñaban en la escuela

En la segunda mitad del siglo pasado la omnipresencia y gran influencia de la televisión hacía inevitable que los sistemas de educación formal se planteasen su consideración en los currícula escolares. Esta introducción de los medios de masas, cine, prensa, radio y televisión como objeto de estudio da lugar, en los países anglosajones sobre todo, a la educación mediática como asignatura. Una educación mediática, o educación para los medios (como se tradujo en principio el término *media education*), que comenzó en las escuelas más como educación contra los medios, lo que se ha dado en denominar “the inoculation approach”, o enfoque protector o vacunador (Kellner y Share, 2007).

Esta función quijotesca y defensora del niño que asumen ciertos sectores del profesorado se remonta, según Halloran y Jones (1992), al siglo XVII, cuando en algunos países como Alemania surgen las primeras protestas al poco de aparecer los primeros periódicos. Estos autores coinciden con Masterman (1985), Tyner (1998), Buckingham (2003) y otros muchos expertos en considerar este enfoque heredero directo de la crítica literaria de los años treinta, y de la aparición en el año 1933 de la obra *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*, donde F.R. Leavis y Denys Thompson advierten de la necesidad de reforzar la formación en la escuela de un gusto más cultivado en su alumnado, ya que está expuesto fuera de la escuela a la competencia de una explotación de las respuestas emocionales de baja categoría; el

cine, la prensa y la publicidad en todas sus formas, la ficción comercialmente abastecida, ofrecen todos ellos satisfacción al nivel más bajo e incitan a la elección de los placeres más inmediatos, que se obtienen con el mínimo esfuerzo.

La función de la escuela era “inyectar” contenidos sobre los medios de masas a alumnos y alumnas para vacunarles y advertirles contra sus efectos negativos. En esta primera época de introducción de los medios de masas y la cultura popular en las instituciones educativas, ni los medios ni sus productos se consideraban con categoría suficiente como para ser estudiados en las aulas, donde el libro y la letra impresa constituían el único soporte válido para los productos culturales de calidad; si se incorporaban era para prevenir contra sus posibles efectos negativos y para potenciar la educación literaria frente a la cultura popular.

La ubicuidad, convergencia y movilidad de unos nuevos medios digitales que ofrecen acceso a todo tipo de contenidos a cada individuo, convierten en inútil un hipotético intento de mantener a la juventud lejos de la cultura popular, aunque no faltan quienes, basados en los peligros de Internet y las redes sociales, y sin atender a sus muchas ventajas, defienden una educación mediática centrada en la seguridad y la protección de los educandos y educandas. Como hemos indicado, en esta tesis defendemos un enfoque crítico de educación mediática y tratamiento de la cultura popular que evite posturas extremas tanto tecnófobas como tecnófilas; una educación mediática que parta de la presencia juvenil en las redes y analice seria y rigurosamente el potencial educativo de los entornos virtuales.

Como ya hemos puesto de manifiesto, en nuestras investigaciones partíamos de dos preguntas claves: “¿Cuándo seremos capaces de participar en los procesos democráticos con la misma facilidad con la que hemos llegado a participar en los reinos imaginarios contruidos por la cultura popular?” (Jenkins, 2008) y “¿las redes sociales sirven a los jóvenes para empoderarse y autodefinirse creativamente o sólo para posicionarse en un mundo que gira a más velocidad pero que mantiene inalterables sus ejes de poder?” (Díez, Fernández y Anguita, 2011) Estas cuestiones quedan respondidas en los artículos, donde se señala que en los mensajes escritos por los y las jóvenes no se hace apenas referencia a situaciones políticas y sociales que aparecen en las películas. Como afirma Thevenin (2017), por ejemplo, *Los Juegos del Hambre* es una obra que cumple

con la misma función que los Juegos del hambre en la ficción narrativa: entretienen a la persona receptora y la mantienen alejada de otros problemas de la sociedad. ¿Puede la cultura popular viral ser considerada como el “panem et circenses” de la era digital?

A pesar de los resultados un tanto decepcionantes obtenidos en nuestro estudio, seguimos confiando en la cultura y en los medios como una herramienta para favorecer la participación juvenil a nivel político y social y no únicamente como una forma de estar conectados. Así lo han afirmado y evidenciado varios autores (Dahlgren, 2009; Rheingold, 2008; Tufte y Enghel, 2009), que afirman que estos agentes pueden fomentar la participación cívica. Un buen punto de partida puede ser el planteamiento de Jenkins (2008), quien afirma que la interactividad es una propiedad de la tecnología, mientras que la participación es una propiedad de la cultura, por lo que se deben fomentar las habilidades y el conocimiento cultural necesario para que la participación sea efectiva. La cultura popular de masas no puede quedar fuera de la escuela, ni tampoco la educación en medios porque, como afirma, Silverstone, (2004, p. 448) es “un prerrequisito para una participación plena en las sociedades modernas actuales, implicando como hace las competencias claves de análisis y apreciación de las dinámicas sociales y la centralidad social de los medios como marco de nuestro día a día.”

5.3. Implicaciones para una educación mediática crítica

El papel que jueguen tanto la cultura popular como las redes sociales en la educación de nuestra población juvenil y en la sociedad en general no debe quedar en manos del azar, las empresas tecnológicas o las leyes del mercado. La educación básica, como preparación para la vida, debe abordar el comportamiento de las personas en el ciberespacio, debe incluir una educación mediática crítica adaptada a nuestro tiempo. La educación mediática, como parte de la educación necesaria en el siglo XXI, no es solo una asignatura de un currículo especializado, es tarea de cualquier disciplina que contribuya a la formación básica de las personas. Es también, y a lo largo de toda la vida, tarea de los distintos agentes educativos en distintos ámbitos: escuela, familia,

entorno cercano y los propios medios de comunicación. El modelo comprensivo de formación básica o de alfabetización múltiple como tarea que corresponde a cualquiera que proponemos más adelante y se especifica también en el primer artículo seleccionado, supone la integración de saberes y la convergencia de entornos de aprendizaje reales y virtuales.

La pluralidad de enfoques desde los que se aborda la educación mediática (inoculador, protector, estético, directivo, tecnológico, descriptivo, crítico, emancipador, etc.) y de teorías en las que se sustenta cada uno de ellos, ha generado bastantes debates teóricos sobre la posición de la alfabetización mediática en el currículo y su relación con otras alfabetizaciones. (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). A mediados de los noventa un grupo académico, conocido como “New London Group”, acuña y populariza el término de *multialfabetizaciones* (“multiliteracies”), para referirse a los aprendizajes y competencias necesarios para la comunicación multimodal propia de una sociedad tecnológica, global y diversa en lo cultural y lo social. Sus planteamientos y propuestas iniciales (Cazden et al., 1996) se han ido desarrollando en varias publicaciones. Trece años después, dos de esos autores, Cope y Kalantzis (2009) se reafirman en sus primeras observaciones sobre la obsolescencia de una alfabetización tradicional donde se considera al alumnado receptor pasivo y reproductor de las incontestables representaciones de la realidad que se le transmiten.

La educación mediática del siglo pasado, en relación con la cultura popular y los medios de masas, se centraba en el desarrollo de la recepción crítica. Como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro estudio, con los nuevos medios interactivos el desarrollo de la recepción crítica se completa con la capacitación para la creación, libre expresión y participación en la sociedad digital. Para que esta participación en las redes dé lugar a una participación ciudadana responsable, para que, como nos planteamos con Jenkins, seamos “capaces de participar en los procesos democráticos con la misma facilidad con la que hemos llegado a participar en los reinos imaginarios contruidos por la cultura popular”, debemos abordar la educación mediática desde los postulados de la pedagogía crítica. Steinberg y Kincheloe (2000, p. 22) advierten que “el flujo de significadores de la hiperrealidad en todo, desde los megabytes hasta la publicidad en televisión, disminuye nuestra capacidad para encontrar significado o generar pasión por el compromiso” y destacan la necesidad de una alfabetización sobre la cultura de los

medios y la cultura popular en la hiperrealidad. Desde los postulados de la pedagogía crítica, la educación mediática, la participación en las redes y el desarrollo de una opinión crítica e informada adquieren su verdadero sentido sólo cuando se pasa a la acción transformadora.

Gutiérrez y Tyner (2012) apuntaban dos posibles peligros de la educación en materia de comunicación a comienzos de siglo: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital, y ceñir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomendaba recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios.

A estos dos peligros añadiremos un tercero a raíz del tipo de participación en las redes sociales observado en nuestra tesis: el de reducir la educación mediática a la capacidad de opinar de forma inteligente, al desarrollo de la conciencia crítica, pero sin presentar como verdadera meta la acción social transformadora, la participación ciudadana para una mayor justicia social.

No será suficiente con que en el aula se recreen los usos que la infancia y la juventud actual hacen de la tecnología en sus espacios de afinidad, en las “ecologías mediáticas” donde se mueven. Tampoco es suficiente con que se recreen en dichos espacios prácticas de participación y democracia virtual si luego no tienen su proyección en la vida real. Es precisa una educación mediática que dote de competencias a las personas para que sean capaces de interpretar los mensajes de los medios y de las instituciones, y para que puedan reconocer y comprometerse con la influencia social y política de los medios en el día a día (Hoechsmann y Poyntz, 2012).

Como propuesta final, que recogería las anteriores recomendaciones desde una postura global e integradora, proponemos una alfabetización mediática cuya principal característica no sería diferenciarse de otras alfabetizaciones, sino más bien ser parte de una alfabetización múltiple o *multialfabetización* para el siglo XXI (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015). Como principales características de la alfabetización múltiple que proponemos, podríamos señalar:

- Universal, derecho de todos y todas, que no por obvio hay que dejar de recordarlo.
- Continua en el tiempo (toda la vida) y en el espacio (ubicua, expandida)
- “Glocal”, el beneficio general de la humanidad orienta las acciones concretas a nivel local. (“Think globally, act locally”)
- Significativa y centrada en el alumnado y su entorno (situada)
- Crítica y creativa, más productora que reproductora
- Conjunta, con la implicación de los principales agentes educativos: escuela, medios y entorno cercano.
- Colaborativa, participativa y con clara proyección social, como parte de la educación para la ciudadanía en la Cultura de la Participación
- Flexible y abierta a continuas innovaciones
- Holística, globalizada, transdisciplinar
- Equilibrada e integradora de:
 - teoría-práctica
 - reflexión–acción
 - lenguaje verbal-audiovisual (multimodal y multimedia)
 - aprendizaje individual- social
 - aprendizaje presencial-virtual (“blended”)
 - culturas diversas (intercultural)

Dado que nuestro estudio se ha llevado a cabo en el ámbito doméstico, terminaremos resaltando la necesidad de implicar en esta *multialfabetización* conjunta a todos los principales agentes educativos: escuela, medios y entorno cercano.

Como hemos visto, los y las jóvenes pasan mucho tiempo consumiendo y usando los medios en su tiempo libre y en sus casas. En las familias también se debe enfatizar la discusión entre progenitores e hijos para obtener así una alfabetización bidireccional. Como se recoge en algunos tuits que forman parte de nuestro corpus, a los y las jóvenes les gusta cuando sus familiares se sientan con ellos a ver las películas, cuando les preguntan por los personajes o se interesan por algunos aspectos de la trama. Así, la emisión de estas películas por televisión es una oportunidad para el diálogo y para la reflexión conjunta.

Tanto en el ámbito escolar como en el familiar, la *multialfabetización* más completa se consigue cuando las actividades de aprendizaje en distintos entornos son significativas y complementarias entre sí. Como hemos visto en el primer artículo que se incluye en esta tesis, los ejemplos de buenas prácticas, que son modelos de innovación educativa desde fuera de la escuela, deben su éxito a la inclinación juvenil natural a aprender haciendo. Una de las mejores formas de crear esta conexión y continuidad de los entornos formal e informal es abrir las puertas de las instituciones educativas a iniciativas de educación informal y no formal que puedan a su vez beneficiarse de la sistematización y acreditación propias de la enseñanza formal (Tyner, Gutiérrez y Torrego, 2015).

5.4. Futuras líneas de investigación

Los trabajos aquí presentados pretenden servir para una época y un momento determinado; sin embargo, la rapidez con la que aparecen y se emplean nuevos medios hace que puedan quedar obsoletos rápidamente. Por ello, es necesario seguir investigando en medios teniendo en cuenta las peculiaridades y las características de cada momento. Lo mismo sucede con las obras de la cultura popular de masas, que van cambiando y su vigencia y consumo pueden verse alterados por las modas del momento.

A lo largo del tiempo que se ha estado realizando esta tesis doctoral, han ido surgiendo temas que resultan relevantes de cara a plantear nuevas investigaciones. Algunos de estas están ya en curso.

Por un lado, es necesario seguir investigando los espacios de afinidad unidos a la cultura popular de masas. Las redes sociales nos facilitan el acceso a un discurso real y podemos asistir a la creación y desarrollo de espacios de afinidad o de concurrencia sin intermediarios. Esto supone que podamos recoger y monitorizar muchos datos que pueden contribuir a comprender mejor el funcionamiento de las comunidades. Para ello, hay que desterrar el miedo a estudiar la cultura popular de masas, que a menudo queda fuera de la academia. Su estudio desde diversos ámbitos, como la lingüística, la sociología, la filosofía o la psicología es necesario para poder comprender mejor la sociedad en la que vivimos.

En esta materia, y de forma concreta, ya se han comenzado a realizar investigaciones centradas en una determinada obra de la cultura popular de masas y que siguen una metodología similar a la presentada en los artículos que forman esta tesis. Así, en investigaciones que se están llevando a cabo en la actualidad se parte de los conceptos *spreadable media* y *transmedia* para analizar el comportamiento de fans de una obra literaria juvenil en un entorno digital. Las prácticas culturales de ocio, como la lectura, ya no son individuales ni silenciosas sino que en la red se tornan en colectivas y sociales.

Otro de los fenómenos que es interesante investigar a raíz de lo aprendido durante la realización de esta tesis es la construcción de espacios de afinidad a través de videojuegos que emplean realidad aumentada, como el caso del videojuego *Pokémon Go*. Debido a las características del juego, los y las jugadoras deben salir a la calle para capturar sus *pokémon* y unirse a otras personas de su entorno geográfico cercano para completar retos propuestos por el juego. El estudio del espacio de afinidad que se crea, que está organizado y tiene sus propias reglas, puede ser muy interesante desde un punto de vista educativo.

Por otro lado, a pesar de que hay más investigaciones centradas en este tema, es necesario seguir con el estudio del papel que tienen los medios y la cultura popular en el desarrollo cívico de la juventud. El surgimiento de nuevas herramientas que permiten generar fácilmente sus propios memes, vídeos o imágenes sobre la política hace necesaria una investigación que trabaje con este corpus tan amplio. En español no se han encontrado estudios que analicen la participación política de la juventud en redes sociales a través de la producción de estos objetos. Sería necesario construir un corpus con datos empíricos que permitan entender mejor este fenómeno y servir de base a futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, C. (2015). Princesas Disney. De los cuentos clásicos a las nuevas interpretaciones culturales. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 266, 22-36.
- Aguilar, D. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Revista Zona Próxima*, 12, 190- 207.
- Aliagas, C., Castellà, J. M. y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 5, 97-112.
- Austin, J. L. (1981). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Baker, A. (1998). Cyberspace couples finding romance online then meeting for the first time in real life. *Computer Mediated Communication Magazine*, 7 (5). Recuperado de <https://goo.gl/YZqgJv>
- Ballesteros, J.C. y Megías, I. (2015). *Jóvenes en la Red: un selfie*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

- Bassett, E. H. y O'riordan, K. (2002). Ethics of Internet research: Contesting the human subjects research model. *Ethics and Information Technology*, 4(3), 233-247.
- Basu, B., Broad, K.R., y Hintz, C. (2013). *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave new teenagers*. New York: Routledge.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bell, J. (2002). *¿Cómo hacer tu primer trabajo de investigación?* Barcelona: Gedisa.
- Berry, D. M. (2004). Internet research: privacy, ethics and alienation: an open source approach. *Internet Research*, 14(4), 323-332.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *¿Cómo se hace una investigación?* Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, D. y Willett, R. (2013). *Digital generations: Children, young people, and the new media*. London: Routledge.
- Carr, N.G. (2011). *Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Barcelona: Taurus.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y Educación*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castells, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México D.F.: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La galaxia Internet: Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Castells, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G. y Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.
- Collins, S. (2008). *Los juegos del hambre*. Barcelona: Molino.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4 (3), 164 -195
- Crystal, D. (2001). *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.
- Dahlgren, P. (2009). *Media and political engagement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díez, E., Fernández, E., y Anguita, R. (2011). Hacia una teoría política de la socialización cívica virtual de la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 71(25,2), 73-100.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2014). Video games and gender-based violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 58-64.
- Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Read, R., y Schnettler, B. (2007). Virtual ethnography. *Qualitative Social Research*, 8(3). Recuperado de <https://goo.gl/p6Z8K4>
- Dredge, R., Gleeson, J. y de la Piedad García, X. (2014). Presentation on Facebook and risk of cyberbullying victimisation. *Computers in Human Behavior*, 40, 16-22.
- Duncan, B. y John, P. (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Toronto: Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy.
- Eco, U. (1975) *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Barcelona: Editorial Lumen.
- England, D. E., Descartes, L. y Collier-Meek, M. A. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex roles*, 64 (7-8), 555-567.
- Espinosa, M.A., Ochaíta, E. y Gutiérrez, H. (2014). Adolescentes consumidores de televisión: autopercepciones sobre sus derechos. *Comunicar*, 43, 181-188. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-18>

- Ess, C. (2002). Ethical decision-making and Internet research: Recommendations from the AoIR ethics working committee. Recuperado de <https://goo.gl/qEuYoS>
- European Union (2015). Dictamen del Comité de las Regiones — Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal. *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de <https://goo.gl/2Zf7yf>.
- Eysenbach, G. y Till, J. E. (2001). Ethical issues in qualitative research on internet communities. *BMJ*, 323(7321), 1103-1105.
- García-Roca, A. (2016). Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital. *OCNOS: Revista de estudios sobre lectura*, 15 (1), 42-51. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.979
- Garlen, J. C. y Sandlin, J. A. (2016). *Teaching with Disney*. New York: Peter Lang.
- Gee, J.P. (2001). Identity as an Analytic Lenses for Research in Education. *Review of Research in Education* 25, 99-125.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Málaga: Aljibe.
- Gee, J. P. y Hayes, E. (2012). Nurturing Affinity Spaces and Game-based Learning. En C. Steinkuehler, K. Squire y S. Barab (Eds.), *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age* (pp. 129-153). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in Public*. Nueva York: Basic Books.
- Gramsci, A. (1977). *Cultura y literatura*. Barcelona: Península.
- Gutiérrez- Martín, A. (1999). *Educación Multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Gutiérrez- Martín, A. (2003). *Alfabetización Digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Martín, A. y Torrego, A. (2017). The Twitter games: media education, popular culture and multiscreen viewing in virtual concourses. *Information, Communication & Society*. Disponible en <https://goo.gl/S7BGhK>
<http://dx.doi.org/10.1080/1369118X.2017.1284881>

- Halloran, J. y Jones, M. (1992). The inoculation approach. En M. Alvarado y O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media education: An introduction* (pp. 10-13). London: BFI.
- Han, B.C. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hernández Merayo, E., Robles Vílchez, M. y Martínez Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediático y político del 15M. *Comunicar*, 40, 59-67. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-02-06>
- Hernández, J. (2017). Diseñando una recepción participativa para universos transmedia: roles y desafíos. *Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 28, 21-41.
- Herring, S. (2004). Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. En S.A. Barab, R. Kling y J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: Cambridge University Press.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. Londres: Sage.
- Hochsmann, M. y Poyntz, S.R. (2012). *Media Literacies: A Critical Introduction*. London: Wiley- Blackwell.
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New media, new organizations, new methods. *New Media & Society*, 4(4), 550-574.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. London: Taylor & Francis.
- IAB (2017). Estudio anual sobre redes sociales 2017. Recuperado de <https://goo.gl/hb1MNe>
- Instituto Nacional de Estadística (2016) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares. Recuperado de <https://goo.gl/VYgDPF>.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. The John Hopkins University Press: Baltimor.
- Jauss, H. R. (1982). *Toward an Aesthetic of Reception: Theory and History of Literature*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

- Jenkins, H. (2009). *Fans, blogueros y videojuegos: la cultura de la colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Kantar TNS (2016). Connected Life. Recuperado de <https://goo.gl/omJJQ9>
- Kantar Media (2014). Audiencias semanales (2014-11-26). Recuperado de <http://goo.gl/J4Zqz6>.
- Kellner, D. y Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. En D. Macedo y S.R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 3-23). New York: Peter Lang.
- King, S. A. (1996). Researching Internet communities: Proposed ethical guidelines for the reporting of results. *The Information Society*, 12(2), 119-128.
- Kozinets, R. V. (2002). The field behind the screen: using netnography for marketing research in online communities. *Journal of marketing research*, 39(1), 61-72.
- Kwak, H., Lee, C., Park, H. y Moon, S. (2010). What is Twitter, a social network or a news media? En M. Rappa (Ed.), *Proceedings of the 19th international conference on World wide web(WWW '10)* (pp. 591-600). Nueva York: ACM.
- Laborda, X. (2005). Tecnologías, redes y comunicación interpersonal. Efectos en las formas de la comunicación digital. *Anales de documentación*, 8, 101-116.
- Lenhart, A., Ling, R., Campbell, S. y Purcell, K. (2010). *Teens and Mobile Phones*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Lévy, P. (1997). *A inteligência colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Locher, M. A. (2008). Relational work, politeness and identity construction. En G. Antos, E. Ventola y T. Weber (Eds.), *Handbooks of applied linguistics* (pp. 509- 540). New York: Mouton de Gruyter.
- Manresa, M. (2007). Lectures dels adolescents: entre la tria personal i la selecció escolar. *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 41, 71-86.

- Manzano-Arrondo, V. (2012). *La función comprometida de la universidad*. Barcelona: Hipatia.
- Markham, A. y Buchanan, E. (2012). Ethical decision-making and Internet research: recommendations from the AoIR ethics working committee (version 2.0). Recuperado de <https://goo.gl/MA7qUC>
- Markham, A. y Buchanan, E. (2015). Ethical Concerns in Internet Research. En J. Wright, (Ed), *The International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (pp. 606- 613). Amsterdam: Elsevier Press.
- Markham, A. y Stavrova, S. (2016). Internet/Digital Research. En D. Silverman, (Ed.), *Qualitative Research* (229- 244). London: Sage.
- Masterman, L. (1985). *Teaching The Media*. London: Comedia Press.
- McKee, H. A., y Porter, J. E. (2009). *The Ethics of Internet Research: A Rhetorical Case-based Process*. New York: Peter Lang Publishing.
- McTeigue (2006). *V de Vendetta*. [Cinta cinematográfica]. USA: Warner Bros Pictures.
- Miller, D., y Slater, D. (2000). *The Internet: an ethnographic approach*. Oxford: Berg.
- Molina, P. (10 de julio de 2013). ¿Por qué Chomsky desconfía de Internet? *BBC*. Recuperado de <https://goo.gl/X5WeUm>
- Moore, A., y Lloyd, D. (2005). *V de Vendetta*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- Nosek, B. A., Banaji, M. R. y Greenwald, A. G. (2002). E-research: Ethics, security, design, and control in psychological research on the Internet. *Journal of Social Issues*, 58(1), 161-176.
- Osuna, S., Frau-Meigs, D., Bossu, A. y Jansen, D. (2016): Intercreativity and interculturality in ECO project's virtual learning environments. En M. Jemni y M.K. Kinshuk (eds.) *Open Education: from OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology Series* (161–187). Heidelberg: Springer.
- Othelo, G. A. (2005). *A Língua portuguesa nas salas de Bate-Papo*. Río de Janeiro: Berthier.
- Palazzo, G. (2009). El ciberespacio juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 41. Recuperado de <https://goo.gl/anQRR3>.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of television*. New York: Viking.

- Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *On the Horizon*, 9 (5). Recuperado de <http://goo.gl/4oYb>.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14. Recuperado de <https://goo.gl/YXWJ1t>
- Quintas, N. y González, A. (2014). Audiencias activas: participación de la audiencia social en la televisión. *Comunicar*, 43, 83-90. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C43-2014-08>
- Rheingold, H. (2008). Using participatory media and public voice to encourage civic engagement. En W.L. Bennett (Ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*, (97-118). Cambridge: The MIT University Press.
- Roodt, S. y Peier, D. (2013). Using Youtube in the classroom for the Net generation of students. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 10, 473-487.
- Ross, G. (2012). *Los juegos del hambre*. [Cinta cinematográfica]. USA: Lionsgate.
- Roth, V. (2011). *Divergente*. Barcelona: Molino.
- Rowling, J.K. (2001). *Harry Potter y la piedra filosofal*. Madrid: Salamandra Editorial.
- Santos-Gómez, M. (2006). Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular. *Revista de educación*, 339, 883-901.
- Schroer, W. (2008). Defining, Managing, and Marketing to Generations X, Y, and Z. *The Portal*, 10, (9). Recuperado de <http://goo.gl/Fc40dB>
- Siddiqui, S. y Singh, T. (2016). Social Media its Impact with Positive and Negative Aspects. *International Journal of Computer Applications Technology and Research*, 5(2), 71-75.
- Siemens, G. (2012). Massive open online courses as new educative practice. Blog Elearnspace. Recuperado de <https://goo.gl/vScJ6S>
- Silverstone, R. (2004). Regulation, media literacy and media civic. *Media, Culture & Society*, 26 (3), 440-449.
- Sorrells, K., y Sekimoto, S. (2015). *Globalizing Intercultural Communication: A Reader*. California: Publications.
- Steinberg, S.R, y Kincheloe, J.L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.

- Sveningsson, M. (2003). Ethics in internet ethnography. En E. Buchanan, (Ed.), *Readings in Virtual Research Ethics: Issues and Controversies* (pp. 45-61). Hershey: Idea Group.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thevenin, B. (2017). Political Remix as an Analytic Framework for Critical Media Literacy. En B. S. De Abreu, P. Mihailidis, A.Y.L. Lee, J. Melki y J. McDougall (Eds.), *International Handbook of Media Literacy Education* (174-192). New York: Routledge.
- Thurlow, C. (2006). From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11, 667-701. doi:10.1111/j.1083-6101.2006.00031.x
- Tiidenberg, K. (2017). Ethics in digital research. En U. Flick (Ed.), *Sage Handbook of Qualitative Data Collection* (335-365). Los Angeles: SAGE Publications.
- Torrego Egido, L. M. (1999). *Canción de autor y educación popular (1960-1980)*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Torrego, A. (2010). "Eskriibo en el Tuenti komo pronunsiioh". Apuntes sobre la ortografía en una red social. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 41, 33- 51.
- Torrego, A. (2011). Algunas observaciones acerca del léxico en la red social Tuenti. Tonos digital: *Revista electrónica de estudios filológicos*, 21. Recuperado de <https://goo.gl/UkJkm8>
- Torrego, A. (2012). Análisis de la afición a la lectura en usuarios adolescentes de la red social Tuenti. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 72, 123- 136.
- Torrego, A. (2016) ¿Potterhead, Nefilim o Tributo?: análisis de las preferencias lectoras manifestadas por los usuarios adolescentes españoles de la red social Twitter. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 12, 112-128.
- Torrego, A. y Gutiérrez, A. (2016). Ver y tuitear: reacciones de los jóvenes ante la representación mediática de la resistencia. *Comunicar*, 47, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C47-2016-01>

- Tufte, T. y Enghel, F. (2009). *Youth Engaging with the World. Media, Communication and Social Change, International Clearinghouse on Children, Youth and Media*. Gothenburg: Nordicom.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. New Jersey: Routledge.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y “la cultura del hacer” como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 19 (2), 41 -56.
- UNESCO (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados del aprendizaje no formal e informal*. Hamburgo: UIL. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- UNESCO (2015). *Guía básica de Recursos Educativos Abiertos (REA)*. París: Unesco.
- Valverde, J. (2014). MOOCs: Una visión crítica desde las Ciencias de la Educación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 93-111.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zimmer, M. y Proferes, N.J. (2014). A topology of Twitter research: disciplines, methods, and ethics. *Aslib Journal of Information Management*, 66(3), 250-261. doi: 10.1108/AJIM-09-2013-0083

